

# СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



Київ  
«Ленвіт»  
2015

УДК 378.147:81'243(075.8)

ББК 81.2-9

С91

#### АВТОРИ:

**С. Ю. Николаєва** (передмова, розд.1; 3.1.), **І. В. Беженар** (розд. 3.2.), **Г. Е. Борецька** (розд.4.1.), **Ю. В. Британ** (розд.2.3.), **О. О. Дідух** (розд.7), **Я. О. Дячкова** (розд.2.4.), **Я. А. Крапчатова** (розд.2.5.), **Н. В. Майєр** (розд.2.2.), **Ю. А. Петрусевич** (розд.4.2.), **О. М. Устименко** (розд.5), **Я. Г. Фабрична** (розд.3.3.), **В. В. Черниш** (розд.2.1.), **О. В. Ярошенко** (розд.6).

#### РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Зєня Л. Я.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри німецької філології та перекладу і прикладної лінгвістики Київського національного лінгвістичного університету;
- Задорожна І. П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- Лабінська Б. І.** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Рекомендовано до друку вченою радою  
Київського національного лінгвістичного університету  
(протокол № 9 від 24.02.2015 року)

**Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах:** Колективна монографія / С. Ю. Николаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Николаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с. – Бібліогр. в кінці розд.

**ISBN 978-617-7137-00-8**

Монографія знайомить з сучасними технологіями навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах, акцентує увагу на їх особистісно орієнтованому характері. Автори дають коротку характеристику освітніх технологій і технологій навчання іноземних мов і культур, висвітлюють методичні перспективи та особливості їх реалізації, розглядають вітчизняний і зарубіжний досвід використання різних технологій формування іншомовної комунікативної компетентності.

Адресується студентам і викладачам вищих навчальних закладів, учителям загальноосвітніх навчальних закладів, фахівцям з методики навчання іноземних мов і культур, докторантам і аспірантам.

УДК 378.147:81'243(075.8)

ББК 81.2-9

ISBN 978-617-7137-00-8

© Николаєва С.Ю. та інші, 2015

# *Нашим учителям присвячується*

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	7
<b>Розділ 1. Освітні та педагогічні технології і технології навчання іноземних мов і культур</b> .....	8
1.1. Освітні та педагогічні технології .....	8
1.2. Технології навчання іноземних мов і культур .....	12
1.3. Понятійний апарат і ключові слова .....	24
Список використаних джерел .....	29
<b>Розділ 2. Інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземних мов і культур</b> .....	37
2.1. Загальна характеристика .....	37
2.2. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище як засіб формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови .....	61
2.2.1. Поняття інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови .....	61
2.2.2. Вимоги до контенту інформаційно-комунікаційного навчального середовища .....	66
2.2.3. Структура інформаційно-комунікаційного навчального середовища .....	70
2.3.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	81
Список використаних джерел .....	82
2.3. Формування професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх викладачів англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів .....	86
2.3.1. Методичні передумови формування професійно орієнтованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів .....	86

2.3.2. Принципи і критерії відбору навчальних Інтернет-матеріалів для формування професійно орієнтованої читацької компетентності .....	91
2.3.2. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англomовної професійно орієнтованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів .....	96
2.3.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	113
Список використаних джерел .....	114
2.4. Формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні з використанням веб-квесту .....	116
2.4.1. Веб-квест як засіб навчання професійно орієнтованого англomовного говоріння майбутніх правознавців .....	116
2.4.2. Критерії відбору мовленнєвого матеріалу для навчання професійно орієнтованого англomовного говоріння майбутніх правознавців .....	126
2.4.3. Система вправ для навчання професійно орієнтованого англomовного говоріння з використанням веб-квесту ...	133
2.4.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	154
Список використаних джерел .....	155
2.5. Само- і взаємоконтроль рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів з використанням комп'ютерного тестування .....	159
2.5.1. Тестові завдання як засіб само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні .	159
2.5.2. Критерії і процедура відбору аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні .....	168
2.5.3. Підсистема тестових завдань для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні .....	177
2.5.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	185
Список використаних джерел .....	186
<b>Розділ 3. Технологія “Портфоліо” у навчанні іноземних мов і культур .</b>	<b>188</b>
3.1. Загальна характеристика .....	188
3.2. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля .....	220

3.2.1. Мовний портфель як засіб навчання англійського писемного мовлення .....	220
3.2.2. Зміст мовного портфеля для навчання англійського писемного мовлення .....	230
3.2.3. Етапи укладання та прийоми використання мовного портфеля для навчання англійського писемного мовлення ..	238
3.2.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	247
Список використаних джерел .....	247
3.3. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля .....	250
3.3.1. Мовний портфель з перекладу як засіб діагностики рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у письмовому двосторонньому перекладі .....	250
3.3.2. Відбір матеріалів для навчання майбутніх викладачів іноземних мов професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу .....	259
3.3.3. Система вправ для формування у майбутніх викладачів іноземних мов професійно орієнтованої компетентності у письмовому двосторонньому перекладі з використанням мовного портфеля .....	264
3.3.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	272
Список використаних джерел .....	273
<b>Розділ 4. Інтерактивні технології навчання іноземних мов і культур ....</b>	<b>279</b>
4.1. Загальна характеристика .....	279
4.2. Інтерактивне навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх текстів .....	289
4.2.1. Види та форми інтерактивних технологій у навчанні монологічного мовлення .....	289
4.2.2. Вимоги до завдань для інтерактивного навчання англійського монологічного мовлення на основі художніх творів ....	297
4.2.3. Комплекс завдань для навчання англійського монологічного мовлення із застосуванням інтерактивних технологій на матеріалі творів для домашнього читання .....	302
4.2.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	314
Список використаних джерел .....	315

<b>Розділ 5. Проектні технології навчання іноземних мов і культур ....</b>	<b>317</b>
5.1. Загальна характеристика .....	317
5.2. Методичні характеристики проектної технології навчання іноземних мов і культур .....	335
5.3. Типологія проектів у навчанні іноземних мов і культур .....	342
5.4. Етапи іншомовної проектної роботи .....	348
5.5. Контроль та оцінювання іншомовної проектної діяльності ...	352
5.6. Понятійний апарат і ключові слова .....	356
Список використаних джерел .....	357
<b>Розділ 6. Технологія “Case Study” у навчанні іноземних мов і культур ..</b>	<b>363</b>
6.1. Загальна характеристика .....	363
6.2. Формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу .....	370
6.2.1. Кейс-метод як технологія формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів .....	370
6.2.2. Зміст професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні студентів .....	374
6.2.3. Етапи та підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні студентів на основі кейс-методу .....	388
6.2.4. Понятійний апарат і ключові слова .....	397
Список використаних джерел .....	398
<b>Розділ 7. Технологія “Дебати” у навчанні іноземних мов і культур .</b>	<b>403</b>
7.1. Загальна характеристика .....	403
7.2. Технологія навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів .....	414
7.2.1. Етапи навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів .....	414
7.2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів .....	423
7.2.3. Понятійний апарат і ключові слова .....	439
Список використаних джерел .....	441
<b>Післямова .....</b>	<b>443</b>



*Проблеми освітніх технологій, величезний досвід педагогічних інновацій, авторських шкіл і вчителів-новаторів постійно потребує узагальнення і систематизації.*

*С. П. Каниця*

## ПЕРЕДМОВА

Докорінна зміна підходів до освіти та соціокультурної політики в світі в цілому акцентує увагу на розвитку особистісних якостей людини. Інтеграція України у загальноєвропейський простір ставить у центр вітчизняної системи освіти пріоритет людської особистості. Головна суть змін в освіті полягає в узагальненні та осмисленні світового досвіду, в аналізі і рефлексії цілісного освітнього процесу, причин труднощів і їх подолання, прогнозуванні результатів навчання, корекції **результатів і способів** освітнього процесу, встановленні необхідних комунікативних зв'язків, їх регуляції та підтримки, в переході від окремих педагогічних функцій до системних, від типових педагогічних технологій до інноваційних, творчих, особистісно орієнтованих. Методично коректне використання сучасних освітніх технологій, готовність вчителя і викладача до творчого пошуку разом з учнями і студентами, вміння створити атмосферу продуктивного пізнання сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей учнів і студентів та підвищенню мотивації до навчання.

У методиці навчання іноземних мов і культур останніми роками розроблено значну кількість ефективних технологій. Насамперед слід назвати технології колективного і групового навчання, ігрові технології, технології проблемного навчання, технології інтенсивного навчання, технології проектного навчання, технології програмованого (комп'ютерного) навчання, інформаційно-комунікаційні технології навчання тощо. До менш досліджених вважаємо правомірними віднести такі технології: обговорення дискусійних питань, диференційованого і індивідуалізованого навчання, “портфоліо”, “case study”, “діалог культур”, концентрованого навчання, “дальтон-план”, “тандем-технології”, майстерень тощо.

У цій монографії ви зможете ознайомитися з результатами дослідження теорії і практики використання перелічених вище технологій навчання іноземних мов і культур.

У публікації повністю збережено авторські тексти.

## РОЗДІЛ 1.

# ОСВІТНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



### 1.1. Освітні та педагогічні технології

В Україні зараз відбувається становлення нової системи освіти: дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної і вищої. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці реалізації освітнього процесу. Проходить зміна освітньої парадигми: пропонуються інший зміст, інші підходи, інше право, інші ролі вчителя/викладача і учня/студента, інша відповідальність, інший педагогічний менталітет тощо. Освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [48].

Поступово зміст освіти збагачується новими компетентностями, вимогами до розвитку здібностей оперування інформацією, творчого вирішення проблем науки та ринкової практики, індивідуалізацію освітніх програм. Збільшується роль науки у створенні освітніх, педагогічних технологій і технологій навчання, адекватних рівню суспільного знання. Для точного розуміння викладеного у монографії матеріалу слід уточнити тлумачення основних понять: “освітня технологія”, “педагогічна технологія”, “технологія навчання”.



Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що однозначність у вживанні цих термінів відсутня, іноді вони використовуються як синоніми. Проблему понятійного аналізу вищезазначених термінів розглядають такі вчені, як В. П. Безпалько [2], І. Д. Бех [3], С. С. Вітвицька [8], І. М. Дичківська [12], М. В. Кларін [22], Т. І. Коваль [18], С. О. Мухіна [36], О. М. Пехота [40], Є. С. Полат [46], О. І. Пометун [47], Г. К. Селевко [50], С. О. Сисоєва [52], А. В. Хуторський [61], І. С. Якиманська [67] та інші.

У цій публікації автори орієнтуються в основному на погляди І. М. Дичківської, О. М. Пехоти, С. С. Вітвицької. Зазначені науковці розглядають **освітні технології** як відображення загальної стратегії розвитку освіти, єдиного освітнього простору держави [12, с. 342]. Їх призначення полягає в розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування цілей, результатів, етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи тощо [8, с. 148–149]. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є Закони України “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, гуманістична концепція освіти, концепція безперервної освіти, державні освітні стандарти тощо [12, с. 68].

Аналіз наукових поглядів дослідників [5; 10; 23; 28; 36; 39; 51; 75; 79; 87; 89] дозволяє констатувати, що поняття “**педагогічна технологія**” у сучасній педагогічній науці розглядається у трьох аспектах:

- науковому: педагогічні технології – частина педагогічної науки, вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовому: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;
- процесуально-дієвому: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, на думку науковців, **педагогічна технологія** функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і засобів навчання, і як реальний процес навчання.

Крім того, поняття “педагогічна технологія” в освітній практиці також вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях [2; 5; 15; 19; 23; 31; 32; 33; 40; 51; 60; 66; 79; 83; 84; 87; 92; 100; 106].

- загальнопедагогічному: загальнопедагогічна технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному ступені навчання. У цьому випадку педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: до неї входить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів навчального процесу;
- методичному (предметному): предметна педагогічна технологія вживається у значенні “спеціальна методика”, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсаторного навчання, методика роботи вчителя, вихователя);
- локальному (модульному): локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.) [50, с. 16].

Отже, педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за певних умов. Ці технології відбивають загальні ознаки й закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відтворює модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми й засоби [4, с. 23]. За визначенням І. М. Дичківської, “педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці” [12, с. 345]. Певну конкретизацію знаходимо у визначенні, яке дає Т. І. Коваль: “... технологія навчання – це системна організація навчання, структурними елементами якої є цілі навчання, що є системоутворюючим її фактором; методи, форми і засоби навчання, етапність засвоєння навчального матеріалу, що дозволяють гарантовано досягти мети навчання” [18, с. 24].

Науковцями зроблено чимало спроб класифікувати педагогічні технології [3; 5; 12; 19; 29; 36; 39; 40; 47; 52; 75; 84; 92; 97; 102; 110]. В узагальненому вигляді наведемо їх у таблиці (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

### Класифікація педагогічних технологій

№	Критерій визначення	Типи технологій
1.	За рівнем застосування	загальнопедагогічні, методичні, локальні
2.	За філософською основою	матеріалістичні й ідеалістичні; діалектичні і метафізичні; наукові і релігійні; гуманістичні та антигуманні; антропософські і теософські; прагматичні та екзистенціалістичні; вільного виховання і примусу та інші різновиди
3.	За провідним фактором психічного розвитку	біогенні, соціогенні, психогенні і ідеалістичні
4.	За науковою концепцією засвоєння досвіду	асоціативно-рефлекторні, біхевіористичні, гештальт-технології, інтеріоризаторські, розвивальні
5.	За характером змісту і структури	навчальні та виховні, світські і релігійні, загальноосвітні та професійно орієнтовані, гуманітарні та технократичні, галузеві, предметні, а також монотехнології, комплексні (політехнології) і проникаючі технології
6.	За типом організації та управління пізнавальною діяльністю	розімкнені (не контролюють і не коректують діяльність учнів); циклічні (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем); розсіяні (фронтальні) або спрямовані (індивідуальні); ручні (вербальні) або автоматизовані (за допомогою навчальних засобів)
7.	За позицією учня у навчальному процесі	авторитарні, дидактоцентричні, особистісно орієнтовані
8.	За способом дії	догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального навчання, саморозвивального навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі та інші
9.	За категорією тих, хто навчається	масова (традиційна) шкільна технологія, розрахована на усередненого учня; просунутого рівня (поглибленого вивчення предметів);

		компенсаторного навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання тощо); технології навчання “важких” та обдарованих дітей у масовій школі
10.	За напрямом модернізації традиційної системи навчання	педагогічні технології на засадах гуманно-особистісної орієнтації процесу навчання; педагогічні технології на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається; педагогічні технології на засадах ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на засадах дидактичного удосконалення і реконструювання навчального матеріалу; предметні педагогічні технології, технології альтернативні; технології вільної освіти

Останній клас технологій розглянемо детальніше, зважаючи на те, що саме їх найчастіше відносять до категорії інноваційних технологій. Під **інноваційною педагогічною технологією** у цій публікації мається на увазі цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [12, с. 338]. При цьому слід зазначити, що значну кількість з так званих інноваційних технологій можна вже вважати, з нашої точки зору, традиційними.

Крім того, загальнопедагогічні технології мають чітку специфіку їх застосування у навчанні іноземних мов і культур.

## 1.2. Технології навчання іноземних мов і культур

У методиці навчання іноземних мов і культур (ІМіК) розробці нових технологій навчання завжди приділялася велика увага. Їх опис ми можемо знайти у численних публікаціях науковців [7; 9; 19; 25; 30; 31; 32; 33; 45; 54; 60; 66; 75; 79; 82; 87; 92; 97; 99; 106], але, на жаль, в різних публікаціях вони аналізуються на різних наукових засадах. Це стосується і визначення поняття “технологія навчання іноземних мов і культур”. У цій публікації ми спираємося на визначення, яке дається у лінгводидактичному енциклопедичному словнику А. М. Щукіна [65, с. 345], а саме: **технологія навчання** – це спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими

користується вчитель у своїй роботі. Це науково обґрунтована послідовність дій учителя та учня, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання ІМіК має свою технологію: автори методу визначають основні прийоми і їх послідовність у курсі навчання або хоча б у межах одного уроку.

Нами зроблено спробу уточнити **типи технологій навчання ІМіК** відповідно до типології педагогічних технологій (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Типи технологій навчання іноземних мов і культур**

Типи педагогічних технологій	Типи технологій навчання іноземних мов і культур
Педагогічні технології на засадах гуманно-особистісної орієнтації процесу навчання	технології співпраці
Педагогічні технології на засадах активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається	технології ігрові, технології комунікативно-ігрові, технології драматико-педагогічні, технології обговорення дискусійних питань, технології проблемного навчання, технології проектного навчання, технології інтенсивного навчання, технології навчання з використанням опор
Педагогічні технології на засадах ефективності управління та організації навчального процесу	технології програмованого (комп'ютерного) навчання, технології диференціації навчання, технології індивідуалізації навчання, технології "Портфоліо", технології групового навчання, технології навчання "Case study", технології навчання інформаційно-комунікаційні
Педагогічні технології на засадах дидактичного удосконалення і реконструювання навчального матеріалу	технології "Діалог культур", технології модульного навчання, технології інтегрованого навчання, технології концентрованого навчання
Педагогічні технології альтернативні	технології "Дальтон-план", тандем-технології, технології продуктивного навчання, технології майстерень, технології природовідповідності

Визначивши основні типи технологій навчання ІМіК, ми отримали можливість уточнити в межах кожного з них основні **види технологій навчання ІМіК**. Зауважимо, що ні в якому разі не вважаємо цю класифікацію досконалою і завершеною, зважаючи на складність і багатовекторність проблеми. Так, наприклад, одна частина технологій, внесених у таблицю, відноситься до розвивальних технологій, друга – до інтерактивних, і майже всі з них – до особистісно орієнтованих технологій формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

### Види технологій навчання іноземних мов і культур

№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
1.	Технології співпраці у навчанні ІМіК (технології колективного і групового навчання ІМіК) [22; 27; 31; 66; 75] 	технології колективного навчання ІМіК (робота в парах; ротаційні трійки; два – чотири – всі разом; карусель; робота в малих групах, акваріум), технології колективно-групового навчання ІМіК (обговорення проблем у загальному полі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учесь, ажурна пилка, аналіз ситуацій, вирішення проблем, дерево рішень)
2.	Технології формування ІКК ігрові (комунікативно-ігрові, драматико-педагогічні) [19; 24; 30; 31; 41; 44; 54; 55; 58; 71; 74] 	технології реалізації мовних ігор (орфографічних, лексичних, граматичних, фонетичних, у техніці читання і письма), технології реалізації мовленнєвих ігор (ситуаційних, рольових, ділових) для формування мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей, технології драматико-педагогічні формування ІКК
3.	Технології обговорення дискусійних питань у навчанні ІМіК [30; 58] 	технології проведення дискусії іноземною мовою, технології проведення дискусії іноземною мовою в стилі телевізійного ток-шоу, технології проведення дебатів іноземною мовою

№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
4.	<p>Технології проблемного навчання ІМіК [19; 22; 31; 110]</p> 	<p>технології відбору проблемних ситуацій для навчання ІМіК, технології реалізації частково-пошукового проблемного навчання для формування ІКК, технології реалізації навчального дослідження у процесі формування ІКК, технології реалізації евристичного навчання у процесі формування ІКК</p>
5.	<p>Технології інтенсивного навчання ІМіК [19; 21; 31; 60]</p> 	<p>технології реалізації сугестопедії у процесі формування ІКК, технології реалізації гіпнопедії у процесі формування ІКК, технології реалізації релаксопедії у процесі формування ІКК, “Інтел-технології”</p>
6.	<p>Технології проектного навчання ІМіК [19; 22; 26; 27; 30; 31; 80; 81; 105]</p> 	<p>технології реалізації моно- і колективних проектів у процесі формування ІКК, технології реалізації усномовленневих проектів у процесі формування ІКК, технології реалізації письмових проектів у процесі формування ІКК, технології реалізації видових проектів (дослідницьких, творчих, рольово-ігрових, інформаційних, практико-орієнтованих) у процесі формування ІКК, технології реалізації Інтернет-проектів у процесі формування ІКК</p>
7.	<p>Технології навчання ІМіК з використанням опор [22; 31; 41; 54]</p> 	<p>технології формування ІКК з використанням зорових опор, технології формування ІКК з використанням слухових опор, технології формування ІКК з використанням слухозорових опор</p>

№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
8.	<p>Технології програмованого (комп'ютерного) навчання ІМіК [19; 22; 31; 35; 62; 66; 77; 107]</p>  	<p>технології формування ІКК з використанням навчальних (комп'ютерних) програм, технології формування ІКК з використанням навчально-ігрових (комп'ютерних) програм, технології формування ІКК з використанням інформаційних (комп'ютерних) програм, технології формування ІКК з використанням контрольних (комп'ютерних) програм, технології формування ІКК з використанням комбінованих (комп'ютерних) програм</p>
9.	<p>Технології диференційованого навчання ІМіК [17; 58; 66; 68; 69; 8; 95; 109]</p> 	<p>технології реалізації рівневої диференціації навчання ІМіК, технології реалізації диференціації навчання ІМіК за інтересами учнів/студентів, технології реалізації автономного навчання ІМіК</p>
10.	<p>Технології індивідуалізованого навчання ІМіК [7; 27; 31; 37; 72; 76; 88; 90; 91; 103; 115]</p> 	<p>технології реалізації мотивуючої індивідуалізації навчання ІМіК, технології реалізації регулюючої індивідуалізації навчання ІМіК, технології реалізації розвиваючої індивідуалізації навчання ІМіК, технології реалізації формуючої індивідуалізації навчання ІМіК</p>
11.	<p>Технології “Портфоліо” у навчанні ІМіК [13; 14; 16; 19; 27; 31; 66; 78; 96]</p> 	<p>технології укладання і використання навчального (мовного) портфеля, технології укладання і використання професійного портфеля вчителя/викладача ІМ</p>



№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
12.	<p>Технології групового навчання ІМіК [22; 31; 41; 42; 66]</p> 	<p>технології організації парної роботи учнів у процесі формування ІКК, технології організації ланкової роботи учнів у процесі формування ІКК, технології організації диференційовано-групової роботи учнів/студентів у процесі формування ІКК, технології організації індивідуально-групової роботи учнів/студентів у процесі формування ІКК, технології організації кооперативно-групової роботи учнів/студентів у процесі формування ІКК</p>
13.	<p>Технології “Case study” у навчанні ІМіК [31; 41; 66]</p> 	<p>технології використання “традиційного” (паперового) кейсу у процесі формування ІКК, технологія використання електронного кейсу у процесі формування ІКК, технологія використання комбінованого кейсу (паперового і електронного)</p>
14.	<p>Технології навчання ІМіК інформаційно-комунікаційні [11; 18; 30; 31; 32; 34; 35; 58; 62; 66; 70; 73; 82; 86; 89; 93; 94; 98; 104; 111; 114]</p> 	<p>технології дистанційного навчання ІМіК: мережні технології (Інтернет-технології, Веб-технології, поштові та мобільні технології), кейс-технології (з використанням мережі Інтернет, з використанням магнітних носіїв інформації), ТВ-технології (з використанням телефонного зв'язку, з використанням мережі Інтернет), комп'ютерно орієнтовані технології навчання ІМіК (повністю комп'ютерне навчання, частково комп'ютерне навчання), технології комбінованого (гібридного) навчання (поєднання дистанційного та електронного мережевого навчання з традиційним)</p>

№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
15.	<p>Технології “Діалог культур” у навчанні ІМіК [6; 9; 31; 49; 52; 59; 64]</p> 	<p>технології взаємопов’язаного навчання іноземної мови і культури,</p> <p>технології формування лінгвосоціокультурної компетентності</p>
16.	<p>Технології модульного навчання ІМіК [22; 54]</p> 	<p>технології інформаційного моделювання у навчанні ІМіК,</p> <p>технології реалізації організаційних модулів у навчанні ІМіК,</p> <p>технології реалізації змістових модулів у навчанні ІМіК</p>
17.	<p>Технології інтегрованого навчання ІМіК [31]</p> 	<p>технології інтегрованого навчання кількох мов,</p> <p>технології інтегрованого навчання кількох дисциплін (у тому числі іноземної мови),</p> <p>технології інтегрованого формування мовних і мовленнєвих компетентностей,</p> <p>технології інтегрованого формування мовних і лінгвосоціокультурної компетентностей,</p> <p>технології інтегрованого формування мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей</p>
18.	<p>Технології концентрованого навчання ІМіК [21; 20; 33]</p> 	<p>технології “занурення” як концентроване навчання лише ІМіК,</p> <p>технології “занурення” як концентроване навчання ІМіК у поєднанні ще з одним предметом/дисципліною,</p> <p>технології “занурення” як концентроване навчання ІМіК у поєднанні ще з кількома предметами/дисциплінами,</p> <p>технології “занурення” як навчання ІМіК з різним ступенем використання рідної мови (повне занурення, часткове занурення, помірне занурення)</p>

№	Типи технологій навчання іноземних мов і культур	Види технологій навчання іноземних мов і культур
19.	Технології “Дальтон-план” у навчанні ІМіК [22; 31] 	технології “свобода” в оволодінні ІКК, технології “самостійність” в оволодінні ІКК, технології “співпраця” в оволодінні ІКК
20.	“Тандем-технології” у навчанні ІМіК [19; 31] 	технології взаємного навчання ІМіК з використанням технічних засобів (один тандем-партнер), технології взаємного навчання ІМіК без використанням технічних засобів (один тандем-партнер), технології взаємного навчання ІМіК у процесі мережевого спілкування (кілька партнерів по спілкуванню)
21.	Технології продуктивного навчання ІМіК [27] 	технології формування особистості учня/студента у процесі навчання ІМіК, технології продуктивної навчальної діяльності з формування ІКК, технології автономної навчальної діяльності з оволодіння ІКК, технології формування навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання ІМіК
22.	Технології майстерень з навчання ІМіК [51] 	технології “соціалізація” (пред’явлення кожним учасником, групою або парою свого творчого продукту іноземною мовою) технології “Сенс життя – у творчості” (домінування творчих завдань), технології “Усі рівні, усі здатні” (відсутність оцінок і критики), технології “проживання” (майстерня як аналог реального життя)
23.	Технології природовідповідності у навчанні ІМіК [44] 	технології саморозвитку, технології “створення ситуації успіху”, технології наближення навчального процесу до умов керованого оволодіння іноземною мовою у природній мовленнєвій ситуації

Крім того, вважаємо за доцільне нагадати, що кожна із зазначених технологій навчання ІМіК має бути проаналізована за такими параметрами як структурність і технологічність [50, с. 17–18]. Важливим є і розуміння того, що технологія навчання завжди є комплексною, але в ній є певна домінанта (наприклад, навчання у співпраці або навчання з використанням проектної роботи). На цій підставі ми не розглядали окремо інтерактивні, розвивальні чи особистісно орієнтовані технології навчання ІМіК. Майже всі вищезазначені технології навчання ІМіК, внесені у таблицю, є такими.

Ефективність багатьох із зазначених технологій навчання ІМіК перевірена експериментально докторантами і аспірантами кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету. Наведемо ці дані у таблиці (див. табл. 1.4).

*Таблиця 1.4*

**Досліджені експериментально технології навчання іноземних мов і культур (2004 – 2014 роки)**

<b>П.І.Б. дослідника</b>	<b>Рік захисту дисертації</b>	<b>Вид мовного матеріалу, мовлення, компетентності</b>
<b>1. Технології співпраці у навчанні ІМіК (технології колективного і групового навчання ІМіК)</b>		
О. С. Синекоп	2011	Інтерактивне навчання англійського писемного мовлення
І. В. Мірошник	2013	Евристична бесіда у формуванні граматичної компетентності АМ*
Ю. А. Петрусевич	2014	Інтерактивне навчання англійського монологічного мовлення
Н. П. Кочубей	2014	Англійське діалогічне мовлення
<b>2. Технології формування ІКК ігрові (комунікативно-ігрові, драматико-педагогічні)</b>		
М. В. Паустовська	2010	Монологічне висловлювання НМ*
О. О. Паршикова	2010	Комунікативно-ігрове навчання ІМ
О. П. Дацків	2012	Говоріння АМ
В. В. Черниш	2014	Компетентність у говорінні АМ
<b>3. Технології обговорення дискусійних питань у навчанні ІМіК</b>		
Н. М. Топтигіна	2004	Дискусія АМ 2*
Н. П. Андронік	2009	Дискусія АМ

<b>4. Технології проблемного навчання ІМіК</b>		
А. Й. Гордєєва	2004	Міжкультурне спілкування АМ
Т. О. Стеченко	2004	Англомовна граматична компетентність
Е. В. Васильєва	2005	Англійське писемне мовлення
Л. Я. Личко	2009	Компетентність у говорінні АМ
<b>5. Технології інтенсивного навчання ІМіК</b>		
О. І. Вовк	2008	Англомовна граматична компетентність
<b>6. Технології проектного навчання ІМіК</b>		
Е. Г. Арванітопуло	2006	Англомовна комунікативна компетентність
О. В. Кіршова	2008	Професійно орієнтовані проекти НМ
В. В. Стрелець	2010	Англомовна комунікативна компетентність
А. Ю. Чуфарлічева	2010	Англійське писемне мовлення
І. В. Дубко	2012	Писемне мовлення НМ2*
<b>7. Технології навчання ІМіК з використанням опор</b>		
Н. Р. Петрангівська	2005	Монолог-міркування АМ
Г. Е. Борецька	2005	Англомовна писемна комунікація
Н. Л. Драб	2005	Монолог-презентація НМ
С. В. Соколова	2006	Паралінгвістичні засоби усного спілкування АМ
О. Ю. Бочарьова	2007	Аудіювання АМ
О. О. Сіваченко	2009	Аудіювання АМ
С. Е. Кіржнер	2009	Англійське монологічне мовлення
О. А. Мацнева	2009	Аудіювання АМ
О. С. Конотоп	2010	Діалогічне спілкування АМ
Г. В. Михайлюк	2010	ГраMATика японської мови
Л. Г. Кожедуб	2010	Компетентність у читанні НМ
Т. Д. Пасічник	2011	Писемний переклад
Л. О. Максименко	2012	Англомовний діалог
Б. І. Лабінська	2013	Історія методики навчання НМ і ФМ*
Н. А. Новоградська-Морська	2014	Аудіювання АМ
Л. В. Курило	2014	Наукове писемне мовлення АМ
Н. В. Склярєнко	2014	Говоріння НМ після АМ
<b>8. Технології програмованого (комп'ютерного) навчання ІМіК</b>		
В. В. Осідак	2005	Тестування англомовної граматичної компетентності
Т. І. Кушнарьова	2006	Тестування вмінь читання АМ
О. О. Українська	2009	Тестування компетентності у говорінні ФМ
Т. Г. Король	2012	Компетентність у читанні АМ
Я. А. Крапчатова	2014	Компетентність в аудіюванні АМ
О. А. Гришина	2014	Компетентність у читанні АМ

<b>9. Технології диференційованого навчання ІМіК</b>		
Н. М. Рекун	2008	Профільне навчання АМ
Л. В. Городнича	2009	Аудіювання АМ
<b>10. Технології індивідуалізованого навчання ІМіК</b>		
В. Д. Борщовецька	2004	Англійська фахова лексика
Н. Є. Білоножко	2010	Лексико-граматичний матеріал АМ
<b>11. Технології “Портфоліо” у навчанні ІМіК</b>		
Н. В. Ягельська	2005	Самостійна робота з АМ
Л. В. Ягенич	2007	Стратегічна компетентність в аудіюванні АМ
І. П. Задорожна	2012	Мовний портфель майбутнього вчителя ІМ
Я. Г. Фабрична	2014	Портфель з перекладу
	(рекомендована)	
<b>12. Технології групового навчання ІМіК</b>		
Ю. О. Семенчук	2007	Лексична компетентність АМ
<b>13. Технології “Case study” у навчанні ІМіК</b>		
О. В. Ярошенко	2014	Компетентність в англійському діалогічному мовленні
	(рекомендована)	
<b>14. Технології навчання ІМіК інформаційно-комунікаційні</b>		
О. П. Біконя	2006	Усні та писемні переговори АМ
І. А. Федорова	2006	Англомовний монолог-повідомлення
О. Л. Красковська	2006	Моделі комунікативної поведінки британців
О. М. Серета	2006	Писемне спілкування НМ
В. П. Свиридюк	2007	Дистанційне навчання писемного НМ
Т. О. Петрова	2007	Англійське монологічне мовлення
В. В. Бебих	2009	Ділове писемне спілкування АМ
Д. А. Руснак	2009	Грамотична компетентність ФМ
Т. М. Каменєва	2010	Писемне спілкування АМ
І. В. Корейба	2011	Професійне читання НМ
Н. В. Майєр	2011	Писемне спілкування ФМ
А. В. Долина	2012	Фонетична компетентність АМ
Ю. В. Романюк	2012	Читацька компетентність АМ
Є. О. Плотников	2013	Грамотична компетентність АМ
Т. І. Коробейнікова	2013	Компетентність в діалогічному англійському мовленні
Ю. В. Британ	2014	Професійно орієнтована читацька компетентність АМ

Я. О. Дьячкова	2014 (рекомендована)	Компетентність у говорінні АМ
З. К. Соломко	2014	Лексична компетентність НМ
<b>15. Технології “Діалог культур” у навчанні ІМіК</b>		
Л. П. Рудакова	2004	Соціокультурна компетентність у читанні АМ
О. В. Бирюк	2006	Соціокультурна компетентність у читанні АМ
С. І. Шукліна	2006	Соціокультурна компетентність у читанні та аудіюванні АМ
А. С. Іванова	2006	Міжкультурне спілкування АМ
Ю. В. Кузьменко	2007	Соціокультурна компетентність в англійському діалогічному мовленні
М. Л. Писанко	2008	Англомовна соціокультурна компетентність
І. Ю. Голуб	2010	Соціокультурна компетентність майбутніх перекладачів НМ
<b>16. Технології модульного навчання ІМіК</b>		
О. Б. Бігич	2005	Методична компетентність вчителя іноземної мови
Всі дослідження 2009–2014 років	–	–
<b>17. Технології інтегрованого навчання ІМіК</b>		
Н. В. Зінуква	2004	Англійське писемне мовлення
Г. В. Турчинова	2006	Навчання біології англійською мовою
Н. В. Горобченко	2006	Німецьке писемне мовлення
Н. С. Жданова	2008	Навчально-методичний комплекс з НМ
Л. В. Гайдукова	2008	Компетентності: в англійському діалогічному мовленні та методична
А. О. Анісімова	2010	Говоріння НМ2
Л. К. Орловська	2010	Граматична компетентність АМ
Ю. М. Кажан	2012	Рецептивна лексична компетентність НМ2
Б. В. Кукса	2013	Монологічне мовлення і письмо АМ
<b>18. Технології концентрованого навчання ІМіК</b>		
Немає	–	–
<b>19. Технології “Дальтон-план” у навчанні ІМіК</b>		
Немає	–	–
<b>20. “Тандем-технології” у навчанні ІМіК</b>		
Немає	–	–

<b>21. Технології продуктивного навчання ІМіК</b>		
О. Б. Бігич	2005	Методична компетентність вчителя іноземної мови
І. П. Задорожна	2012	Автономне оволодіння ІКК
В. В. Черниш	2014 (рекомендована)	Англомовна компетентність у говорінні
<b>22. Технології майстерень з навчання ІМіК</b>		
Немає	–	–
<b>23. Технології природовідповідності у навчанні ІМіК</b>		
О. О. Паршикова	2010	Німецькомовна комунікативна компетентність

**\*Прийняті скорочення:**

<b>АМ</b>	англійська мова
<b>АМ2</b>	англійська як друга іноземна мова
<b>ІсМ</b>	іспанська мова
<b>ІсМ2</b>	іспанська як друга іноземна мова
<b>НМ</b>	німецька мова
<b>НМ2</b>	німецька як друга іноземна мова
<b>ІМ</b>	іноземна мова
<b>ІМ2</b>	друга іноземна мова
<b>ФМ</b>	французька мова
<b>ФМ2</b>	французька як друга іноземна мова
<b>ЯМ</b>	японська мова

З результатами окремих досліджень ви маєте можливість ознайомитися у наслідуючих розділах монографії.

### 1.3. Понятійний апарат і ключові слова

#### Понятійний апарат

**Технології освітні** – стратегії розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору (Пехота О. М.).

**Технології педагогічні** – тактики реалізації освітніх технологій, які будуються на знанні закономірностей функціонування системи “педагог – середовище – учень/студент” у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо (Пехота О. М.).



**Технології педагогічні інноваційні** – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних ідей і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів (Дичківська І. М.).

**Технології навчання** – науково обґрунтовані послідовності дій вчителя/викладача та учня/студента, які відповідають основним положенням того чи іншого підходу або методу навчання (Щукін А. М.).

**Технології навчання особистісно орієнтовані** – науково обґрунтовані послідовності дій вчителя/викладача та учня/студента, які відповідають основним положенням особистісно діяльнісного підходу, згідно якого учень/студент є активним, творчим суб'єктом освітньої діяльності.

**Технології навчання розвивальні** – науково обґрунтовані послідовності дій вчителя/викладача та учня/студента, які передбачають самостійний пошук знань, творчу діяльність останніх, що спираються на механізми здогадки, переносу знань і вмій у нову навчальну ситуацію.

**Технології навчання інтерактивні** – науково обґрунтовані послідовності дій вчителя/викладача та учня/студента, які передбачають колективну взаємодоповнюючу взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу при індивідуальній відповідальності кожного за результат виконання завдання.

**Технології співпраці** у навчанні ІМіК – технології навчання, в основі яких лежить взаємодія учнів/студентів у колективі або групі (взаємне навчання), у процесі якої останні беруть на себе не лише індивідуальну, а й колективну відповідальність за виконання навчальних завдань, допомагають один одному і несуть колективну відповідальність за успіхи кожного учня/студента в оволодінні ІКК.

**Технології ігрові (комунікативно-ігрові) формування ІКК** – технології навчання, в основі яких лежить використання іншомовних ігор різних видів, включаючи драматизацію як різновид рольової гри, що сприяє створенню психологічної готовності учнів/студентів до іншомовного спілкування, стимулюванню їхньої пізнавальної діяльності, в процесі якої розвиваються творчі і мовленнєві здібності.

**Технології обговорення дискусійних питань у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить організація обговорення (у парах, малих групах тощо) іноземною мовою, що вивчається,

дискусійних тем і питань з метою порівняння різних думок і поглядів для досягнення спільного рішення щодо шляхів розв'язання сформульованих проблем.

**Технології проблемного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить створення на уроці/занятті під керівництвом учителя/викладача проблемних ситуацій та організація активної самостійної мовленнєвої діяльності учнів по їх вирішенню, в результаті чого відбувається творче оволодіння ІКК і розвиваються мисленнєві здібності останніх.

**Технології інтенсивного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить активізація психологічних резервів особистості учня/студента і використання сугестивних засобів впливу у процесі формування ІКК.

**Технології проектного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить розв'язання учнями проблемних, дослідницьких, пошукових завдань, орієнтованих на реальний практичний результат, що є значущим для кожного учня, який брав участь у розробці іншомовного проекту певного типу.

**Технології навчання ІМіК з використанням опор** – технології навчання, в основі яких лежить широке використання різного типу опор як засобу керування процесом формування ІКК.

**Технології програмованого комп'ютерного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить використання комп'ютерних технологій керування навчальним процесом шляхом реалізації зворотного зв'язку, оптимального дозування іншомовного навчального матеріалу і поступового формування мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь з урахуванням відповідного розподілу логічних операцій.

**Технології диференційованого навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить реалізація диференційованого підходу, згідно з яким учні/студенти мають можливість навчатися за різними навчальними програмами на засадах автономного навчання.

**Технології індивідуалізованого навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить реалізація індивідуалізованого підходу, згідно з яким в освітньому процесі мають враховуватися індивідуальні психологічні особливості учнів/студентів, які зумовлюють ефективність оволодіння ІКК, що сприяє реалізації потенційних можливостей кожного учня.

**Технології “Портфоліо” у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить використання в освітньому процесі мовних портфелів різних видів, що містять документи, в яких учень фіксує свої досягнення і досвід оволодіння ІКК, окремі виконані ним за час навчання роботи, що свідчать про його успіхи у вивченні мов/ мови.

**Технології групового навчання ІМіК** – технології диференційованого і єдиного навчання, в основі яких лежить організація освітнього процесу у навчальних групах різного формату на засадах позитивної взаємозалежності, когнітивного розвитку і внутрішньої мотивації.

**Технології “Case study” у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить використання наборів паперових або електронних навчальних матеріалів, у результаті опрацювання яких учні/студенти мають зрозуміти сформульовані в них проблеми і обговорити їх іноземною мовою.

**Технології навчання ІМіК інформаційно-комунікаційні** – технології навчання, в основі яких лежить формування в учнів/студентів ІКК з використанням технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання мовленнєвої інформації за допомогою комп’ютерних комунікацій.

**Технології “Діалог культур” у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить взаємопов’язане навчання іноземної мови і культури, результатом якого є сформована в учнів/студентів лінгво-соціокультурна компетентність, яка забезпечує їм взаєморозуміння з партнерами по спілкуванню, незважаючи на їхні особливості як представників різних культурно-мовних спільнот з численними розбіжностями і відмінностями.

**Технології модульного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить модульність освітнього процесу, за якої спосіб організації іншомовного навчального матеріалу забезпечує кожному учню/студенту досягнення поставлених цілей і завдань в оволодінні ІКК, завершеність іншомовного матеріалу в модулі та інтеграцію різних видів і форм навчання.

**Технології інтегрованого навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить реалізація змістовно-інформаційних, операційно-діяльнісних і організаційно-методичних міждисциплінарних і внутрішньо дисциплінарних зв’язків у процесі формування ІКК.

**Технології концентрованого навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить спеціальна організація освітнього процесу,

яка передбачає оволодіння учнями/студентами більшим обсягом іншомовного навчального матеріалу без збільшення навчального часу за рахунок його кращої систематизації (узагальнення, структурування) та реалізації різних видів “занурення”.

**Технології “Дальтон-план” у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить організація освітнього процесу з оволодіння ІКК на засадах свободи, самостійності і співпраці учнів/студентів з використанням таких форм навчальної діяльності, як лабораторні заняття, колективні уроки, класні уроки і конференції згідно заздалегідь розроблених Дальтон-завдань.

**“Тандем-технології” у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить самостійне (автономне) оволодіння ІМіК двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі.

**Технології продуктивного навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить створення учнями/студентами особистісно значущого навчального продукту іноземною мовою, розвиток і саморозвиток учня/студента як людини культури, цілісної, соціально активної, автономної і креативної особистості, здатної до удосконалення ІКК протягом усього життя.

**Технології майстерень з навчання ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить організація індивідуалізованої діяльності учнів/студентів з оволодіння ІКК у складі малої групи (7–15 осіб) за участю вчителя-майстра, який ініціює пошуковий, творчий характер діяльності кожного з учасників майстерні.

**Технології природовідповідності у навчанні ІМіК** – технології навчання, в основі яких лежить наближення навчального процесу до умов керованого оволодіння іноземною мовою у природній мовленнєвій ситуації, що забезпечує саморозвиток учнів/студентів на засадах ситуацій успіху.

### Ключові слова

**Технологія освіти, технологія педагогічна, технологія педагогічна інноваційна, технологія навчання, технологія навчання іноземних мов і культур.**

## Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка : Навч. посібник / Володимир Цолакович Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Монография. – М. : Народное образование, 1995. – 302 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване навчання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: [учебное пособие] / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флинта, 2005. – 216 с.
5. Бондар С., Момот Л., Липова Л., Головка М. Перспективні педагогічні технології: Навч. посіб. / За ред. С. Бондар. – Рівне: Тетіс, 2003. – 200 с.
6. Бориско Н. Ф. Діалог культур: необхідність, можливість і межі / Н. Ф. Бориско // Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті : міжнародна практична конференція : тези доповідей. – Дніпропетровськ, 2002. – С. 12–13.
7. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. – К. : Знання, 2011. – 206 с.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посіб. для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2008. – 336 с.
10. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Борис Семенович Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
11. Голубева Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку : учебное пособие / Т. И. Голубева, С. О. Репина. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 167 с.
12. Горлова Н. А. Методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студ. – М. : Изд. центр “Академия”, 2013. – Ч. 1. – 336 с.; Ч. 2. – 272 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
14. Европейский Языковой Портфель : предложения по разработке / И. Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др. ; [пер. с англ. Е. Н. Гром, Н. Г. Соколовой, Е. В. Смирновой]. – М. : Еврошкола, 1998. – 155 с.

15. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: Досвід розробки й апробації: Колективна монографія / Бігич О. Б., Волошинова М. М., Мацнева О. А. та ін. / Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
16. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
17. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: Монографія. – Тернопіль : Вид.-во ТНПУ, 2011. – 411 с.
18. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі. – Горлівка : Вид.-во ГДППМ, 2008. – 340 с.
19. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: Колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменєва Т. М. та ін. / Заг. ред. Коваль Т. І. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
20. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
21. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
22. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика : Учебно-методическое пособие. – М. : Высшая школа : Научно-образовательный центр “Школа Китайгородской”, 2009. – 277 с.
23. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – М.: Издательский центр “Академия”, 1995. – 214с.
24. Колечко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
25. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб. : КАРО, Мн.: Издательство “Четыре четверти”, 2008. – 192 с.
26. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб. : КАРО, Мн.: Издательство “Четыре четверти”, 2005. – 208 с.
27. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие. – М. Дрофа, 2004. – 96 с.
28. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие. – М. : Издательский центр “Академия”, 2010. – 192 с.

29. Кудрявцев П.О. Проблемное обучение. Истоки и сущность. Монография. – М. : Знание, 1991. – 267с.
30. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Левченко Т. І. – Вінниця: “Нова Книга”, 2002. – 512 с.
31. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія [Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П., Дегтярьова Ю. В. та ін.]. – Д. : Дніпропетр. унів. імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.
32. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ За загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
33. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.
34. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / О. Б. Тарнопольский, В. Е. Момот, С. П. Кожушко и др. [под общей и научн. ред. О. Б. Тарнопольского и др.]. – Д. : Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с.
35. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2007. – 243 с.
36. Морська Л. І. Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп’ютерного педагогічного тесту: монографія. – Тернопіль: Вид.-во Астон, 2006. – 160 с.
37. Мухина С. А., Соловьёва А. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону: Изд.-во Феникс, 2004. – 384 с.
38. Николаева С. Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам : Монография. – К. : Вища школа, 1987. – 140 с.
39. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 2002. – 272 с.
40. Олифер В. Н. Новые технологии в обучении / В. Н. Олифер. – Санкт-Петербург: БХВ, 2000. – 215 с.
41. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кік-тенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 255 с.

42. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі / кол. авт. під керівн. проф. П. О. Беха. – К. : ТОВ “Вольф”, 2009. – 292 с.
43. Ощепкова Т. В. Tech-Pack collection of up-to-date classroom techniques / Т. В. Ощепкова, М. М. Пролыгина, Д. А. Старкова. – М. : Дрофа, 2005. – 381 с.
44. Пальчевський С. С. Сугестопедагогіка: новітні освітні педагогіки. – К.: Кондор, 2005. – 351 с.
45. Паршикова О. О. Комунікативно-ігровий метод навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект) : монографія. – Донецьк : Вид-во “Вебер”, 2009. – 296 с.
46. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн.1 Елец : БГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
47. Педагогические технологи дистанционного обучения / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.], под ред. Е. С. Полат. – М.: Изд. Центр Академия, 2006. – 400 с.
48. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
49. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
50. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
51. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
52. Сидяченко Е. Н. Использование технологии мастерских в преподавании французского языка в средней школе / Е. Н. Сидяченко // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 59–61.
53. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб.: КАРО, 2011. – 200 с.
54. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
55. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
56. Гарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.



57. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник. – К. : Фірма “Інкос”, 2006. – 248 с.
58. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 288 с.
59. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : Колективна монографія / Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
60. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики : учеб. пособие. – М. : АСТ-Астрель, Хранитель, 2007. – 286 с.
61. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам / Пособие для учителей, аспирантов и студентов, преподавателей высшей школы / Под общ. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
62. Хуторской А. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. – 383 с.
63. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : [Учеб.-метод. пособие] / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. – М. : Высшая школа, 2004. – 95 с.
64. Черемнова Н. В., Черемнов В. С. Технология освоения иностранных языков НЕОС. – Мн.: “Соврем. слово”, 2004. – 608 с.
65. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: монографія. – К.: Вид.-во Ленвіт, 2013. – 396 с.
66. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. – М. : Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
67. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : Учебное пособие. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
68. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
69. Anderman E. M. Classroom Motivation / E. M. Anderman, L. H. Anderman. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2010. – 222 p.
70. Barfield A. Reconstructing Autonomy in Language Education. Inquiry and Innovation / A. Barfield, S. Brown. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. – 264 p.

71. Biechele M. Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache / M. Biechele, D. Rösler, St. Ulrich, N. Würffel. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003. – 63 S.
72. Burke A. Stage by stage: a handbook for using drama in the second language classroom / Anne Burke, Julie O’Sullivan. – Portsmouth, NH : Heinemann, 2002. – 166 p.
73. Campbell C. Learner-based teaching / Colin Campbell, Hanna Kryszewska. – Oxford University Press, 1995. – 126 p.
74. Clark R. E-learning and the science of instruction : proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning / R. C. Clark, R. E. Mayer. – [2<sup>nd</sup> edition]. – San Francisco : Pfeiffer, 2008. – XVI, 476 p.
75. Cormanski A. Techniques dramatiques : activite’s d’expression orale / A. Cormanski. – Paris : Hachette, 2005. – 126 p.
76. Desmarais L. Les technologies et l’enseignement des langues / L. Desmarais. – Montréal : Les Editions Logiques, 1998. – 190 p.
77. Dickinson L. Self-Instruction in Language Learning / Leslie Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 188 p.
78. Douglas D. Understanding language testing / Dan Douglas. – L., UK : Hodder Education, 2010. – 156 p.
79. Easley Sh.-D. Portfolios Matter : What, Where, When, Why and How to Use Them / Shirley-Dale Easley, Kay Mitchell. – Markham, Ont. : Pembroke Pub., 2003. – 96 p.
80. Ellis R. Language teaching research and language pedagogy / Ellis R. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2012. – 387 p.
81. Emer W. Projektunterricht gestalten—Schule verändern : Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung / W. Emer, K.-D. Lenzen. – Stuttgart : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005. – 237 S.
82. Frey K. Die Projektmethode / K. Frey. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2005. – 237 S.
83. Glaboniat M. Profile Deutsch mit CD-ROM, CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch / Manuela Glaboniat, Martin Müller, Paul Rusch. – Langenscheidt KG, 2010. – 240 S. Kluckhohn K.
84. Griffin P. Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills / Griffin P., McGaw B., Care E. – London: Springer, 2012. – 346 p.
85. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom / Hedge T. – Oxford: Oxford University press, 2008. – 447 p.
86. Holec H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 146 p.
87. Horton W. E-learning tools and technologies : a consumer’s guide for

- trainers, teachers, educators, and instructional designers / W. K. Horton, K. Horton. — New York : Wiley, 2003. — XII, 574 p.
88. Innovation und Tradition im Englischunterricht / A. Bonnet , P.W. Kahl (Hrsg). — Stuttgart : Klett, 2001. — 236 S.
  89. Jackson R. R. How to motivate reluctant learners / Jackson R. R. — Washington: Mindstep Inc., 2011. — 119 p.
  90. Khan B. H. Managing e-learning : design, delivery, implementation, and evaluation / Badrul Huda Khan. — Hershey, PA; London : Information Science Publishing, 2005. — XII, 424 p.
  91. Kirby J. R. Verbal and visual learning styles / J. R. Kirby, P. J. Schofield, J. Neville. — New York : Academic Press. — 1988. — 76 p.
  92. Kolb D. The learning-style inventory : self-scoring inventory and interpretation booklet / D. Kolb. — Boston : Mass., McBer and Company. — 1985. — 234 p.
  93. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / Diane Larsen-Freeman. — Oxford : Oxford University Press, 1986. — 280 p.
  94. Lawrence T. ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching / Lawrence T. — NY: Hershey, 2010. — 402 p.
  95. Lewis G. The Internet and Young Learners (Primary Resource Books for Teachers) / G. Lewis. — Oxford: Oxford University Press, 2004. — 152 p.
  96. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / David Little. — Dublin : Authentic, 1991. — 175 p.
  97. Little D. The European Language Portfolio: a guide for teacher trainers / D. Little, R. Perclova. — 2003. — 109 p.
  98. Loughran J. What expert teachers do / Loughran J. — Singapore: KHL Printing Co Pte Ltd, 2010. — 232 p.
  99. Mayer R. E Multimedia learning / Richard E. Mayer. — Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2001. — XI, 210 p.
  100. McCashen W. The Strengths Approach / McCashen W. — Wakefield: Innovative Resources, 2010. — 208 p.
  101. McDonough J. Materials and Methods in ELT : A teacher's guide / McDonough J., Shaw C., Masuhara H. — [3d edn.]. — Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. — 334 p.
  102. Merrell K. Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success / Merrell K., Gueldner B. — NY: Guilford Publications, 2010. — 177 p.

103. Nation P. What should every ESL teacher know? / Nation P. – Seoul: Compass Publishing, 2012. – 192 p.
104. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
105. Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch /K. Kluckhohn. – Berlin : Langenscheidt KG, 2009. – 72 S.
106. Project – based second and foreign language education : past, present, and future / [ed. by Gullbahar H. Beckett and Paul Chamness Miller]. – USA : IAP, – 2006. – 286 p.
107. Riddell D. Teach English as a foreign language / Riddell D. – London: Hodder General Publishing Devision, 2011. – 324 p.
108. Rösler D. E-Learning Fremdsprachen / D. Rösler // eine kritische Einführung. – 2. Auflage. – Stauffenberg Verlag, 2007. – 246 S.
109. Scarcella R. C. The Tapestry of Language Learning. The Individual in the Communicative Classroom / R. C. Scarcella, R. L. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1992. – 224 p.
110. Roche J. Handbuch Mediendidaktik : Fremdsprachen / Jorg Roche. – Ismaning : Hueber, 2008. – 176 S.
111. Schunk D. H. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications / Schunk D. H., Zimmerman B. J. – NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – 416 p.
112. Scrivener J. Learning teaching : The essential guide to English language teaching / Scrivener J. – [3d edn.]. – London, 2011. – 414 p.
113. Tarnopolsky O. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. – London : Versita, 2012 . – 254 p.
114. Tudor I. Learner – centredness as Language Education / I. Tudor. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1996. – 280 p.
115. Wallece P. The Psychology of the Internet / P. Wallece. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 264 p.
116. Warschauer M. Internet for English Teaching / Mark Warschauer, Meloni Shetzer. – Alexandria, VA: TESOL, 2000 – 176 p.
117. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy / A. Wenden. – Cambridge : Prentice Hall International, 1991. – 172 p.



## РОЗДІЛ 2.

# ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



### 2.1. Загальна характеристика

Сприятливим середовищем для вивчення та викладання ІМіК сьогодні стає Інтернет і комп'ютерні інформаційні технології. Завдяки їм на заняттях з ІМ можна не лише створити штучне мовне середовище, але й наблизити його до цілком природного завдяки організації спілкування з носіями мови. За допомогою сучасних інформаційних технологій мають вирішуватися проблеми навчання ІМ у співпраці, а також індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням різних чинників: рівня володіння ІМ, швидкості її опанування, часових меж, стилю навчання, особистих освітніх потреб і траєкторій навчання тощо. Інтернет – комунікаційне середовище, що постійно розвивається. Він стає повноцінним середовищем існування сучасної людини: він дає змогу кожному бажаючому не лише працювати, заробляти гроші, розважатися, купувати, але й опанувати іноземні мови – від англійської до будь-якої екзотичної мови. Всесвітню мережу можна порівняти із довідником, що стрімко оновлюється. 15 років тому у цьому “довіднику” було близько 50 сторінок. Сьогодні достеменно ніхто не може сказати про його обсяг (за різними оцінками фахівців у мережі Інтернет розміщено 200–250 млн. Web-сторінок). Щоденно багато сторінок сайтів закриваються, натомість з'являються нові, більш цікаві та захопливі сайти з матеріалами, що можуть використовуватися для викладання і вивчення

ІМ. За даними всесвітнього центру Інтернет-статистики щоденно близько півтора мільярда людей, тобто кожний четвертий житель нашої планети бере участь в освітньому, професійному та приватному спілкуванні за допомогою інформаційних-комунікаційних технологій. Використання інформаційних і комунікаційних технологій у викладанні і вивченні ІМ не лише не викликає сумнівів у широкого загалу, але й стало необхідністю та відзнакою сьогодення. Науковці поділяють освітні послуги мережі Інтернет на три великі групи: 1) інформаційні; 2) інтерактивні; 3) пошукові.

Крім того, існують різні організаційні форми спілкування в мережі, а саме:

- синхронне спілкування або так званий “чат” (*Internet relay, Chat, IRC, ICQ, Skype, Viber*);
- асинхронне спілкування (наприклад, електронна пошта) – розсилки, дискусійні листи;
- мультимедійні технології – спілкування з використанням візуальних, звукових і відеофайлів;
- прямі контактні технології (відеотелефон, синхронна телеконференція) – найближча до реальної форма дистанційного спілкування. Вона ефективна для трансляції та ретрансляції лекцій і семінарів, які проводяться фахівцями певної галузі.

Використання матеріалів, що розміщені у всесвітній мережі Інтернет, мають свої переваги для розвитку й удосконалення володіння ІМ, оскільки мережа дає змогу:

- величезного вибору віртуальних освітніх послуг (різноманітні словники, енциклопедії, пошукові системи, блоги, мультимедійні курси, сайти та розсилки з вивчення ІМ тощо), що мають змогу задовольнити потреби людей з різним рівнем навченості ІМ та надати доступ до різноманітних ресурсів;
- інтерактивного характеру значної кількості віртуальних освітніх послуг гарантує користувачам зворотній зв’язок – спілкування із віртуальним викладачем, авторами розсилок, що є дуже важливим для тих людей, хто займається самоосвітою;
- виключних перспектив для співпраці та обміну досвідом у вивченні ІМ, що дають змогу користувачам мови позбавитися відчуття ізольованості від інших колег та товаришів, що вивчають та вдосконалюють володіння ІМ.

Завдяки своїм особливим технічним характеристикам новітні інтерактивні комунікаційні технології ефективно використовуються у навчальному процесі. Дидактичні властивості інформаційно-комунікаційних технологій описуються відповідно до способів презентації інформації та роботи з нею, а також способів організації навчального процесу, контролю, систематизації та закріплення навчального матеріалу (Полат Є. С.). Під дидактичними властивостями Є. С. Полат розуміє природні, технічні якості об'єкта, тобто ті його сторони, які можна використовувати з дидактичними цілями у навчально-виховному процесі. Завдяки притаманним їм дидактичним властивостям комп'ютерні та інформаційні технології є ефективними для використання з освітніми цілями. Так, Я. В. Трепак вказує, що ці технології, будучи використаними у різних сферах освіти, дають змогу:

- організувати різноманітні спільні дослідні роботи, оперативно обмінюватися інформацією, ідеями, планами з питанням, які цікавлять учасників проекту;
- організувати мережу дистанційного навчання і підвищення кваліфікації педагогів;
- формувати у партнерів комунікативні вміння, культуру спілкування;
- формувати навички й уміння справжньої дослідної діяльності;
- створити природне середовище в умовах спільних мовних проєктів і телеконференцій;
- сприяти полікультурному розвитку учнів, студентів на основі залучення до самої широкої інформації різного характеру (професійного, культурного, етнічного, гуманістичного тощо).

Дослідження ученими комунікативно-мовленнєвих характеристик інформаційних засобів комунікації переконує: цей вид комунікації є особливим видом мовленнєвої діяльності, що акумулює усне та писемне мовлення (Трепак Я. В.).

Проте оцінити ці переваги можна лише за умови вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями. Було створено спеціальне програмне забезпечення: інформаційно-пошукові системи (ІПС), що дають змогу користувачам Інтернет легко та швидко знайти певну інформацію. Їх можна порівняти із каталогами звичайної бібліотеки. Такі ІПС дають змогу знайти віртуальні ресурси за ключовими словами. Користувачі вводять ключові слова, які відносяться до теми або проблеми, що цікавлять, – у відповідний

рядок до запиту – і на екрані подаються анонси й адреси сайтів, що містять задану інформацію.

Ми вважаємо за потрібне навести приклади найвідоміших **пошукових систем і мережевих каталогів та їх адреси:**

<b>Назва пошукової системи</b>	<b>Адреса пошукової системи в мережі Інтернет (URL)</b>
<b>AltaVista</b>	<a href="http://www.altavista.com">http://www.altavista.com</a>
<b>Complete Planet</b>	<a href="http://www.completeplanet.com/">http://www.completeplanet.com/</a>
<b>Excite</b>	<a href="http://www.excite.com">http://www.excite.com</a>
<b>Hotbot</b>	<a href="http://www.hotbot.com">http://www.hotbot.com</a>
<b>InvisibleWeb.com</b>	<a href="http://www.invisibleweb.com">http://www.invisibleweb.com</a>
<b>Google</b>	<a href="http://www.google.com">http://www.google.com</a>
<b>Go.com</b>	<a href="http://infoseek.go.com">http://infoseek.go.com</a>
<b>Lycos</b>	<a href="http://www.lucos.com">http://www.lucos.com</a>
<b>Northern Light</b>	<a href="http://www.northernlight.com">http://www.northernlight.com</a>
<b>Rambler</b>	<a href="http://www.rambler.ru">http://www.rambler.ru</a>
<b>SpyLog</b>	<a href="http://spylog.com">http://spylog.com</a>
<b>WebCrawler</b>	<a href="http://www.webcrawler.com">http://www.webcrawler.com</a>
<b>Yahoo!</b>	<a href="http://www.yahoo.com">http://www.yahoo.com</a>
<b>Яndex</b>	<a href="http://yandex.ru">http://yandex.ru</a>

Крім того, можна використовувати ІПС, що спеціалізуються на пошуку спеціальних матеріалів типу відео- та мультимедійних матеріалів, графічних і звукових файлів, новин тощо. Серед таких ІПС можна назвати:

<b>DITTO</b>	<a href="http://www.ditto.com/">http://www.ditto.com/</a>	спеціалізуються на пошуку графічних, звукових, відео- та мультимедійних матеріалів у всесвітній мережі
<b>StreamSearch.com</b>	<a href="http://www.streamsearch.com/musichome.asp">http://www.streamsearch.com/musichome.asp</a>	
<b>Daypop</b>	<a href="http://daypop.com">http://daypop.com</a>	здійснює пошук новин
<b>Topica</b>	<a href="http://www.topica.com/dir/?cid=0">http://www.topica.com/dir/?cid=0</a>	незамінні для пошуку телеконференцій, списків розсилок, дискусійних груп
<b>Publicly Accessible Mailing Lists</b>	<a href="http://paml.net">http://paml.net</a>	

Використання пошукових сайтів дає змогу швидко, всього за декілька хвилин, знайти відповіді на різноманітні питання. Загалом, у всесвітній мережі Інтернет існує більш ніж 100 ІПС. На сайтах *Search Engine Watch* – <http://www.searchenginewatch.com/> та *Search*



*Engine Showdown* – [http:// www.notess.com/search](http://www.notess.com/search) можна знайти інформацію про вже існуючі ІПС.

Для підвищення ефективності пошуку віртуальних ресурсів і матеріалів, доречно використовувати не одну, а декілька ІПС. Одна із найстаріших ІПС – *MetaCrawler* ([http:// www.metacrawler.com](http://www.metacrawler.com)) дає змогу одночасно задіяти у пошуку такі ІПС як, *AltaVista*, *DirectHit*, *Excite*, *Findwhat*, *LookSmart*, *Overture* та інші. Таким чином, стратегія пошуку в мережі полягає у тому, що вам необхідно вибрати дві-три добре відомих ІПС та навчитися ефективно їх застосовувати. Крім того, доцільно використовувати ключові слова з більш широким і вузьким значенням (залежно від отримання кількості сторінок), ефективним є використання синонімів ключових слів; застосування логічних операторів типу +, – , “ ” та маски – \*, %. На кожному із наведених вище сайтів ІПС є детальний опис методики пошуку віртуальних ресурсів. Крім того, корисні поради щодо ефективного пошуку віртуальних матеріалів з легкістю можна знайти на одній із сторінок *Search Engine Watch*, що знаходиться в Інтернеті за адресою: <http://searchenginewatch.com/facts/index/html>.

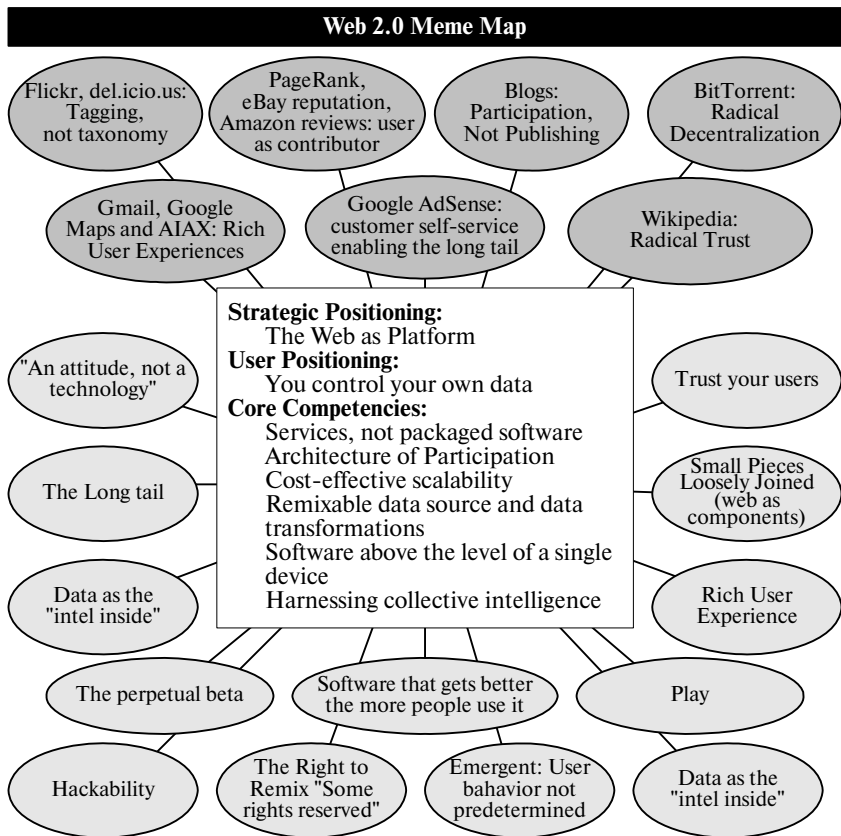
Важливу роль у сучасному викладанні ІМ відіграють сервіси Web 2.0 (Веб 2.0). Поява терміна Веб 2.0 прийнято пов’язувати із статтею Тім О’Рейлі “What Is Web 2.0” от 30 вересня 2005 року. В цій статті Тім О’Рейлі пов’язав появу великої кількості сайтів, об’єднаних певними загальними принципами, із загальною тенденцією розвитку Інтернет-спільноти та назвав це явище – Веб 2.0. Попри те, що значення цього терміну до сьогоднішнього дня є предметом численних суперечок, ті дослідники, які визнають існування Веб 2.0, виокремлюють декілька основних аспектів цього явища. Першим, хто вжив це словосполучення Веб 2.0, стало видавництво О’Reilly Media, що спеціалізується на інформаційних технологіях. Відбулося це у 2004 році. Сьогодні під цим терміном розуміють комплексний підхід до організації, реалізації та підтримки веб-ресурсів. Особливістю Веб 2.0 є принцип залучення користувачів до наповнення і багаторазової перевірки контенту (змісту). Отже Веб 2.0 – це платформа соціальних сервісів і служб в Інтернеті, що дає змогу користувачеві мережі не лише користуватися представленою на сайтах інформацією, але й виступати автором або співавтором представлених матеріалів. Технології Веб 2.0 докорінним чином змінюють освітній процес, роблячи його більш особистісно і практико- зорієнтованим та захопливим.

Привабливість використання технологій Веб 2.0 в іншомовній освіті зумовлена низкою факторів: 1) доступність за ціною – переважним чином вони безкоштовні, 2) для їх використання не вимагається спеціальна технічна підготовка, 3) велика кількість різноманітних матеріалів (друкованих, аудіо та відео) іноземною мовою, 4) можливість спілкуватися не лише у письмовій формі, але й в усній.

Виділяють такі важливі для освітньої сфери характеристики Веб 2.0: персоналізація, співробітництво користувачів, мережева взаємодія, накопичення інформації і модифікація контенту. Вони відіграють важливу роль в умовах комунікативної спрямованості навчання ІМ.

Головні поняття, пов'язані із явищем Веб 2.0 представлено на схемі, запропоновану Тімом О'Рейлі (див. схему 2.1.1) .

Схема 2.1.1



Звернемося до розгляду основних сервісів Веб 2.0. До таких соціальних сервісів, які з успіхом можна використовувати для вивчення ІМ, належать:

- Блог (*Blog*)
- Соціальні мережі (*Social networking*, наприклад, *Facebook*, *MySpace*, *Viber*)
- Вікі (*Wiki*)
- Закладки (*Bookmarks*, *social bookmarking*)
- Веб-квест (*Web-quest*)
- Подкаст/подкастинг (*Podcast*)
- Твіттер (*Twitter*)
- Скайп (*Skype*)
- Гугл докс (*Google Docs*)
- Гугл мепс (*Google Maps*)
- Секонд лайф (*Second Life*)
- Мудл (*Moodle*)
- *Conversational arenas*
- ЮТьюб (*You Tube*).

Узагальнимо коротку характеристику кожного з перерахованих сервісів у таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

**Види і категорії використання Інтернет-технологій Веб 2.0 в освітній сфері**

Характеристика	Приклад (Інтернет-адреса сайту/сервісу)
<b>Блог (<i>Blog/ blogging</i>)</b>	
Блоги (сайти з розміщення інформації) існують безпосередньо без викладачів і студентів. На сторінках блога можна розміщувати думки, судження, завдання, обмін ідеями і новою інформацією тощо.	<a href="http://edublogs.org">http://edublogs.org</a> <a href="http://www.sandaigprimary.co.uk/">http://www.sandaigprimary.co.uk/</a> <a href="http://blogs.long Eaton.derbyshire">http://blogs.long Eaton.derbyshire</a> <a href="http://blogs.warwick.ac.uk">http://blogs.warwick.ac.uk</a> <a href="http://www.nature.com/blog">http://www.nature.com/blog</a>
<b>Соціальні мережі (<i>Social networking</i>, наприклад, <i>Facebook</i>, <i>MySpace</i>, <i>Viber</i>)</b>	
Основні сайти соціальних зв'язків зазвичай включають групи освітньо-орієнтованих користувачів. Проте такі групи користувачів можуть створювати свої незалежні спільноти в середовищі Інтернет. Викладачі також мають можливість створювати свої спільноти ( <i>learnhub</i> ).	<a href="http://apps.facebook.com/">http://apps.facebook.com/</a> <a href="http://www.schoolnetglobal">http://www.schoolnetglobal</a> <a href="http://www.goldstarcafe">http://www.goldstarcafe</a> <a href="http://learnhub.com">http://learnhub.com</a>
<b>Вікі (<i>Wiki</i>)</b>	
Такі сайти дозволяють студентам і викладачам створювати енциклопедії з освітнім ухилом.	<a href="http://pbwiki.com/education.wiki">http://pbwiki.com/education.wiki</a> <a href="http://en.wikiversity.org/wiki">http://en.wikiversity.org/wiki</a> <a href="http://knowhomeschooling.com">http://knowhomeschooling.com</a> <a href="http://westwood.wikispaces.com">http://westwood.wikispaces.com</a> <a href="http://www.squidoo.com">http://www.squidoo.com</a>

<b>Закладки (<i>Bookmarks, social bookmarking</i>)</b>	
Цей вид роботи є системою поширення посилань на адреси переглянутих Веб-сторінок, збережених для прямого звернення до них у подальших сеансах роботи в Інтернеті. <i>Bibsonomy</i> і <i>Citeulike</i> призначені, в основному, для дослідницьких і освітніх цілей.	<a href="http://www.bibsonomy.org">http://www.bibsonomy.org</a> <a href="http://www.citeulike.org">http://www.citeulike.org</a>
<b>Веб-квест (<i>Web-quest/ Webquest/WebQuest</i>)</b>	
В освітній сфері – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси Інтернету.	<a href="http://ozline.com/learning/index.htm">http://ozline.com/learning/index.htm</a> <a href="http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/">http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/tasksimap/</a> <a href="http://www.spa3.k12.sc.us/WebQuests/Impressionism/index.htm">http://www.spa3.k12.sc.us/WebQuests/Impressionism/index.htm</a> <a href="http://www.esc2.net/TIELevel2/projects/rome/default.htm">http://www.esc2.net/TIELevel2/projects/rome/default.htm</a> <a href="http://www.longwood.k12.ny.us/wmi/wq/werner2/index.htm">http://www.longwood.k12.ny.us/wmi/wq/werner2/index.htm</a> <a href="http://www.longwood.k12.ny.us/wmi/wq/werner2/index.htm">http://www.longwood.k12.ny.us/wmi/wq/werner2/index.htm</a> <a href="http://webquest.org/index.php">http://webquest.org/index.php</a> <a href="http://questgarden.com/">http://questgarden.com/</a> <a href="http://station05.qc.ca/css/cybersite/webquest/workshop/francais/francais.htm">http://station05.qc.ca/css/cybersite/webquest/workshop/francais/francais.htm</a> <a href="http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/frtice6a.htm">http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/frtice6a.htm</a> <a href="http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html">http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html</a> <a href="http://www.cslaval.qc.ca/apo/Internet_ped/inter_ped2.htm">http://www.cslaval.qc.ca/apo/Internet_ped/inter_ped2.htm</a>
<b>Подкаст/подкастинг (<i>Podcast</i>)</b>	
Процес створення і поширення подкастів, тобто звукових або відеопередач, у Всесвітній мережі. Як правило, подкасти мають певну тематику і періодичність публікації в Інтернеті.	<a href="http://www.toastmasterspodcast.com/members/toastmasters">http://www.toastmasterspodcast.com/members/toastmasters</a> <a href="http://www.podcastfrancaisfacile.com/">http://www.podcastfrancaisfacile.com/</a> <a href="http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/french/top/podcasting.html">http://www3.nhk.or.jp/nhkworld/french/top/podcasting.html</a> <a href="http://www.nostalgie.fr/actu-antenne-485/alaune/">http://www.nostalgie.fr/actu-antenne-485/alaune/</a> <a href="http://www.franceculture.fr/podcasts/titre">http://www.franceculture.fr/podcasts/titre</a> <a href="http://sites.radiofrance.fr/francemusique/pod/">http://sites.radiofrance.fr/francemusique/pod/</a>

	<a href="http://sites.radiofrance.fr/francemusique/blog/alexduilh/">http://sites.radiofrance.fr/francemusique/blog/alexduilh/</a> <a href="http://radiofrance-podcast.net/podcast09/">http://radiofrance-podcast.net/podcast09/</a>
<b>Твіттер (Twitter)</b>	
Інтернет-сайт, який є системою мікроблогів, що дають змогу користувачеві відправляти короткі текстові повідомлення (замітки) (до 140 символів), використовуючи веб-інтерфейс, СМС-повідомлення, служби миттєвих повідомлень або сторонні програми-клієнти.	<a href="http://twitter.com/">http://twitter.com/</a>
<b>Скайп (Skype)</b>	
Програма використовується для встановлення зв'язку між абонентами <i>Skype</i> , які знаходяться у будь-якому місці світу (чат, голос, відео); для пересилання файлів будь-якого обсягу з максимально можливою швидкістю; для організації телефонних конференцій із декількома співрозмовниками. Стає популярною у викладанні ІМ (уроки по скайпу).	<a href="http://www.skype.com/intl/ru/home/">www.skype.com/intl/ru/home/</a>
<b>Гугл докс (Google Docs)</b>	
Безкоштовний онлайн-офіс, що включає текстовий, табличний процесор і сервіс для створення презентацій, а також Інтернет-сервіс збереження файлів з функціями файлообміну. Розробляється компанією <i>Google</i> .	<a href="http://www.docs.google.com/?hl=ru">www.docs.google.com/?hl=ru</a> <a href="http://www.google.com/google-d-s/b1.html">http://www.google.com/google-d-s/b1.html</a> <a href="http://www.google.com/google-d-s/whatsnew.html">http://www.google.com/google-d-s/whatsnew.html</a>
<b>Гугл мепс (Google Maps)</b>	
Набір додатків, що побудовані на основі безкоштовного картографічного сервісу і технологій, що надаються компанією <i>Google</i> . Сервіс є картою та супутниковими знінками всього світу.	<a href="http://code.google.com/intl/ru/apis/maps/">http://code.google.com/intl/ru/apis/maps/</a> <a href="http://maps.google.com">http://maps.google.com</a>
<b>Секонд лайф (Second Life)</b>	
Онлайн-гра для багатьох користувачів. Це трьохвимірний віртуальний світ з мільйоном користувачів. <i>Second Life</i> – це не стільки гра у звичному розумінні, скільки віртуальний простір з певними властивостями. <i>Second Life</i>	<a href="http://secondlife.com/">http://secondlife.com/</a>

та інші віртуальні світи дають змогу студентам вивчати ІМ спілкуючись в одному просторі з іншими студентами, а також з носіями мови.	
<b>Модульно об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище (<i>Moodle</i>)</b>	
Вільна система керування навчанням, орієнтована передусім на організацію взаємодії між викладачем і студентами/ учнями. Також підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, та для підтримування очного навчання.	<a href="http://moodle.org/">http://moodle.org/</a> <a href="http://docs.moodle.org/ru/">http://docs.moodle.org/ru/</a>
<b>Media sharing</b>	
Сайти, що дають змогу використовувати творчий потенціал. Можливість поповнювати і ділитися своїми знаннями з іншими користувачами мережі.	<a href="http://youtube.com/group/reteachers">http://youtube.com/group/reteachers</a> <a href="http://www.bbc.co.uk/blast">http://www.bbc.co.uk/blast</a> <a href="http://www.zentation.com">http://www.zentation.com</a> <a href="http://www.miniciti.com">http://www.miniciti.com</a> <a href="http://www.notecentric.com">http://www.notecentric.com</a>
<b>Media Manipulation</b>	
Сайти, призначені для створення і спільного використання діаграм, презентацій тощо.	<a href="http://www.glify.com">http://www.glify.com</a> <a href="http://www.thumbstacks.com">http://www.thumbstacks.com</a> <a href="http://www.yoono.com">http://www.yoono.com</a> <a href="http://www.googlelitrips.com">http://www.googlelitrips.com</a> <a href="http://www.frapp.com">http://www.frapp.com</a>
<b>Conversational areas</b>	
Розміщення суджень на сторінках чату, створення власних чатів і форумів, у яких можуть брати участь студенти та викладачі.	<a href="http://vyew.com/site">http://vyew.com/site</a> <a href="http://www.think.com/en">http://www.think.com/en</a> <a href="http://b.whyville.net/smmk/nice">http://b.whyville.net/smmk/nice</a> <a href="http://www.bbc.co.uk/onionstreet">http://www.bbc.co.uk/onionstreet</a> <a href="http://www.chatmaker.net">http://www.chatmaker.net</a> <a href="http://www.schoolhistory.co.uk/forum">http://www.schoolhistory.co.uk/forum</a>
<b>Collaborative editing</b>	
Тексти, таблиці великого формату й інші документи мають зберігатися у загальному доступі для спільного редагування окремими користувачами ( <i>Google docs</i> ). Програмні	<a href="http://www.google.com/docs">http://www.google.com/docs</a> <a href="http://scribblewiki.com/main.php">http://scribblewiki.com/main.php</a> <a href="http://thinkature.com">http://thinkature.com</a>

системи “вікі” дають змогу спільно створювати текстові сторінки.	<a href="http://www.bubbl.us">http://www.bubbl.us</a> <a href="http://www.virtualwhiteboard.co.uk">http://www.virtualwhiteboard.co.uk</a> <a href="http://www.britishcouncil.org/etwinning.htm">http://www.britishcouncil.org/etwinning.htm</a> <a href="http://www.skoolaborate.com">http://www.skoolaborate.com</a>
<b>Syndication</b>	
Студентам дається змога отримувати інформацію з опублікованих сайтів.	<a href="http://podcasts.school.net">http://podcasts.school.net</a> <a href="http://itunes.stanford.edu">http://itunes.stanford.edu</a>
<b>Флікр (Flickr)</b>	
Публічний хостинг зображень, що надає користувачам широкі можливості обробки, збереження, сортування і публікації зображень.	<a href="http://www.flickr.com/">http://www.flickr.com/</a> <a href="http://picasaweb.google.com">http://picasaweb.google.com</a>
<b>del.icio.us</b>	
Публічне сховище закладок (вибраних сторінок в Інтернеті) за допомогою тегів та дає змогу користувачам обмінюватися посиланнями певних тематик і категорій.	<a href="http://delicious.com/">http://delicious.com/</a>
<b>ЮТьюб (YouTube)</b>	
Сервіс, що надає послуги по розміщенню відеоматеріалів	<a href="http://www.youtube.com/">http://www.youtube.com/</a> <a href="http://www.youtube.com/results?search_query=bbc+teaching+english&amp;oq=bbc+teachi&amp;aq=0&amp;aqi=g2&amp;aql=&amp;gs_sm=c&amp;gs_upl=19938130063101319531101910101014541226510.1.4.2.11810">http://www.youtube.com/results?search_query=bbc+teaching+english&amp;oq=bbc+teachi&amp;aq=0&amp;aqi=g2&amp;aql=&amp;gs_sm=c&amp;gs_upl=19938130063101319531101910101014541226510.1.4.2.11810</a> <a href="http://www.youtube.com/results?search_query=bbc+teaching+french&amp;oq=bbc+teaching+french&amp;aq=f&amp;aql=&amp;aql=&amp;gs_sm=e&amp;gs_upl=25516127219101278911616101410111328153112-1.11210">http://www.youtube.com/results?search_query=bbc+teaching+french&amp;oq=bbc+teaching+french&amp;aq=f&amp;aql=&amp;aql=&amp;gs_sm=e&amp;gs_upl=25516127219101278911616101410111328153112-1.11210</a>

Розглянемо можливості кожного з перерахованих вище сервісів у викладанні та вивченні ІМ. Перш за все, визначимо використання яких сервісів будуть найоптимальнішими для навчання видів мовленнєвої діяльності (див. табл. 2.1.2).

**Співвідношення видів електронного зв'язку та навчання видів мовленнєвої діяльності**

Вид електронного зв'язку	Види мовленнєвої діяльності			
	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо
Електронна пошта			X	X
Чат	(X)		X	X
Форум			X	X
Відео- конференція	X	X	(X)	(X)
Блог	(X)		X	X
Подкаст	X	X	(X)	(X)
Твіттер			X	X
Соціальні мережі	(X)		X	X
Вікі	(X)		X	X
Закладки			X	X
Веб-квест	(X)	X	X	X
Скайп	X	X	(X)	(X)
Вайбер	X	X	X	X
Флікр		X	X	X
del.icio.us		X		
ЮТьюб	X	X	(X)	(X)

Поданий знак (X) означає, що потенційні можливості розвитку певного виду мовленнєвої діяльності є, проте він не є провідним у використанні цього сервісу. Так, наприклад, спілкуючись у Скайпі, співрозмовники не лишечують і розмовляють із співрозмовником, у них також є спроба написати і прочитати повідомлення. Аналогічно відбувається у сервісі ЮТьюб. Провідною метою використання цього сервісу є одержання відеороликів, проте, студенти можуть створювати такі відеоролики самостійно, відповідно залучається говоріння. Попри це, зареєстрований користувач може залишити свій коментар та прочитати коментарі інших відвідувачів сайту.

Перейдемо до характеристики окремих сервісів. Одним із найпопулярніших соціальних сервісів є так званий “блог”. Що таке **блог**? Блог (від англійського слова – *blog* або *weblog* “мережевий журнал або щоденник подій”) – особиста сторінка користувача, веб-простір, у вигляді щоденника або журналу, що представлено онлайн в мережі Інтернет. Основний зміст блогу – записи, зображення або різноманітні мультмедіа, що додаються автором блогу



регулярно. На сьогодні в мережі існує надзвичайно велика кількість блогів із різних тематик і сфер нашого життя.

Кожен користувач Інтернету може створити свій блог, на якому, за бажанням, може виставлятися як текстовий матеріал, так і графічний — фотографії, картинки, аудіо- відео матеріали, відеозаписи, посилання на інші ресурси, що представлені в мережі Інтернету. Все залежить від автора блогу. Відвідувачі, у свою чергу, можуть відреагувати на подану автором інформацію — відповісти на представлені питання, прокоментувати, запропонувати своє бачення проблеми. Всі повідомлення представляються лінійно, тобто у хронологічному порядку — одне за одним. Такий блог можна швидко та просто створити, скориставшись сайтами [www.blogger.com/start](http://www.blogger.com/start), [www.livejournal.com](http://www.livejournal.com), використовуючи вже готову оболонку або шаблон. Також можна скористатися готовими шаблонами для власного блогу, що пропонується на сайті <http://www.blogs.mail.ru/>. Варто наголосити, що існує величезна кількість серверів для створення блогів. Так, на сайтах <http://www.yourblog.blogspot.com>, <http://www.ning.com> можна створити власний блог. Ning — це платформа для створення блогів, організації спільної діяльності, спілкування, створення нових спільнот за інтересами, захопленнями, хобі. Крім того, платформа Ning надає можливість дистанційної освіти. Викладач, використовуючи послуги цього сервера, може створити власний блог і використовувати його як платформу для організації мережевої взаємодії студентів, що знаходяться на далекій відстані один від одного. Перейшовши за адресою <http://nikpreachey.blogspot.com/2008/06/create-your-own-social-network-7-steps.html> та скориставшись підказками, користувач ІМ має змогу створення свого власного блогу.

Створений блог може присвячуватися як одній темі (монотематичний), так і бути багатопроблемним. Користувачі за допомогою блогів мають змогу удосконалювати свої вміння у читанні та письмі ІМ, а також умінь використовувати ІМ як засіб освіти й самовираження для задоволення своїх пізнавальних інтересів тощо.

Блоги класифікуються за різними ознаками, серед яких найчастіше виокремлюються такі критерії: медіатип (формат розміщеного в блозі матеріалу); жанр; технічна основа й особливості контенту, проте всі блоги мають дві головні сталі характеристики: соціальність та інтерактивність.

Виділяють декілька дидактичних властивостей і функцій блогу у процесі вивчення іноземної мови (Філатова А. В.) (див. табл. 2.1.3).

## Дидактичні властивості та функції блогу у процесі вивчення іноземної мови

Дидактичні властивості блогу	Дидактичні функції блогу
Існування в контексті автора	Мотивація пізнавальної діяльності; створення сприятливого середовища для індивідуального навчання; розвиток навчальної автономії та креативності.
Інтерактивність за принципом “я”→ “усім”, “всі”→ “мені”	Формування вміння вести дискусію (наводити аргументи та контраргументи, робити висновки, представляти власне незалежне судження, міркування, думку); розвиток емпатії; удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь писемного мовлення різних стилів (формальний, розмовний, високий тощо).
Ефективність організації інформаційного простору	Можливість оперативного пошуку інформації завдяки системі рубрикації (тегів) та архівів; можливість оперативного інформування та оновлення інформації з використанням RSS-потоків для синдикації контенту.
Максимальний ступінь реалізації мультимедійності	Мотивація учнів/студентів та формування творчого мислення; удосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання); розвиток і вдосконалення умінь писемного мовлення; урахування індивідуальних стилів навчання.
Простота користування	Підвищення мотивації; усунення тривожності та невпевненості стосовно навичок користування комп'ютерно-інформаційними технологіями.
Безпека	Забезпечення свободи самовираження.

Переваги використання блогу для навчальних цілей одними з перших оцінили викладачі ІМ. З точки зору технології блог використовується як: 1) інструмент адміністрування навчальним процесом; 2) платформа для проведення дискусій; 3) середовище для розміщення публікацій в Інтернеті.

Навчальні блоги розрізняються за типами. За **авторським** складом блоги можуть бути *особистими* (викладацький, кожного студента/учня, персональний авторський); *псевдонімний* або “примарний” блог; блог-підробка; *колективний* або *соціальний* блоги: *груповими* (корпоративними, колективними, корпоративними, студентськими, клубними); *громадськими* (відкритими); *рекламні* або піар-блоги. За **змістом/особливостями контенту** – *тематичними* або *загальними*: контентний блог, моніторинговий (блог посилань), ци-

татний блог, Тамблелог, Тамбллог, Тлог, Сплог. За **формою** – макроблоги, мікроблоги. За **темою** – політика, побутові, подорожі, освіта, мода, музика, інформаційно аналітичні, спорт. За **типом мультимедіа** – текстовий, подкасти та блогкастинг, фотоблог, відеоблог, мультимедійний блог, артблог. За **ступенем інтегрованості до навчального процесу** – *основний/колективний*; такий, що підтримує *блог студента(студентів)/учня (учнів) або викладача*. За **наданням права брати участь у дискусіях і публікувати повідомлення і коментарі** – відкриті, закриті. За **розміщенням/технічною основою** – мережевими (на службі блогів, блог-платформ) та автономними (на самостійній системі керування змістом і самостійному хостингу), моблог. Узагальнено вищесказане та надамо коротку характеристику кожного блогу в таблиці (див. табл. 2.1.4).

Таблиця 2.1.4

### Типи навчальних блогів

Назва блогу	Основні характеристики
<b>За авторським складом</b>	
викладацький ( <i>tutor's blog</i> )	Ведеться викладачем, включає у себе навчальний план, завдання для студентів, тематичні посилання на ресурси Інтернету.
студентський ( <i>learner's blog</i> )	Належить окремими студентам або малим групам, що працюють над спільним проектом.
колективний блог курсу ( <i>class' blog</i> )	Є спільним простором викладача та навчальної групи, використовується для проведення обговорення з тем, що вивчаються на курсі.
особистий (викладацький, кожного студента/учня, персональний авторський)	Ведеться однією особою, зазвичай його автором.
псевдонімний або "примарний" блог	Ведеться від імені будь-якої вигаданої особи або під псевдонімом.
блог-підробка	Відкривається та ведеться від імені відомого героя/персонажа або від відомої особистості: популярного артиста або актора, військового, політика керівника або правителя тощо.
колективний або соціальний блог	Ведеться групою осіб за визначеними модератором або власником правилами.
груповий (корпоративний, колективний, студентський, клубний)	Ведеться співробітниками однієї організації.

рекламний або піар-блог	Спланований захід від імені будь-якої компанії, приватної особи або групи зацікавлених осіб з прихованої реклами того чи іншого продукту або послуг через соціальні мережі Інтернету, котрий схожий на створення цілеспрямованого хибного “офіційного сайту” або “офіційної Інтернет-сторінки”.
<b>За змістом/особливостями контенту</b>	
контентний блог	Блог, що публікує первинний авторський контент.
моніторинговий (блог посилань)	Блог, основним контентом (змісту) якого є коментарі на посилання (Інтернет-ссылки) або на інші сайти.
цитатний блог	Блог, основним контентом (змістом) якого є цитати з інших блогів.
тамблелог, тамблелог, тлог	Майже те саме, що й звичайний блог, є лише одна різниця: – запис у ньому має бути тільки певного формату. Наприклад, цитата, відео, посилання, пісня, розмова тощо. Тамблелог – скоріше не система типу щоденника, а чернетка або записний книжка.
сплог	Те саме що і спам-блог.
<b>За формою</b>	
макроблоги	Представляється великий обсяг інформації (у тому числі й навчальної).
мікроблоги	Обмежений обсяг висловлювання (як правило, 140-200 символів). Має неформальний характер.
<b>За темою</b>	
загальний (персональний)	Зазвичай мають персональний характер. Проте серед особистих/ приватних, так само як і серед колективних і корпоративних блогів існують спеціалізовані блоги, присвячені певним сферам життя.
тематичний:	Присвячений певній темі, наприклад:
політика	Блоги, присвячені політиці. Зазвичай політичні блоги ведуть політичні лідери, представники політичних партій, об'єднань та політологи.
побутові	Блоги, головною тематикою яких є взаємини між людьми, психологія, ведення домашнього господарства – всього того, що пов'язано з поняттями “побут”, “приватне життя”, “хобі”, “дозвілля” тощо.
подорожі	Блоги, в яких автори передають свої враження від поїздок, дають поради, як поводитися у певній країні, розповідають про традиції, звичаї інших народів.

освіта	Блоги, присвячені темі освіти. Часто це є блоги окремих освітніх закладів, в яких учасники обговорюють процес навчання та інші теми освіти. Інший різновид таких блогів, присвячених викладанню та вивченню окремих дисциплін, зокрема іноземних мов. Авторами таких блогів є викладачі, а також самі користувачі іноземних мов.
мода	Блоги, в яких обговорюються новинки в світі моди, тренди, модні покази. Тут можна прочитати думку фахівців, поради стилістів і людей, яким не байдужі до моди.
музика	Блоги, в яких автори висловлюють свої музичні уподобання, обговорюють новинки в світі музики. Музичні блоги мають присвячуватися певній музичній течії, проте можуть висвітлювати різноманітні музичні жанри і стилі.
інформаційно аналітичні	Блоги, що вміщують актуальні матеріали з їх подальшим аналізом.
спорт	Блоги, присвячені висвітленню спортивних подій та пов'язаних із спортом тем.
<b>За типом мультимедіа</b>	
текстовий	Основний зміст — тексти. На таких блогах мають представитися так звані “електронні портфоліо” (електронне сховище письмових робіт користувача ІМ) студента/учня з виучуваного навчального курсу/дисципліни.
фотоблог	Основний зміст блогу — графічні файли, це, як правило фотографії, що, за звичай, групуються тематично, проте й подаються розрізнено. Авторизовані користувачі блогу мають змогу залишати свої коментарі.
артблог	Основний зміст складають рисунки та/або малюнки автора блогу.
мультимедійний блог	Основний зміст — різноманітні види аудіо-/відеосервісів, слайд-шоу, графічні зображення, елементи для інтер-активного голосування тощо.
відеоблог	Основний зміст представлений у вигляді відеофайлів з текстовими коментарями може використовуватися викладачем для демонстрації певних явищ і процесів.
подкасти та блогкастинг	Основний зміст надиктовується та викладається у вигляді МР3-файлів. Викладацькі подкасти — аудіозаписи навчального характеру (лекції, декламування віршів, уривки художніх творів: монологи, діалоги, фрагменти уроків). Подкасти можуть супроводжуватися відеозаписами або так званими “скриптами” аудіоповідомлень.

<b>За ступенем інтегрованості до навчального процесу</b>	
основний/ колективний	Базується на певному навчальному курсі.
блог, що підтримує блог студента (студентів)/учня (учнів) або викладача	Створюється для виконання певного завдання або проекту, проведення дискусії на певну тему.
<b>За наданням права брати участь у дискусіях і публікувати повідомлення і коментарі</b>	
відкриті	Блог відкритий для широкого загалу Інтернету, будь-яка зацікавлена особа може залишити коментарі стосовно публікацій автора (як викладача, так і студентів).
закриті	У закритому навчальному блозі викладач вирішує, кому надати доступ до блогу. Такий вибір визначається рівнем володіння ІМ, часовими межами, особливостями комп'ютерно опосередкованої комунікації тощо.
<b>За розміщенням/технічною основою</b>	
мережеві (на службі блогів, блог-платформ)	Блог проводиться на потужностях блог-служби, наприклад, <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> , <a href="http://www.livejournal.com">www.livejournal.com</a> , <a href="http://edublogs.org/">http://edublogs.org/</a>
автономні (на самостійній системі керування змістом і самостійному хостингу)	Блог розміщується на окремому хостингу і системі керування змістом.
моблог	Мобільний блог, має контент, що розміщується у Мережі з мобільних і портативних пристроїв.

У навчальному процесі блоги використовуються з метою:

- практики у читанні;
- розвитку й удосконалення умінь писемного мовлення;
- вивчення Інтернет-ресурсів, що відповідають віковій, інтересам і темі;
- обміну інформацією між студентами та зміцнення колективу;
- для організації он-лайн та оф-лайн дискусій;
- для створення он-лайн-портфоліо учнів, студентів і викладачів тощо.

Отже залучення блогів до навчального процесу допомагає розвивати практично всі види мовленнєвої діяльності, дає студентам змогу отримувати інформацію про традиції, культуру народів-носіїв

виучуваної ІМ, вчить правилам спілкування. Крім того, створюються спеціальні навчальні блоги.

Повноцінне спілкування неможливе без говоріння та аудіювання. Інтернет також може у цьому допомогти: ви маєте можливість скористатися **подкастами** (podcast – аудіо- або відеозапис, який можна переглянути в Інтернеті або завантажити на відповідний пристрій та прослуховувати чи переглядати в режимі *off-line*). Термін “подкастинг” з’явився наприкінці 2004 року завдяки злиттю двох слів “iPod” і “*broadcasting*” – (публікація підкатів в Інтернеті) – технологія, що дозволяє усім бажаючим поширювати цифрові звукові (та відео-) файли в Інтернеті, забезпечує всесвітню аудиторію для аматорських радіошоу. З іншого боку, подкастинг – це завантаження із Інтернету різноманітних цифрових аудіоматеріалів (аудіоподкастів) та відеокліпів (відеоподкастів) для прослуховування (відтворення) за допомогою плеєра iPod, комп’ютера, автомагнітоли, мобільного телефону або домашньої стереосистеми. Формат, що у більшості випадків підтримує його функціонування – MP3. Цінністю такої технології є те, що вона дає змогу відтворювати подкасти не тільки на iPod і комп’ютерах, але й, як уже зазначалося вище, за допомогою MP3 плеєрів, які можуть використовуватися як окремі прилади, так і MP3-плеєри, вмонтовані в сучасні мобільні телефони, айфони та айпади, комунікатори, нетбуки, Інтернет-планшети та ноутбуки тощо.

Подкасти допомагають створювати й поширювати, і відповідно переглядати, слухати аудіо- та відеопередачі у всесвітній мережі Інтернет. Користувач ІМ може завантажити аудіо- та відеопередачі на свій комп’ютер і користуватися ними у зручний для нього час. За обсягом звучання вони можуть бути від кількох хвилин до годин. У мережі Інтернет можна знайти як автентичні подкасти, створені для носіїв мови (новини), так і навчальні, створені для навчальних цілей.

Викладачі та науковці активно вивчають дидактичні можливості подкастингу для вивчення та викладання ІМ. Можливості подкастингу розглядаються як засіб:

- постачання навчальних матеріалів учням і студентам та всіх, хто вивчає ІМ;
- отримання автентичної інформації користувачами ІМ;
- поширення адміністративно-організаційної інформації;
- повторення та закріплення засвоєного навчального матеріалу;
- підготовки студентів до лекцій і семінарів (прекасти).

Великої уваги педагогами надається використанню подкастів у проектній, лабораторній, дослідницькій діяльності, типам підкатів для навчання, проблемам авторського права у підкастингу.

До дидактичних якостей подкасту відносяться його звукова природа, мультимедійність, ефективна організація інформаційного простору і часу, інтерактивність, простота використання і доступність користувачам – викладачам і студентам та усім, хто цікавиться вивченням ІМ. Відповідно, наковці співвідносять дидактичні якості подкастингу з його функціями (Сисоєв П. В.) (див. табл.2.1.5).

Таблиця 2.1.5

### Співвідношення дидактичних якостей і функцій подкастингу

Дидактичні якості подкастингу	Дидактичні функції подкастингу
<b>Звукова природа</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ можливість урахування індивідуальних стилів навчання учнів/студентів;</li> <li>▪ удосконалення усних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання), розвиток й удосконалення слуховимовних навичок;</li> <li>▪ створення ефекту присутності викладача/вчителя у дистанційному навчанні.</li> </ul>
<b>Мультимедійність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ мотивація студентів до навчання, розвиток творчих здібностей;</li> <li>▪ формування медіаграмотності учнів/студентів.</li> </ul>
<b>Максимальна ефективність організації інформаційного простору і часу</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ можливість надання й отримання навчальних матеріалів будь-де й у будь-який зручний час;</li> <li>▪ інтенсифікація процесу навчання: збільшення навчального часу, розширення навчального простору;</li> <li>▪ розвиток навчальної автономії студентів, самоорганізації, самоконтролю;</li> <li>▪ можливість використання подкастів для підготовки, повторення, систематизації знань;</li> <li>▪ створення сприятливого середовища для індивідуальної траєкторії навчання;</li> <li>▪ застосування активних форм навчання.</li> </ul>
<b>Інтерактивність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ забезпечення зворотного зв'язку у режимі викладач/учитель↔студент/учень, студент/учень(його батьки)↔ адміністрація навчального закладу;</li> <li>▪ розвиток комунікативних і творчих умінь, умінь навчання/роботи в співпраці;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ розвиток умінь виступати перед широким загалом/аудиторією;</li> <li>▪ мотивація студентів до пізнавальної діяльності перехід від споживання готових знань до їх синтезування й обміну;</li> <li>▪ можливість розпочинати обговорення, навчальну дискусію з теми подкасту;</li> <li>▪ можливість отримати консультацію спеціаліста з теми, що цікавить;</li> <li>▪ можливість оцінювати навчальні досягнення студентів, розвиток їх навчальних навичок і вмінь;</li> <li>▪ розвиток емпатії, вміння вислухати та зрозуміти точку зору іншої людини;</li> <li>▪ формування умінь представити свою країну та культуру на міжнародній арені.</li> </ul>
<b>Простота використання і доступність застосування</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ мотивація учнів/студентів до навчання та використання інформаційних технологій у навчальному процесі;</li> <li>▪ можливість отримання швидкого та легкого доступу до великої кількості опублікованих матеріалів;</li> <li>▪ можливість організації особистісно-орієнтованого навчання.</li> </ul>

Завдяки своїм дидактичним якостям – звуковій природі, мультимедійності, інтерактивності, ефективній організації інформаційного простору й часу, простоті використання й доступності подкастинг розширює освітні можливості викладачів/учителів і студентів/учнів. Так, Британська рада започаткувала серію подкастів для початківців, що вивчають англійську мову Learn English Elementary Podcasts – <http://learnenglissh.britishcouncil.org/elementary-podcasts>. Викладені тут файли можна прослуховувати на сайті або завантажити у форматі MP3. Це дуже хороший ресурс для покращення сприйняття англійського мовлення на слух. До кожного подкасту автори розробили завдання, котрі можна виконувати під час прослуховування аудіозапису. Крім того, для зручності використання, ці завдання можна роздрукувати.

Сьогодні надзвичайно поширені так звані “соціальні мережі”. Щороку з’являються нові спільноти для спілкування людей, яких об’єднує спільний інтерес. Викладачі ІМ стали успішно використовувати їх не лише для спілкування, але й з навчальними цілями. Так, новий додаток до смартфонів Viber, завдяки своїм потенційним можливостям, може використовуватися також для навчання ІМ. Коротко зупинимося на характеристиці цього додатку. Розробники Viber відносять його до категорії соціальних мереж. Це додаток VoIP

для смартфонів, що працюють на платформах Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone, Bada і комп'ютерів, що працюють з використанням операційних систем Windows OS X, MAC і Linux. Додаток інтегрується до адресної книги смартфона/комп'ютера та авторизується за номером телефону. Завдяки Viber люди можуть вільно спілкуватися один з одним, оскільки цей додаток дозволяє робити безкоштовні дзвінки (оплата здійснюється лише за інтернет-трафік). Голосовий трафік передається по GPRS. Додаток дає змогу абсолютно безкоштовно здійснювати телефонні дзвінки у високій якості між смартфонами/комп'ютерами із встановленим Viber, передавати текстові повідомлення, фото-, аудіо- та відеоповідомлення, проводити відеоконференції по Wi-Fi та 3G. Програма була розроблена та представлена на широкий загал 2 грудня 2010 року. На початок серпня 2014 року цей сервіс нараховував 200 мільйонів користувачів. У лютому 2014 року власники оголосили, що в сервісі Viber на мобільних телефонах, планшетах і комп'ютерах зареєстровано 280 мільйонів користувачів, з яких 100 мільйонів спілкуються за допомогою месенджера хоча б раз на місяць. Інтерфейс сервісу Viber доступний 29 мовами: англійською, арабською, угорською, в'єтнамською, грецькою, данською, індонезійською, іспанською, івриті, каталонською та його спрощена версія на китайській, корейській, німецькій, нідерландській, норвезькій, польській, португальській, російській, турецькій, українській, фінській, французькій, гінді, чеській, шведській та японській мові. Детальнішу інформацію щодо встановлення та можливостей цього сервісу можна знайти на сайті розробника за адресою: <http://www.viber.com>.

Відносно новим електронно-комунікаційним засобом навчання є так звані “електронні платформи”. На сьогоднішній день існує велика кількість електронних платформ для організації та запровадження електронного навчання. Існують *платформи із закритим кодом* використання (вони є комерційними і платними) та *відкритим кодом доступу* (поширюються безкоштовно). Зрозуміло, що лідерами серед учителів/викладачів і учнів/студентів, а також навчальних закладів різного типу є відкриті платформи, тобто такі, користування якими є безкоштовним. Розглянемо їх:

<b>atutor</b>	<a href="http://atutor.ca/index.php">http://atutor.ca/index.php</a>
<b>dokeos</b>	<a href="http://www.dokeos.com/en/node/615">http://www.dokeos.com/en/node/615</a>
<b>ILIAS</b>	<a href="http://www.ilias.de">http://www.ilias.de</a>

**LON-CAPA** <http://www.lon-capa.org>  
**Moodle** <http://www.moodle.org>  
**Open USS** <http://www.openuss.sourceforge.net/openuss/index.html>  
**Sakai** <http://www.sakaiproject.org> .

Платформа *ATutor* – це відкритий ресурс (Open Source), безкоштовна система керування навчальним контентом – система дистанційного навчання (СДН), що заснована на Web із відкритим кодом. Вона розроблена з урахуванням доступності та можливості адаптації за бажанням користувача. Адміністратор може інсталиувати або оновити ATutor за лічені хвилини. Викладачі можуть швидко збирати, архівувати та поширювати навчальні курси, а також вести їх у мережі. Студенти вчаться в адаптивному навчальному середовищі.

Наступною безкоштовною платформою СДН є dokeos. Ця платформа забезпечує ефективність СДН, дає змогу створювати різні навчальні проекти, вправи, тести, відеоролики тощо.

Ще однією платформою є ILIAS. Її назва походить від Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations- System, німецький термін “Integrated Learning, Information and Work Cooperation System”, – це одна з перших СДН, яку почали використовувати університети для організації навчального процесу. Вона була започаткована у 1997 році і 2 листопада 1998 року першу її версію було запропоновано Кельнському університету. Із зростанням попиту на цю платформу у 200 році її було представлено широкому загалу на безкоштовних засадах. Знайти детальну інформацію і завантажити це програмне забезпечення можна за адресою: <http://www.ilias.de>. Безперечним лідером серед СДН науковцями, що розробляють та аналізують навчальні програми, визнана платформа Moodle. Аббревіатура “Moodle” походить від “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, що означає “модульне об’єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання”. Ця платформа є авторизованою системою керування навчанням і базується на комп’ютерних та інтернет-технологіях. Вона була розроблена і введена в експлуатацію в серпні 2002 року Мартіном Доугіамусом, викладачем австралійського університету у м. Перт. На сьогоднішній день вона перекладена 78 мовами світу та більше двох мільйонів викладачів використовують цю систему для навчання понад 26 мільйонів студентів. У грудні 2011 року до бази користувачів було занесено 72177 зареєстрованих і перевічених сайтів, що обслуговують більше ніж 57112669 користувачів у 5,8 мільйонів курсів.

Moodle, як і більшість СДН, дає змогу викладачеві створити веб-сайт курсу і керувати доступом до нього так, щоб лише студенти, що записалися на курс, мали змогу переглядати його. Крім контролю, СДН надає широкий спектр інструментів, що зроблять навчальний курс ефективнішим, а саме:

1. **Завантаження матеріалів.** З цією метою використовується веб-платформа для збереження матеріалів на сервері. На свій розсуд викладач завантажує плани своїх курсів, зауваження та примітки до лекцій, додаткові завдання для читання, опанування та засвоєння.

2. **Он-лайн-тести.** Moodle дає змогу розмішувати та виконувати он-лайн тести у матеріалах навчального курсу, миттєво отримувати оцінку. Отже такі тести можна вважати ефективним засобом перевірки викладачем набутого студентами рівня знань, сформованих навичок і розвинених умінь.

3. **Збір і перевірка завдань.** Розміщення і прийом завдань у режимі он-лайн значно спрощує процедуру поточного контролю – оцінки відслідковуються автоматично. Крім того система Moodle дає змогу організувати крос-рецензування завдань з анонімним оцінюванням робіт студентів один одним, що підвищує та стимулює мотивацію та ефективність навчання.

4. **Контроль успішності.** Он-лайн варіант журналу контролю успішності дає студентам змогу бачити свій прогрес у засвоєнні курсу. При цьому доступ до оцінок можна організувати так, що студент бачить лише свої оцінки.

5. **Форуми та чати.** Зареєстрованим учасникам курсу пропонуються засоби для комунікації за межами навчальних аудиторій. *Форум* дає студентам більше часу на обдумування та формулювання відповідей, що дає змогу організувати поглиблене обговорення вивчаного матеріалу. *Чати* дають змогу організувати легке і швидке спілкування студентів (наприклад, для обговорення спільного проєкту) і викладача незалежно від їх місцезнаходження. Чати можна використовувати з різною метою – від анонсів курсів, змін у розкладі, до проведення самого заняття у режимі чату. Інформацію щодо завантаження і роботи з програмним забезпеченням можна знайти на сайті платформи: <http://www.moodle.org>.

З іншими інформаційно-комунікаційними засобами та можливостями їх використання для навчання ІМіК можна ознайомитися в подальших підрозділах монографії.

## 2.2. Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище як засіб формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови

### 2.2.1. Поняття інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови

Розвиток освітнього процесу у вищій школі в умовах інформатизації суспільства науковці пов'язують з розробкою та використанням віртуального освітнього середовища (Богомолів А. М., Вайндорф-Сисоева М. Є.), інформаційно освітнього середовища (Атанасян С. Л., Курильов А. С., Обдалова О. А., Панкратова О. П., Прокоф'єва А. Г, Романов О. М., Чернобай О. В.), інформаційно-комунікаційного освітнього середовища (Зенкіна С. В., Розіна І. М.), комп'ютерного комунікативного середовища (Михайлов С. М.), що по своїй суті є синонімічними поняттями.

Мету створення середовища В. В. Гура вбачає у моделюванні особистісно орієнтованих електронних освітніх ресурсів, спрямованих не лише на навчання, але й на творчий розвиток майбутнього фахівця [7].

Дослідники вважають, що спеціально спроектоване інформаційно-освітнє середовище уможливило підготовку майбутніх викладачів – інформаційно компетентних фахівців – до ефективного, системного і комплексного використання інформаційно-комунікаційних технологій в особистій професійній педагогічній діяльності.

Для конкретизації термінологічного апарату нашого дослідження розглянемо точки зору науковців щодо розуміння зазначених вище понять.

Інформаційно освітнє середовище, як вважає С. О. Назаров, – це педагогічна система, у якій поєднуються інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби керування навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи та технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої соціально значущої творчої особистості, яка має необхідний рівень професійних знань, умінь і навичок [21, с. 69].

З точки зору В. А. Красильнікової, інформаційно освітнє середовище – це багатоаспектна цілісна соціально-психологічна реальність, яка забезпечує сукупність необхідних психолого-педа-

гогічних умов, сучасних технологій навчання та програмно-методичних засобів навчання, створених на основі сучасних інформаційних технологій, які уможливають пізнавальну діяльність студентів та доступ до інформаційних ресурсів [15, с. 278], а В. П. Дронов розглядає його як системну структурну організацію, яка є сукупністю взаємодіючих систем: інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації та педагогічних технологій [8, с. 45].

Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище у розумінні С. В. Зенкіної – це комплекс компонентів, які забезпечують системну інтеграцію засобів інформаційних технологій в освітній процес з метою підвищення його ефективності та є засобом розбудови особистісно орієнтованої педагогічної системи. Інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю суб'єктів (викладач, студенти) та об'єктів (зміст, засоби навчання та навчальних комунікацій, передусім на основі інформаційно-комунікаційних технологій тощо) навчального процесу, які забезпечують ефективність реалізації освітніх технологій [10, с. 17].

С. О. Старіков вважає, що інформаційно-комунікаційне освітнє середовище є сукупністю інформаційних технологій, яка полягає в задоволенні особистісно значущих освітніх потреб кожного студента на основі

- побудови індивідуального маршруту його учіння;
- двостороннього зв'язку та інтерактивної взаємодії викладача і студентів;
- системи передачі знань, в якій процеси викладання й учіння розподілені в просторі та часі;
- можливості здійснення студентами самостійної роботи з метою засвоєння знань та їх оцінку [32].

І. М. Розіна розглядає інформаційно-комунікаційне освітнє середовище як інформаційний зміст і комунікаційні можливості локальних, корпоративних та глобальних комп'ютерних мереж, які створюються й використовуються учасниками навчального процесу з освітньою метою [27, с. 12].

У термінах Г. К. Селевко, інформаційно-комунікаційне середовище – це сукупність умов, які забезпечують реалізацію діяльності користувача з інформаційним ресурсом з метою збору, оброблення, продукування, транслявання, використання інформації, а також

інформаційна взаємодія з іншими користувачами за допомогою інтерактивних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, які взаємодіють з користувачем як суб'єктом інформаційного спілкування і особистістю [29, с. 56].

Однією із переваг організації навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного освітнього середовища науковці відзначають можливість реалізації особистісно-діяльнісного підходу, зокрема створення умов для самонавчання, проектування власного освітнього маршруту та реалізації індивідуальної траєкторії учіння [22, с. 29].

Дослідники вважають, що навчання, зорганізоване в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі, є абсолютно новою парадигмою, яка спирається на функціональну ефективність інформаційно-комунікаційних технологій та формується на основі особливої культури учіння (e-learning culture), яка характеризується як з позиції студента (e-learner), так і з позиції викладача (e-teacher) [26, с. 257].

Попри різні підходи до трактування цих понять, йдеться про створення спеціального середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачає вплив умов навчання на тих, хто навчається [13], а отже, розроблення інформаційно-комунікаційного середовища відносно предмету діяльності студентів, спрямованого на реалізацію цілей предметного учіння відповідно до навчальної дисципліни. Адже зазначене середовище майбутніх викладачів французької мови і викладачів інших дисциплін буде суттєво відрізнятись. Тому вважаємо за доцільне конкретизувати термінологію в межах нашого дослідження.

Виходячи з того, що “освітній – це той, який поширює освіту, знання [30, с. 756]”, а “навчальний – призначений для навчання; метою якого є навчання, тренування, підготовка до чого-небудь; пристосований для навчання [30, с. 43]”, вважаємо за доцільне натомість поняття “інформаційно-комунікаційне освітнє середовище” оперувати поняттям **“інформаційно-комунікаційне навчальне середовище”** як найбільше прийнятним у контексті нашого дослідження.

Дослідники інформаційно-комунікаційних середовищ (Дронов В. П., Зенкіна С. В., Красильнікова В. А., Назаров С. А., Розіна І. М., Шилова О. М.) вважають, що діяльність у ньому реалізується через

- **суб'єктів** навчального процесу (у нашому випадку — магістрант як суб'єкт учіння та викладач як суб'єкт опосередкованої організації його діяльності);
- **ресурси** (у нашому дослідженні забезпечують реалізацію навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів і дозволяють магістрантам бути активними учасниками суб'єкт-об'єктної взаємодії з ними);
- **комунікації**, які реалізуються засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- **засоби керування** процесом учіння (самоконтроль магістранта за процесом і результатом навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності через зворотний зв'язок на основі інформаційно-комунікаційних технологій, самокорекція) та процесом навчання (опосередковане керівництво викладачем за процесом та результатом діяльності магістрантів, де керівництво ми розглядаємо, передусім, як оцінку реальної ситуації відповідності запропонованих завдань та навчально-методичних задач і результату їх виконання).

Підтримуючи точку зору О. П. Панкратової [23, с. 43], вважаємо, що в процесі організації асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів з оволодіння методичною компетентністю (*асинхронну самостійну професійно орієнтовану навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність майбутніх викладачів французької мови* трактуємо як багатосторонню, поліфункціональну, цілеспрямовану індивідуальну траєкторію їхнього учіння в позааудиторний час із залученням дібраних і/чи розроблених викладачем електронних засобів навчання з метою оволодіння методичною компетентністю) викладач повинен передбачити використання різних технологій навчання, серед яких:

- **інформаційно-освітні технології** (електронні засоби навчання, дібрані/розроблені викладачем; аудіовізуальні та мультимедійні навчально-методичні матеріали, зокрема для оволодіння магістрантами методичними знаннями);
- **Інтернет-орієнтовані технології** навчального призначення (дібрані викладачем електронні засоби навчання, навчально-методичні комплекси з французької мови, представлені в мережі



Інтернет; подкасти, відеофрагменти практичних занять з французької мови, представлені в мережі Інтернет; електронні наукові, науково-методичні та навчально-методичні джерела, іноземними мовами зокрема, тощо);

- **кейс-технологія** – як вид технології навчання, що базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчальних матеріалів, які використовуються студентами в процесі самостійної роботи з оволодіння методичною компетентністю як результатом навчально-пізнавальної на науково-дослідницької діяльності;
- **діяльнісно-орієнтовані технології** (метод проєктів, професійно орієнтована ділова гра, метод проблемного навчання).

Для ефективної діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі слід передбачити регулярні консультації з викладачем як у режимі синхронної, так і в режимі асинхронної комунікації та можливості спілкування магістрантів між собою.

Отже, спираючись на викладене вище та підтримуючи точку зору С. В. Зенкіної (у термінах – “комплекс”), **інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови** визначаємо як комплекс електронних засобів навчання і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна навчально-пізнавальна та науково-дослідницька діяльність магістрантів з оволодіння методичною компетентністю та керівництво викладачем за її процесом та результатом.

Погоджуємося з В. П. Дроновим у тому, що сучасне інформаційно-освітнє середовище повинно відповідати потребам тих, хто навчається, мати можливість адаптації до різних педагогічних ситуацій та відповідний зміст і структуру [8]. Тому в процесі проєктування інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови особливого значення набуває а) окреслення вимог до добору та розроблення контенту, б) визначення структури інформаційно-комунікаційного навчального середовища та взаємозв’язку різних компонентів його контенту.

## 2.2.2. Вимоги до контенту інформаційно-комунікаційного навчального середовища

**Контент** інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови визначається проміжними цілями (формування окремих компетенцій та субкомпетенцій) в процесі здійснення навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності, що забезпечує реалізацію кінцевої мети – формування методичної компетентності. Принагідно зазначимо, що *методичну компетентність майбутнього викладача французької мови* трактуємо як результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності зі свідомим самостійним детермінуванням соціальних ролей і трансформацією рольових позицій, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Контент має бути представлений різними ресурсами, які, як зазначає О. П. Панкратова, повинні відповідати рівню підготовки студентів з відповідної дисципліни, особливостям конкретної предметної галузі та її методам дослідження, специфіці відповідної науки, її понятійному апарату [23, с. 44].

У процесі добору та розроблення контенту важливого значення, з нашої точки зору, набуває його адаптивність і гнучкість, що передбачає, з одного боку, можливість збільшення чи зменшення викладачем навчального матеріалу й інформаційних ресурсів (адже причини перевантаження студентів не в насиченості програми, а в способах пред'явлення інформації та способах організації навчання [16, с. 78]), а з іншого – можливість вибору студентами послідовності та темпу виконання завдань під час здійснення різних видів діяльності, що уможливорює реалізацію індивідуальної траєкторії учіння кожного магістранта.

Не викликає сумніву необхідність забезпечення інтерактивності (зокрема коли йдеться про електронні засоби навчання) у процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої діяльності майбутніх викладачів французької мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

У широкому змісті інтерактивність передбачає взаємодію будь-яких суб'єктів один з одним, використання доступних їм засобів і

методів та відбиває одну із фундаментальних характеристик процесу навчання — взаємовплив у нових формах на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [11, с. 300].

Науковці, відносно до процесу навчання, розглядають інтерактивність як взаємодію між тими, хто навчається, і навчальними ресурсами, або тих, хто навчається, між собою, яка уможливорює роботу з навчальними матеріалами і спілкування з учасниками навчального процесу на основі інформаційно-комунікаційних технологій [6, с. 113], та визначають такі її види: «студент» ↔ «студент», «студент» ↔ «викладач», «студент» ↔ «навчальний матеріал», «студент» ↔ «засоби керування мультимедійними презентаціями» [6, с. 116].

Інтерактивність, у термінах М. Г. Мур, є однією із життєвоважливих характеристик під час проектування і створення навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання [39, с. 3].

Нам імпонує точка зору Ю. І. Машбиць, який розглядає інтерактивність як здатність комп'ютерного засобу навчання забезпечити вербальний чи невербальний навчальний діалог між людиною і комп'ютером, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами та результатами його опрацювання [19, с. 76].

Аналіз наукових праць з проблеми забезпечення інтерактивності засобів навчання (Гриценко В. І., Коваль Т. І., Машбиць Ю. І.), які створюються на основі інформаційно-комунікаційних технологій засвідчує, що про їхню інтерактивність можна говорити тоді, коли в них реалізуються відповідні показники, а саме:

- нелінійний доступ до навчальної інформації;
- оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків;
- комунікативна взаємодія між суб'єктами навчання;
- адаптація системи навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- реалізація стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю під час позааудиторної роботи.

Домінантою в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів французької мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі є їхня особистісна продуктивна взаємодія на основі навчального матеріалу. Тому інтерактивність необхідна для комунікаційної взаємодії майбутніх викладачів

із засобами навчання в процесі учіння, для самоконтролю і самокорекції його результатів.

Т. І. Коваль виділяє суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний види зовнішнього зворотного зв'язку [12, с. 188].

Суб'єкт-суб'єктний зворотний зв'язок встановлює діалог між викладачем та магістрантом або магістрантів між собою (наприклад, під час роботи в малих групах, виконання проектних завдань тощо) в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі. Цей вид зворотного зв'язку має використовуватися для контролю викладачем окремих завдань, які виконуються магістрантами.

На думку науковців, взаємодія учасників навчального процесу, який проходить дистанційно, має здійснюватися виключно на основі широкого застосування сучасних засобів зв'язку, серед яких електронна пошта, телеконференції, форум тощо [11, с. 30].

Отже, для реалізації суб'єкт-суб'єктного зворотного зв'язку в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої діяльності майбутніх викладачів французької мови з оволодіння методичною компетентністю слід передбачити можливість спілкування (синхронного та асинхронного) магістрантів із викладачем та між собою за допомогою сучасних засобів комунікації.

Суб'єкт-об'єктний зворотний зв'язок забезпечує зв'язок між магістрантом, як суб'єктом навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності, та дібраними / розробленими викладачем електронними засобами навчання для формування методичної компетентності, “здійснює навчально-розвивальні впливи на студентів та програмне управління процесом навчання кожного за індивідуальною траєкторією учіння через організацію комп'ютерного контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень та програмну самокорекцію їхніх знань, навичок і вмій [11, с. 66]”.

Аналіз наукових доробок, доповнений власними надбаннями позитивного педагогічного досвіду викладання у вищій школі, переконує в тому, що використання суб'єкт-об'єктного зворотного зв'язку уможливорює надання миттєвої відповіді щодо навчальних дій магістрантів; оброблення та статистику інформації, що надходить в процесі виконання ними навчальних завдань, порівняння з шаблонами, у результаті чого магістранти можуть коригувати своє учіння та реалізувати індивідуальну траєкторію у власному темпі відповідно до “особливостей володіння способами і прийомами

навчальної роботи на основі наявних знань, навичок і вмінь [37, с. 46]”.

Як зазначає В. І. Андреев, поетапний контроль знань і практичних умінь гарантує ефективність навчання [4, с. 270]. Тому одним із принципових чинників, що уможливають ефективне формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі є організація контролю магістрантів за результатами учіння, що є важливим елементом функціонування всієї системи навчання [34, с. 4].

Погоджуємося із М. А. Шелінгером, що в процесі самостійної позааудиторної навчальної діяльності студентів контроль виконує низку специфічних функцій [34, с. 4]. В контексті досліджуваної нами проблеми контроль є важливим інструментом:

- мотивації, а отже, й успішного оволодіння майбутніми викладачами методичною компетентністю;
- оцінки магістрантом якості набуття методичних знань і оволодіння методичними навичками та вміннями;
- корекції навчальних дій та індивідуальної траєкторії учіння магістрантів на основі зворотного зв'язку, що можливо за умови заздалегідь передбачених реакцій на виконанні магістрантами завдання, тобто використання комп'ютерно орієнтованих методів навчального контролю й самоконтролю, одним із яких є метод автоматизованого навчального контролю.

Автоматизований навчальний контроль може застосовуватися як самостійний метод навчання чи бути складовою роботи студентів з електронним навчальним засобом та базується на використанні тестових навчальних завдань для самонавчання, самоконтролю та самокорекції навчальних досягнень [11, с. 57] та має певні переваги, серед яких:

- швидкий зворотний зв'язок, що дозволяє уникнути зовнішніх суб'єктивних чинників, які, за певних обставин, зокрема у традиційній системі навчання, можуть негативно вплинути на учіння магістранта;
- об'єктивне, неупереджене оцінювання навчальних досягнень магістранта;

- сприятливі умови для самоконтролю магістранта за результатами своєї навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності.

Вважаємо, що ефективність асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності з формування методичної компетентності залежить, зокрема, від структурування інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

### 2.2.3. Структура інформаційно-комунікаційного навчального середовища

**Структура** інформаційно-комунікаційного навчального середовища обумовлюється передусім видами навчально-пізнавальної (набуття методичних знань, формування / вдосконалення методичних навичок в процесі вивчення дисципліни “Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах”, розвиток методичних умінь в умовах реального навчального процесу в період педагогічної практики) та науково-дослідницької діяльності (написання магістерської роботи, розроблення авторської методики й підготовка до її апробації в період педагогічної практики, підготовка до захисту магістерської роботи) магістрантів.

У процесі добору / розроблення навчально-методичних матеріалів для реалізації названих видів діяльності з формування у магістрантів методичної компетентності та їх презентації в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі викладач, як ми вважаємо, має керуватися положеннями модульного навчання як “одного із шляхів реалізації особистісно орієнтованого педагогічного процесу [14, с. 154–155]”.

Відомо, що в широкому значенні сутність модульного навчання у вищій школі полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки – модулі, зміст і обсяг яких має варіюватися залежно від дидактичних цілей, профільної та рівневої диференціації студентів, їхніх побажань щодо індивідуальної траєкторії оволодіння навчальним матеріалом дисципліни.

Сутність модульного навчання, на думку П. А. Юцявичене, полягає в тому, що студент може самостійно працювати із запропонованою викладачем програмою, яка містить банк інформації та методичні рекомендації для досягнення поставлених цілей [36, с. 10].

Дослідниця доводить, що модульне навчання уможлиблює індивідуалізацію

- а) темпу оволодіння навчальним матеріалом,
- б) контролю й самоконтролю,
- в) безпосередньої взаємодії викладача і студента.

Основними характеристиками модульного навчання науковці [35, с. 116] вважають знання студентами цілей навчання, їх активне учіння та свободу вибору його темпу, варіативність способів пред'явлення навчальної інформації, поетапне оволодіння невеликими порціями навчального матеріалу, зворотний зв'язок.

Як відомо, будь-яка методика навчання базується на принципах та підходах, які мають забезпечити досягнення мети навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

В процесі розроблення структури інформаційно-комунікаційного навчального середовища як засобу формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови ми дотримуємося таких принципів модульного навчання:

- модульності,
- структуризації змісту навчання на відособлені елементи,
- динамічності,
- гнучкості,
- діяльності,
- усвідомленої перспективи, різностороннього методичного консультування, паритетності [36, с. 40].

Розглянемо детальніше особливості реалізації зазначених принципів у контексті нашого дослідження.

**Принцип модульності** реалізується через організацію процесу формування методичної компетентності на основі окремих модулів, призначених для поетапного досягнення конкретних цілей навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів.

**Принцип структуризації змісту навчання на відособлені елементи** передбачає розподіл навчального та контрольного матеріалу кожного модуля на окремі його елементи, які, у своїй сукупності, є одним цілим, так як відсутність одного із елементів унеможлиблює досягнення поставленої мети.

Відповідно до **принципу динамічності** забезпечується можливість постійного оновлення викладачем змісту модулів для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької

мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі відповідно до чинних освітніх документів і соціального замовлення суспільства.

**Принцип гнучкості** реалізується шляхом

- а) вільного доступу магістрантів до модулів та інших засобів інформаційно-комунікаційного навчального середовища в просторі та часі;
- б) реалізації індивідуальної траєкторії учіння через самостійне визначення магістрантом часу та кількості спроб для виконання завдання;
- в) вибору порядку перегляду навчального та навчально-довідкового матеріалу і режиму роботи (навчальний, тестовий, контрольний);
- г) постійного доступу до теоретичного та навчально-довідкового матеріалу тощо.

Крім того вважаємо, що магістранту слід надати право не обмежуватися мінімально достатнім обсягом навчального матеріалу окремого модуля, забезпечивши його додатковими навчальними та навчально-довідковими матеріалами. За результатами контролю магістрант може перейти до вивчення наступного модуля чи, у разі отримання низьких показників за результатами самоконтролю чи контролю викладачем, повторно оволодівати окремим матеріалом модуля.

**Принцип діяльності** вимагає, щоб майбутні викладачі французької мови оволоділи не лише методичною компетентністю в процесі реалізації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності, а й способами самостійної реалізації названих видів діяльності, що стане основою для їх професійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя для досягнення рівня акметодичної компетентності [17].

Багаторічний власний педагогічний досвід викладання у вищій школі переконує, що усвідомлення студентами перспективи навчальних дій формує у них позитивну мотивацію, розвиває пізнавальні інтереси й мотиви. Тому **принцип усвідомленої перспективи** вимагає від магістрантів:

- розуміння важливості досягнення проміжних цілей навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності для оволодіння методичною компетентністю в процесі навчання у вищому навчальному закладі, тобто чіткого уявлення вимог до рівня володіння методичними знаннями, сформованості методичних



навичок і вмій на кожному етапі учіння, близькими та віддаленими перспективами в процесі оволодіння методичною компетентністю;

- усвідомлення необхідності досягнення високого рівня сформованості методичної компетентності для успішної реалізації усіх видів професійно-методичної діяльності викладача французької мови.

Комунікаційна взаємодія (як синхронна, так і асинхронна) викладача з магістрантом в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі з метою підтримки його індивідуальної траєкторії учіння забезпечує реалізацію **принципу різностороннього методичного консультування та принципу паритетності**, відповідно до яких передбачається суб'єкт-суб'єктна взаємодія всіх учасників навчального процесу.

Слідом за О. М. Солововой, ще керуємося **принципом рефлексивної діяльності та міждисциплінарності** [31, с. 230], що у нашому дослідженні передбачає постійну рефлексію магістрантів за результатами навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності з опорою на отримані знання з інших галузей знань (зокрема, французької мови, педагогіки, психології, інформаційно-комунікаційних технологій тощо).

Зазначені вище принципи вважаємо за доцільне доповнити **принципом забезпечення можливості оперативного керування викладачем процесом учіння майбутніх викладачів французької мови**.

Погоджуємося з точкою зору К. Б. Єсипович, яка вважає, що керування викладачем навчальною діяльністю тих, хто навчається, сприяє раціональній організації й активізації як окремих їхніх навчальних дій, так і навчальної діяльності в цілому, а також створює орієнтири для формування у них прийомів, навичок і вмій самостійної діяльності. З точки зору дослідниці, будь-який засіб навчання може стати засобом керування, якщо він результативно впливає на процес оволодіння навчальним матеріалом [9, с. 83], а електронні засоби інформаційно-комунікаційного навчального середовища якнайкраще уможливають досягнення цієї мети.

Отже, відповідно до **принципу забезпечення можливості оперативного керування викладачем процесом учіння майбутніх викладачів французької мови** передбачається постійний опосередкований контроль з боку викладача за процесом та проміжними результатами оволодіння магістрантами окремими компетенціями та субкомпетен-

ціями методичної компетентності, що уможливується завдяки відповідним засобам інформаційно-комунікаційного навчального середовища.

Власний педагогічний досвід переконує, що в процесі модульного навчання повинні реалізуватися основні дидактичні принципи: доступності, наочності, зв'язку теорії й практики.

Принцип **доступності** вимагає раціонального забезпечення майбутніх викладачів французької мови навчальними, навчально-довідковими та контрольними матеріалами; використання діагностичних тестів на початку кожного модуля для самооцінки / самоконтролю студентом вихідного рівня його методичних знань та методичних навичок з метою проектування власного освітнього маршруту в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, що дає змогу йому одразу перейти до того елементу модуля, який за результатами тесту є недостатньо засвоєним.

Відповідно до принципу **наочності** передбачається використання вербальних і невербальних засобів інформації, а також активних форм навчання, що реалізуються за допомогою відповідних інтерактивних засобів і сприяють успішнішому засвоєнню навчального матеріалу.

Реалізація принципу **зв'язку теорії й практики** забезпечується представленими прикладами, навчально-методичними задачами, які пов'язані із відповідними теоретичними розділами модулів.

Точки зору науковців (Алексюк А. М., Коришева С. Є., Полат Є. С., Самигін С. І., Тимофєєва Ю. Ф.) співпадають у тому, що основним засобом модульного навчання є модуль [36, с. 40]. Втім, зауважує Н. Г. Пахомова, не дивлячись на достатню зрілість модульного навчання як у змістовному, так і у віковому аспекті [24], до цього часу не сформувалася єдина точка зору дослідників щодо трактування поняття “модуль”.

Аналіз наукових доробок засвідчив, що “модуль” визначають як

- закінчений блок інформації, який містить цільову програму дій та методичних рекомендацій, що забезпечують досягнення поставлених дидактичних цілей [36, с. 40];
- відносно самостійну частину відповідної системи, яка несе функціональне навантаження, що в навчанні відповідає “дозі” інформації [33, с. 120];
- логічно завершену частину навчального матеріалу [28];
- автономну, незалежну одиницю у запланованій низці видів на-

вчальної діяльності, які призначені допомогти студенту досягти відповідних чітких цілей [38];

- курс чи його автономну частину, яка має необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для вибудовування різних освітніх траєкторій в його межах, який легко поєднується з іншими модульними курсами, за необхідністю здатний видозмінюватися за змістом, формою, обсягом за рахунок вихідної гнучкості внутрішньої структури [31, с. 230].

Нам імпонує визначення поняття “модуль” в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення, а саме: модуль – це автономний, змістовно та функціонально повний освітній (у нашому випадку – навчальний) ресурс, призначений для вирішення відповідного навчального завдання [2].

Цікавою є точка зору І. В. Малафіїка, який зазначає, що модуль – це змістова одиниця інформації, вона є частиною цілого, яка робить певний внесок у формування цього цілого і виконує певну функцію в його конструюванні, де ціле – завжди система, а тому модуль – це елемент системи певного рівня ієрархії [18, с. 361].

Виходячи з цього, якщо за ціле ми визначимо систему формування методичної компетентності в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої діяльності майбутніх викладачів французької мови в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, то її складовими будуть окремі модулі, навчально-методичні матеріали яких уможливають реалізацію проміжних цілей навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів для досягнення кінцевої мети – оволодіння методичною компетентністю.

Отже, **модуль інформаційно-комунікаційного навчального середовища** – це окремий відносно незалежний логічно завершений елемент, який забезпечує майбутніх викладачів французької мови необхідними і достатніми навчально-методичними та контрольними матеріалами для поетапного формування методичної компетентності.

Підтримуючи думку І. В. Малафіїка [18, с. 361], кожен модуль інформаційно-комунікаційного навчального середовища розглядаємо як такий, що робить свій внесок у формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови, отже, виконує свою, тільки йому притаманну функцію для досягнення кінцевої мети.

Дослідник підкреслює, що модулем може бути не будь-яка частина цілого, а лише та, без якої ціле утворитися не може [18, с. 361].

Отже, лише оволодіння відповідними модулями інформаційно-комунікаційного навчального середовища уможливіє досягнення стратегічної мети та кінцевого результату методичної підготовки майбутніх викладачів французької мови – формування у них методичної компетентності.

Виходячи з поетапного набуття методичних знань, оволодіння методичними навичками та вміннями для досягнення проміжних цілей у формуванні методичної компетентності, особливостей навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності магістрантів, модуль інформаційно-комунікаційного навчального середовища поділяється на підмодулі.

Укладемо перелік модулів і підмодулів інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в процесі асинхронної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності:

### **Модуль 1. Методична компетенція з формування мовних видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.**

- Підмодуль 1.1.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної фонетичної компетентності.
- Підмодуль 1.2.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної лексичної компетентності.
- Підмодуль 1.3.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної граматичної компетентності.
- Підмодуль 1.4.* Методична субкомпетенція з формування і вдосконалення франкомовних орфографічних навичок.

### **Модуль 2. Методична компетенція з формування мовленнєвих видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.**

- Підмодуль 2.1.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в аудіюванні.
- Підмодуль 2.2.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в читанні.
- Підмодуль 2.3.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в діалогічному мовленні.
- Підмодуль 2.4.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в монологічному мовленні.

*Підмодуль 2.5.* Методична субкомпетенція з формування професійно орієнтованої франкомовної компетентності в письмі.

### **Модуль 3. Педагогічна практика з французької мови.**

*Підмодуль 3.1.* Підготовка до практичних занять з французької мови.

*Підмодуль 3.2.* Підготовка позааудиторних заходів французькою мовою.

*Підмодуль 3.3.* Організація самостійної позааудиторної роботи студентів з французької мови.

### **Модуль 4. Магістерська робота з дисципліни “Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах”.**

*Підмодуль 4.1.* Теоретичні засади написання магістерської роботи.

*Підмодуль 4.2.* Розроблення авторської методики.

*Підмодуль 4.3.* Перевірка ефективності розробленої методики.

*Підмодуль 4.4.* Підготовка апробації результатів дослідження (підготовка до виступу на науково-практичній конференції, написання тез доповіді/статті).

*Підмодуль 4.5.* Підготовка до захисту магістерської роботи.

Підтримуючи думку Є. С. Полат вважаємо, що модуль у дистанційному навчанні (а у нашому випадку йдеться про оволодіння магістрантами методичною компетентністю незалежно від викладача та один від одного в просторі та часі) повинен бути невеликим за обсягом, не перевантаженим інформацією, оскільки це може суттєво знизити мотивацію до навчання [25, с. 320].

Це означає, що кожен модуль має містити необхідний і достатній навчально-методичний і контрольний матеріали для поетапного набуття магістрантами методичних знань, формування методичних навичок та розвитку методичних умінь, представлений інформаційними (теоретичний матеріали), діяльними (навчально-методичні задачі (*навчально-методичну задачу* трактуємо як засіб навчально-пізнавальної діяльності магістрантів з оволодіння методичними навичками і вміннями та контролю за рівнем їх сформованості у межах усіх компетентцій і субкомпетентцій, які складають методичну компетентність майбутнього викладача французької мови), засоби самоконтролю та контролю), навчально-довідковими ресурсами.

Представимо зміст визначених модулів інформаційно-комунікаційного навчального середовища (див. табл. 2.2.1).

**Зміст модулів інформаційно-комунікаційного навчального середовища  
для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів  
французької мови**

Назва модуля	Зміст підмодулів
<p><b>Модуль 1.</b> Методична компетенція з формування мовних видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) вимоги до рівня методичних знань, сформованості методичних навичок і вмій в межах кожного підмодуля;</li> <li>2) вхідний тест з метою самооцінки магістрантом рівня володіння методичними знаннями з відповідної теми, що слугує підґрунтям для проектування власного освітнього маршруту та реалізації індивідуальної траєкторії учіння;</li> <li>3) теоретичний і навчально-довідковий матеріал відповідно до тематики;</li> </ol>
<p><b>Модуль 2.</b> Методична компетенція з формування мовленевих видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4) навчально-методичні задачі, виконання яких супроводжується самоконтролем на основі зворотного зв'язку та контролем викладача (частково моделювальні та творчі навчально-методичні задачі);</li> <li>5) засоби самоконтролю (тести) та контролю (письмові контрольні завдання, які перевіряються викладачем) до кожного з підмодулів;</li> <li>6) навчально-довідковий матеріал.</li> </ol>
<p><b>Модуль 3.</b> Педагогічна практика з французької мови.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) мета, завдання, зміст та критерії оцінювання педагогічної практики з французької мови;</li> <li>2) зразки поточної та звітної документації з педагогічної практики;</li> <li>3) зразки укладання тематичного циклу практичних занять з французької мови;</li> <li>4) схема плану-конспекту практичного заняття з французької мови;</li> <li>5) орієнтовний перелік рекомендованих позааудиторних заходів французькою мовою;</li> <li>6) критерії оцінювання практичного заняття з французької мови / позааудиторного заходу, проведеного магістрантом-практикантом;</li> <li>7) засоби самоконтролю та контролю;</li> <li>8) навчально-довідковий матеріал.</li> </ol>
<p><b>Модуль 4.</b> Магістерська робота з дисципліни “Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) орієнтовна тематика магістерських робіт;</li> <li>2) вимоги до магістерської роботи;</li> <li>3) етапи підготовки магістерської роботи;</li> <li>4) завдання для виконання на кожному з етапів підготовки магістерської роботи;</li> <li>5) засоби самоконтролю та контролю за результатами виконання завдань кожного з етапів підготовки магістерської роботи;</li> <li>6) критерії оцінювання магістерської роботи;</li> <li>7) навчально-довідковий матеріал.</li> </ol>

Таким чином, асинхронна самостійна професійно орієнтована навчально-пізнавальна та науково-дослідницька діяльності магістрантів в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі відбуваються поетапно:

- 1) самооцінка вихідного рівня методичних знань і навичок;
- 2) проектування індивідуального маршруту по модулю (підмодулю);
- 3) реалізація індивідуальної траєкторії учіння шляхом вибору адекватного способу дії для досягнення найкращого результату;
- 4) самоконтроль за результатами досягнення проміжних цілей, самокорекція на основі його результатів.

Аналіз спеціальної літератури дозволив установити, що для розроблення інформаційно-комунікаційного навчального середовища для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови доцільно використовувати системи керування навчанням (Learning Management Systems), серед яких Acollab, ATutor, Claroline, Colloquia, Dokeos, Ganesha, ILIAS, LAMS, MOODLE, Sakai тощо.

Вивчення характеристик існуючих систем управління процесом навчання переконує, що модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище – Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) уможливорює реалізацію викладених вище положень та описаних вимог до інформаційно-комунікаційного навчального середовища та його структури.

Важливим чинником на користь вибору Moodle є можливість організації діяльнісного учіння, в основі якого – взаємодія усіх учасників навчального процесу.

Асинхронна самостійна робота студентів у середовищі Moodle, стверджує Н. В. Михайлова, є суб'єктивним видом навчально-пізнавальної та практичної діяльності майбутніх фахівців, спрямованим на розв'язання системи навчальних задач і завдань в процесі розподіленої у часі інтерактивної взаємодії з розвиваючими елементами середовища. Це уможливується, зауважує дослідниця, дотриманням таких педагогічних умов:

- активізація суб'єктивної позиції студентів;
- підвищення інтерактивності на суб'єктивному та міжсуб'єктивному рівнях;
- урахування типологічних особливостей навчального стилю студентів;

- професійна готовність викладача до організації самостійної роботи студентів у середовищі Moodle [20].

Отже, на основі аналізу наукової літератури та спираючись на власний досвід педагогічної діяльності у вищій школі, можемо констатувати, що в процесі асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів французької мови з формування методичної компетентності в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, створеному у Moodle, забезпечуються

- багатоваріантність пред'явлення інформації, багаторазове повторення навчального матеріалу, структурування контенту та його модульність, самоконтроль навчальних дій, реалізація індивідуальних траєкторій учіння, конфіденційність навчання, відповідність принципам успішного навчання [5, с. 8];
- широкі можливості комунікації магістрантів з викладачем та між собою;
- використання викладачем таких елементів як “глосарій”, “ресурс”, “завдання”, “форум”, “колективне редагування тексту (wiki)”, “урок”, “тест” тощо;
- індивідуальна комунікація (наприклад, за допомогою сервісів “Обмін повідомленнями”, “Коментарі”) викладача і магістранта з метою рецензування/перевірки виконаного завдання, проведення індивідуальних консультацій;
- можливість створення та зберігання портфоліо кожного магістранта (всі виконані завдання, оцінки та коментарі викладача, повідомлення у форумі) й результатів оцінювання;
- створення та використання викладачем системи оцінювання в межах інформаційно-комунікаційного навчального середовища;
- контроль викладачем систематичності, активності та кількості часу діяльності магістрантів в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

Таким чином, викладені вище положення є основою та передумовою розроблення інформаційно-комунікаційного навчального середовища як комплексу електронних засобів для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови в позааудиторних умовах.



#### 2.3.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### Понятійний апарат

***Асинхронна самостійна професійно орієнтована навчально-пізнавальна та науково-дослідницька діяльність майбутніх викладачів французької мови*** – це багатостороння, поліфункціональна, цілеспрямована індивідуальна траєкторія їхнього учіння в позааудиторний час із залученням дібраних і/чи розроблених викладачем електронних засобів навчання з метою оволодіння методичною компетентністю.

***Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище для формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови*** – комплекс електронних засобів навчання і комунікації, з використанням яких реалізується поетапна навчально-пізнавальна та науково-дослідницька діяльність магістрантів з оволодіння методичною компетентністю та керівництво викладачем за її процесом та результатом.

***Методична компетентність майбутнього викладача французької мови*** – результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності зі свідомим самостійним детермінуванням соціальних ролей і трансформацією рольових позицій, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

***Модуль інформаційно-комунікаційного навчального середовища*** – це окремий відносно незалежний логічно завершений елемент, який забезпечує майбутніх викладачів французької мови необхідними і достатніми навчально-методичними та контрольними матеріалами для поетапного формування методичної компетентності.

***Навчально-методична задача*** – це засіб навчально-пізнавальної діяльності магістрантів з оволодіння методичними навичками і вміннями та контролю за рівнем їх сформованості у межах усіх компетентностей і субкомпетентностей, які складають методичну компетентність майбутнього викладача французької мови.

##### Ключові слова

***Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище, контент, майбутній викладач французької мови, методична компетентність,***

*модуль, модульне навчання, принцип, навчально-методична задача, навчально-пізнавальна діяльність, науково-дослідницька діяльність, структура.*

## Список використаних джерел

1. Агальцова Д. В. Разработка и использование авторских приложений, реализующих возможности информационных технологий: на примере подготовки будущих учителей английского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Агальцова Дарья Владиславовна. — М., 2007. — 141 с.
2. Агафонова Л. И. Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранному языку // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. — № 87. — С. 80–88.
3. Алексеева Т. Е. Педагогические аспекты использования средств информационных и коммуникационных технологий в военно-техническом вузе: на примере английского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алексеева Татьяна Евгеньевна. — Рязань, 2006. — 203 с.
4. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 325 с.
5. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. — Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. — 146 с.
6. Гриценко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика / [В. И. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, Е. В. Веренич]. — К.: Наукова думка. — 2004. — 375 с.
7. Гура В. В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / В. В. Гура. — Ростов-на-Дону, 2007. — 47 с.
8. Дронов В. П. Информационно-образовательная среда XXI века / В. П. Дронов // Вестник образования. — 2009. — № 15. — С. 44–52.
9. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка / К. Б. Есипович. — М., 1988. — 234 с.
10. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информаци-

- онно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования)” / С. В. Зенкина. — М., 2007. — 49 с.
11. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. — 380 с.
  12. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: Монографія. — К. : Ленвіт, 2007. — 264 с. — Бібліогр. С. 202–232.
  13. Кожухов К. Ю. Педагогическая модель применения дистанционных технологий в процессе формирования методической компетентности будущего учителя (на материале дисциплины “Теория и методика обучения иностранным языкам”): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / К. Ю. Кожухов. — Курск, 2008. — 24 с.
  14. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конышева. — СПб. : КАРО, Мн. : Издательство “Четыре четверти”, 2005. — 208 с.
  15. Красильникова В. А. Технология разработки компьютерных обучающих средств / В. А. Красильникова // Сб. статей IX Международной НПК. Вып. 7. Том 2. М. : МГТА, 2003. — С. 277–285.
  16. Кушнир А. М. Педагогика иностранного языка / Алексей Михайлович Кушнир. — М., 1997. — 192 с.
  17. Майер Н. В. Методична компетентність майбутнього викладача французької мови як основа розвитку акметодичної компетентності / Н. В. Майер // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji “Strategiczne pytania światowej nauki — 2014” Volume 14. Pedagogiczne nauki: Przemysł. Nauka i studia. — Str. 51–53.
  18. Малафіїк І. В. Дидактика: Навчальний посібник / І. В. Малафіїк. — К. : Кондор, 2005. — 397 с.
  19. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. Б. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. — К. : Вища школа, 1989. — 184 с.
  20. Михайлова Н. В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы сту-

- дентов вуза: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Н. В. Михайлова. – Оренбург, 2012. – 25 с.
21. Назаров С. А. Педагогическое моделирование личностно-развивающей информационно-образовательной среды вуза / С. А. Назаров // Научная мысль Кавказа. – Спецвыпуск № 2. – 2006. – С. 68-71.
  22. Ниматулаев М. М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе возможностей веб-технологий / М. М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 3 (май-июнь), 2012. – С. 27–29.
  23. Панкратова О. П. Реализация компетентного подхода в формировании информационной образовательной среды вуза (на примере Ставропольского государственного университета) // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 3 (май–июнь), 2012. – С. 42–45.
  24. Пахомова Н. Г. Методична основа модульної технології навчання / Наталія Георгіївна Пахомова // Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти [та ін.]. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 243–244.
  25. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева: Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
  26. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований / И. Н. Розина // Educational Technology & Society 8 (2). – 2005. – С. 257–264.
  27. Розина И. Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень высшего профессионального образования)” / И. Н. Розина. – М., 2005. – 49 с.
  28. Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону : Издательство “Феликс”. – 1998. – 544 с. (Серия “Учебники, учебные пособия”).

29. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. — М. : НИИ школьных технологий, 2004. — 224 с. (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).
30. Словник української мови: в 11 томах / за заг. ред. І. К. Білодіда. — Том 5. (Н-О) — К. : Наукова думка, 1974. — 840 с.
31. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: Монография / Е. Н. Соловова. — М. : Издательство Глосса-пресс, 2004. — 336 с.
32. Стариков С. А. Обучение педагогическим дисциплинам студентов вуза на основе дистанционных технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Стариков Сергей Александрович. — Екатеринбург, 2007. — 212 с.
33. Тимофеева Ю. Ф. Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера / Ю. Ф. Тимофеева // Высшее образование в России. — № 4. — 1999. — С. 119-125.
34. Шелингер Н. А. Управление учебной деятельностью студентов и проблемы контроля / Н. А. Шлингер // Интенсификация самостоятельной работы студентов, изучающий иностранные языки: Межвузовский сборник. — Вып. 5. — 1989. — С. 3–8.
35. Шеин А. А. Модульный принцип обучения в системе образовательного процесса / А. А. Шеин, Н. И. Привалов, А. П. Ивашенко // Успехи современного естествознания. — 2013. — № 12. — С. 115–118.
36. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. — Каунас : Швиеса, 1989. — 272 с.
37. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. — М. : Педагогика, 1979. — 186 с.
38. Goldschmidt В. Modular Instruction in Higher Education / В. Goldschmidt, М. Goldschmidt. // Higher Education. — 1972. — № 2. — P. 15–32.
39. Moore M.G. Editorial: Three types of interaction // The American Journal of Distance Education. — 1989. — 3(2). — P. 1–6.

## 2.3. Формування професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх викладачів англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів



### 2.3.1. Методичні передумови формування професійно орієнтованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів

В руслі інтеграційних процесів в сучасному суспільстві, за умов модернізації та інтенсифікації вищої освіти набуває **актуальності** проблема впровадження інформаційних технологій в навчальний процес. На сьогоднішній день спостерігається поживлений інтерес науковців до розгляду проблем навчання професійно орієнтованого читання із застосуванням Інтернет-ресурсів. Так, І. В. Корейбою було розроблено методикау навчання майбутніх учителів німецькомовного професійного читання з використанням Інтернет-ресурсів [5]; Ю. В. Романюк запропоновано методикау формування англомовної читацької компетентності з використанням навчального веб-сайту [10] тощо. Проте, недостатньо розглянутим залишається питання визначення методичних передумов використання ресурсів мережі Інтернет у процесі формування в майбутніх викладачів англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності (ПОЧК) засобами Інтернет-ресурсів. Висвітлення якого складає завдання цього параграфа.

Спочатку визначимо **“професійно орієнтовану читацьку компетентність”** як *складну динамічну сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей, що дозволяють читачу знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати фахову інформацію з різних джерел, у тому числі з Інтернет-ресурсів, і готовність її практично використовувати в процесі виконання навчальної професійно орієнтованої або безпосередньої професійної діяльності майбутнього викладача іноземної мови.* Звідси, в межах нашого дослідження основним джерелом отри-

мання новітньої автентичної фахової інформації вважаємо всесвітню мережу Інтернет, а під основною **одиноцею навчання** розуміємо гіпертекст статті наукового стилю з методичного / педагогічного фахового британського періодичного видання.

На основі аналізу наукової літератури [3, 4, 5, 9, 11, 14] нами було систематизовано і конкретизовано основні **дидактичні й методичні переваги використання Інтернет-ресурсів у процесі формування англомовної ПОЧК**:

- 1) створення штучного іншомовного середовища, продовження часу перебування в ньому за умов “відриву” від іншомовного середовища (за Єсеніною С. Є., Тіговою С. В.), що дає змогу студентам магістратури здобувати актуальну автентичну фахову інформацію як на практичних заняттях з англійської мови, так і в позааудиторний час;
- 2) додаткові можливості інтенсифікації й індивідуалізації навчального процесу (Євдокимова М. Г., Потапова Р. К., Полат Є. С.), що реалізується шляхом застосування різних форм аудиторної і позааудиторної роботи;
- 3) підвищення мотивації магістрантів за рахунок створення умов, які пробуджують інтерес до ІМ як об’єкту пізнання, і як інструменту пізнання внутрішнього світу носіїв мови (Корейба І. В., Потапова Р. К., Сафонова В. В., Симонян К. В.), що в межах формування ПОЧК також реалізується шляхом залучення до основ англомовного наукового дискурсу;
- 4) інтерактивність (Полат Є. С., Симонян К. В.), оскільки надається можливість зворотного зв’язку, наприклад, інформування про правильність операцій студентів магістратури з гіперпосиланнями тощо;
- 5) доступ до інформаційно-довідкових ресурсів всесвітньої мережі Інтернет надає необмежені навчальні й довідково-інформаційні матеріали іноземною мовою (Єсеніна С. Є., Корейба І. В., Сафонова В. В.), реалізується шляхом звернення до різних видів енциклопедичних / довідкових електронних видань в процесі читання автентичної фахової наукової літератури;
- 6) невідкладний зворотній зв’язок між магістрантом і засобом інформаційних технологій, що дає змогу на кожний запит реципієнта викликати відповідну дію Інтернет-мережі, наприклад, шляхом навігації в мережі (Євдокимова М. Г., Корейба І. В.).

Акцентуючи увагу на значній кількості перерахованих переваг, на основі вищезазначеного аналізу наукової літератури, зупинимся також на **недоліках** застосування Інтернет-ресурсів у навчальному процесі, а саме: а) можливість отримання неактуальної (“застарілої”) або некваліфікованої інформації, за умов недостатньої обізнаності студентів магістратури з певної фахової проблеми; б) авторська суб’єктивність викладу матеріалу, наведеного в гіпертекстах методичних і педагогічних електронних британських видань (наприклад, щодо методичних підходів, технологій, форм організації навчальної діяльності тощо); в) обмежена кількість безкоштовних випусків фахових періодичних видань, необхідність платної реєстрації для отримання найновіших матеріалів. На нашу думку, перераховані недоліки не зменшують ролі методичних переваг і необхідності використання Інтернет-ресурсів. За умовами їх врахування під час розробки ефективної методики формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, вони не матимуть значного впливу на якість навчального процесу.

Ефективність процесу формування в майбутніх викладачів англomовної ПОЧК з використанням Інтернет-ресурсів залежить від застосування ефективної **моделі читання** (reading model) [19, р. 261]. За Дж. Девайном (Devine J.) виділяють такі моделі читання: *індуктивну* (bottom-up model), *дедуктивну* (top-down model), *інтерактивну* (interactive model). Враховуючи мету, ступінь і засоби навчання майбутніх викладачів іноземної мови (ІМ), доцільніше застосовувати в навчальному процесі всі моделі читання з домінуванням *інтерактивної моделі читання* для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів. Так, студент магістратури, читаючи професійний текст, ставить собі запитання щодо його змісту, вибудовує гіпотези, перевіряє / уточнює / спростовує їх в процесі читання, одночасно звертає увагу на структурне наповнення тексту, термінологічний апарат і компенсує незнання, наприклад, певного словосполучення за допомогою семантичного або синтаксичного ключа.

Якісне формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів залежить також від володіння магістрантами відповідними стратегіями. За Т. В. Кушнар'овою, [6, с. 6–7], визначаємо “**стратегії читання**”, як *сплановані дії магістранта, що характеризуються організованою, поетапно врегульованою послідовністю, і є направленими на пошук, сприйняття, аналіз, обробку і присвоєння професійно орієнтованої*



*інформації з Інтернет-ресурсів*. Для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів найбільш релевантними є такі **стратегії читання**, як: **когнітивні, компенсаторні, метакогнітивні** [6, 18, 20].

Звідси, **когнітивні стратегії** передбачають запам'ятовування; опрацювання професійно орієнтованого мовного матеріалу, наявного в автентичних методичних і педагогічних гіпертекстах з фахових британських наукових періодичних видань (структурування, аналіз, використання допоміжних засобів); опрацювання професійно орієнтованого мовленнєвого матеріалу гіпертекстів (перечитування по декілька разів, використання різних джерел для отримання інформації, здійснення аналізу / резюмування інформації тощо).

**Компенсаторні стратегії** включають стратегії, які забезпечують використання попереднього мовного і мовленнєвого досвіду студентів магістратури: здогадка про значення методичного терміну за контекстом; застосування лінгвістичних опор; читання екстралінгвістичної інформації (малюнків, таблиць тощо).

**Метакогнітивні стратегії** передбачають організацію і планування майбутніми викладачами ІМ власного навчального процесу, а саме: постановка цілей; пригадування раніше відомих знань на основі нового матеріалу; саморегулювання, самокорекція і самооцінювання.

Крім того, погоджуємось із К. В. Симонян [11], що застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі сприяє формуванню і розвитку цілого ряду специфічних *навчальних стратегій* або *стратегій медіакомпетентності* [5]. Для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів в студентів магістратури необхідно також розвинути такі **стратегії медіакомпетентності**: здійснення пошуку необхідної інформації (користування браузером, пошуковими системами, навігації між вікнами, орієнтації на веб-сторінках); обробка, фіксування, узагальнення інформації; використання отриманої інформації для подальшого створення власних мовленнєвих продуктів; збирання власної фахової електронної картотеки для поповнення методичного банку тощо.

Наголошуємо, що формування й удосконалення в майбутніх викладачів ІМ ПОЧК тісно пов'язане із здатністю студентів магістратури до *аналізу і рефлексії* власних навчальних дій в процесі вдосконалення певної компетентності. Поняття "**рефлексія**" трактуємо як обов'язкову умову саморозвитку майбутнього викладача ІМ, яка полягає в знанні й розумінні суб'єктом самого себе, його особис-

тісних характеристик, емоційних реакцій, когнітивних уявлень, а також у з'ясуванні того, як його розуміють інші [13, с. 398].

В свою чергу, під поняттям **“саморефлексія”** розуміємо *психологічний процес осмислення виконуваних суб'єктом дій, власних особистісних характеристик, станів і якостей, що передбачає більш глибокий аналіз у порівнянні з рефлексією, коли усвідомлюється лише процес виконання дій*. Враховуючи вищезазначене, вслід за І. Й. Халимон [16, с. 34], виділяємо такі **вміння саморефлексії** в майбутніх викладачів ІМ: 1) організувати власну діяльність; 2) корегувати власну діяльність, залежно від обставин; 3) аналізувати й адекватно оцінювати власну діяльність; 4) вміння саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

На основі вищевикладеного визначаємо такі **методичні передумови формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів**:

- використання ресурсів мережі Інтернет розширює діапазон доступних автентичних джерел фахової інформації, впливає на інтенсифікацію процесу формування ПОЧК і сприяє зростанню мотивації студентів магістратури;
- застосування автентичних ситуацій діяльності, пов'язаних із пошуком, сприйняттям, переробкою і передачею фахової інформації з гіпертекстів наукового стилю реалізується з домінуванням інтерактивної моделі читання;
- удосконалення когнітивних, компенсаторних, метакогнітивних стратегій читання, а також стратегій медіакомпетентності відбувається одночасно з формуванням вмінь, навичок і здатностей ПОЧК;
- поєднання різних форм роботи під час формування, а саме: індивідуальної, парної / групової шляхом пошукової діяльності в мережі, аналізу / синтезу здобутої професійно орієнтованої інформації здійснюється із залученням (само-)рефлексії магістрантів;
- присвоєння, архівування, збереження автентичної фахової лінгвістичної й екстралінгвістичної інформації, її обмін, розповсюдження і використання майбутніми викладачами ІМ реалізується з професійною метою.

Отже, з метою створення ефективної методики формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, в межах параграфу були визначені методичні передумови формування зазначеної компетентності на основі конкретизованих дидактичних і методичних переваг

та недоліків застосування Інтернет-ресурсів в початковому процесі з ІМ, описаних стратегій професійно орієнтованого читання, а також виділених вмінь саморефлексії студентів магістратури.

### 2.3.2. Принципи і критерії відбору навчальних Інтернет-матеріалів для формування професійно орієнтованої читацької компетентності

В умовах розвитку інформаційного суспільства маємо спостерігати тенденцію до скорочення кількості друкованих видань, в тому числі, наукових професійно орієнтованих, і стрімкого зростання електронних періодичних видань, які дають необмежену можливість отримувати новітню фахову інформацію, автентичні навчальні матеріали тощо. Аналіз методичної літератури (Єлухина Н. В., Китаєва С. О., Кудряшова В. А., Михайлюкова Т. Т., Мільруд Р. П., Можаяєва О. С., Мусницька Є. В., Носонович Є. В., Нутал Ч., Зілберштейн З.) показав, що залишається невирішеним питання визначення принципів відбору англomовних фахових Інтернет-джерел і критеріїв відбору гіпертекстів наукових / науково-популярних статей, які складають одиниці навчання в процесі формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

Основною *одиницею відбору* матеріалів з Інтернет-ресурсів для формування ПОЧК визначаємо **“навчальний фаховий текст з Інтернет-ресурсів (гіпертекст)”**, під яким розуміємо *автентичний професійно орієнтований текст з британських методичних і педагогічних періодичних електронних видань, що забезпечує досягнення навчальних цілей, а саме: розвиток і вдосконалення вмінь вивчаючого, ознайомлювального, переглядового й пошукового видів читання наукових / науково-популярних статей.*

З метою оптимального відбору навчального матеріалу для формування в магістрантів ПОЧК, розмежуємо поняття **“принципів”** і **“критеріїв”**, у відповідності з якими відбувається процес відбору. Поділяємо думку І. В. Корейби [5, с. 78], що за **принципами** визначаються параметри процесу відбору навчальних матеріалів, а за **критеріями** оцінюється конкретний навчальний матеріал на предмет його придатності, а саме за якісними і кількісними параметрами. Звідси, за принципами відбору будемо обирати фахові джерела Інтернет-матеріалів, а за критеріями відбору – автентичні наукові гіпертексти.

Враховуючи вищезазначене, виділяємо такі **принципи відбору фахових джерел навчальних Інтернет-матеріалів** (британських методичних і педагогічних наукових періодичних електронних видань): **професійної значущості, функціонально-цільової обумовленості, інформаційної наповненості, вільного доступу до Інтернет-ресурсів.**

Реалізація **принципу професійної значущості** джерел навчальних Інтернет-матеріалів здійснюється шляхом такого відбору фахових навчальних матеріалів, який сприятиме запозиченню майбутніми викладачами ІМ передового педагогічного досвіду із гіпертекстів наукових / науково-популярних статей з подальшим застосуванням опрацьованих матеріалів у професійно орієнтованій або безпосередній професійній діяльності. Навчальні матеріали повинні ознайомлювати зі специфікою англійської наукової прози, а отримана фахова інформація – забезпечувати фахові потреби студентів магістратури, наприклад бути використаною під час написання кваліфікаційної роботи, статей, тез (в тому числі, іноземною мовою) тощо.

Останнє положення також знаходить відображення і в реалізації **принципу функціонально-цільової обумовленості** Інтернет-джерел. За цим принципом передбачається відбір матеріалів у межах тем і ситуацій спілкування, визначених навчальними і робочими програмами, спираючись на фахові потреби й інтереси магістрантів.

Реалізація **принципу інформаційної наповненості** фахових джерел навчальних Інтернет-матеріалів полягає в можливості отримання оновленої актуальної фахової інформації з автентичного джерела в стислому (за наявності анотації) і розгорнутому вигляді (за умовами доступу до повного обсягу гіпертексту).

Враховуючи попередній принцип, виникає необхідність віднести до принципів відбору фахових Інтернет-матеріалів також **принцип вільного доступу до Інтернет-ресурсів**, за яким передбачається безкоштовне користування певним фаховим електронним періодичним виданням. Зазначимо, що більшість методичних і педагогічних видань пропонують наукові / науково-популярні статті (особливо з попередніх випусків) для безкоштовного ознайомлення і копіювання в форматах PDF і HTML. Це дає користувачам змогу як безпосередньо читати гіпертекст у повному обсязі в режимі он-лайн, так і, за необхідності, роздрукувати текст в лінійному форматі.

Згідно з охарактеризованими вище принципам відбору навчальних Інтернет-матеріалів для формування ПОЧК, пропонуємо такі англійські фахові наукові джерела для відбору Інтернет-матеріалів:

## 1. Електронні фахові журнали (Online Journals):

а) основні (відповідають всім зазначеним вище принципам відбору):

1 – *ELT Journal (English Language Teaching*: – [електронний ресурс], режим доступу: <http://eltj.oxfordjournals.org/>;

2 – *English Teaching Updates / Teaching English*: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/>;

3 – *English Teaching Professional*: <http://www.etprofessional.com/>.

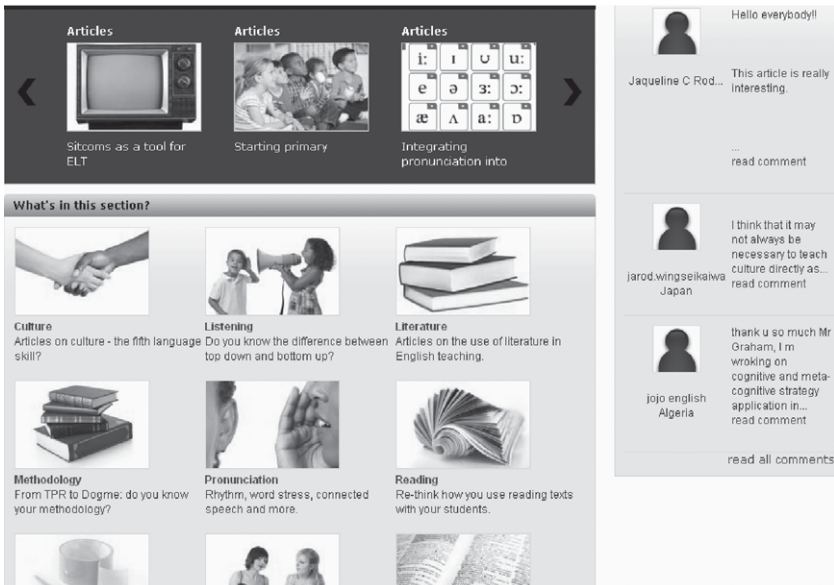


Рис. 2.3.1. Приклад веб-сайту <http://www.teachingenglish.org.uk/articles>

б) додаткові (відповідають більшості зазначених вище принципів, але мають обмежений доступ до ресурсів):

*British Educational Research Journal*: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/01411926.html>;

*Teacher Development*: <http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13664530.asp>.

2. Безкоштовні он-лайн словники (одномовні / двомовні), тезауруси, довідники: <http://www.macmillandictionary.com>; <http://dictionary.cambridge.org/>.

Під “критеріями відбору” слідом за Н. Ф. Бориско [2, с. 116], О. В. Бирюк [1, с. 66], ми розуміємо *основні ознаки, що стосуються*

змісту, структури й обсягу фахових наукових (гіпер-)текстів, за допомогою яких якісно й кількісно оцінюється текстовий матеріал, за доцільністю його використання або невикористання як навчального матеріалу, відповідно до цілей формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

Релевантними з позиції нашого дослідження вважаємо такі критерії відбору навчальних фахових наукових гіпертекстів, як: автентичності, тематичності, новизни і пізнавальної цінності інформації, соціокультурної цінності гіпертекстів (якісні критерії), обсягу гіпертекстів (кількісний критерій).

Охарактеризуємо детальніше кожен із зазначених вище критеріїв відбору початкових гіпертекстів. Дотримуємося думки Є. В. Носонович, Р. П. Мільбруд, що автентичними вважаються тексти, які не були спочатку призначеними для навчальних цілей і яким властиві такі риси: зв'язність, інформативна, емоційна насиченість, урахування потреб й інтересів читача [8, с. 6–12]. В контексті нашого дослідження найбільш повно відображені *інформативна і ситуативна автентичність* (професійно орієнтовані гіпертексти наукового жанру містять важливу фахову інформацію для майбутніх викладачів ІМ, які здобувають і використовують її в природній ситуації), *автентичність оформлення* (студенти магістратури отримують навчальні матеріали з Інтернет-джерела, яке має власну специфіку оформлення), а також *автентичність навчальних завдань до текстів* (комунікативні завдання повинні стимулювати “взаємодію” магістрантів з професійно орієнтованим Інтернет-текстом). Зазначимо, що автентичні фахові тексти також мають бути застосованими для ознайомлення студентів магістратури з особливостями англомовного наукового дискурсу і наукового етикету.

Відповідно до критерій **тематичності**, вважаємо обмеження добір гіпертекстів фахових статей наукового стилю мовлення обсягом тем, визначених в чинних навчальних програмах для магістратури, з урахуванням професійних і наукових інтересів та потреб магістрантів. Наприклад, обрані наукові статті мають відповідати таким темам: “Навчання як професійна діяльність”, “Стили навчання та викладання”, “Нові інформаційні технології в особистісному та професійному розвитку педагога”, “Засоби масової інформації в житті людини”, “Навчальні матеріали”, “Проблеми виховання”, “Життя сучасної молоді”. Безумовно, формування ПОЧК на матеріалі автентич-

тичних фахових електронних статей, буде ефективнішим, якщо ці теми є особистісно значущими для магістрантів і входять у сферу їхніх читацьких інтересів.

На основі врахування критерію **новизни і пізнавальної цінності інформації** гіпертекстів, має бути добір новітніх професійно орієнтованих електронних наукових / науково-популярних статей (видаєних за останнє десятиріччя), за допомогою яких матиме місце стимулювання в майбутніх викладачів ІМ мотивів як інтелектуально-пізнавального, так і професійного планів.

За умовами критерію **соціокультурної цінності гіпертекстів** наукових електронних статей розуміємо наявність в гіпертекстах інформації з соціокультурним експліцитним комунікативним потенціалом щодо розвитку методичної / педагогічної науки, новітніх досягнень і способів їх впровадження в англomовних країнах. Крім того, у процесі добору необхідно взяти до уваги той факт, що читання як вид мовленнєвої діяльності спрямоване на розуміння власне змісту тексту, тому навчальний гіпертекст наукового жанру має сприйматися, в першу чергу, як носій змістовної, а не лінгвістичної інформації.

Обираючи гіпертексти, необхідно враховувати їхній кількісний **критерій обсягу**. Дослідники переконані, що оптимальне сприйняття інформації з екрану комп'ютера відбувається за умовами загального обсягу гіпертексту на сайті не перевищує однієї сторінки монітора [5;10;11;17]. Дотримуємося норм щодо добору електронних наукових / науково-популярних статей для професійно орієнтованого читання в режимі он-лайн. Проте, специфіка фахових наукових статей полягає в тому, що завдяки своїй структурі, їх обсяг складає не менше шести сторінок. Оскільки, метою формування в майбутніх викладачів ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів є розвиток і вдосконалення вмінь різних видів читання в режимах он-лайн і офф-лайн, ми вважаємо за потрібне скопіювати і зберігати гіпертекст у форматах PDF або HTML і роздруковувати його для полегшення сприйняття або розподіляти текст на декілька частин для групового читання кількома магістрантами.

Отже, в межах параграфа було визначено і уточнено принципи добору джерел навчальних Інтернет-матеріалів і критерії відбору гіпертекстів наукових / науково-популярних статей з британських методичних і педагогічних електронних періодичних видань. Обрані фахові Інтернет-джерела і гіпертексти будуть використані як на-

вчальні матеріали для практичної реалізації підсистеми вправ для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, обґрунтуванню якої присвячений наступний параграф.

### 2.3.2. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності засобами Інтернет-ресурсів

Розвиток вмій читати фахову автентичну наукову літературу, розміщеною на різноманітних веб-ресурсах потребує спеціального навчання. Ефективність такого навчання залежить від коректно розробленої підсистеми вправ для формування у майбутніх викладачів ІМ ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів на матеріалі британських наукових методичних і педагогічних електронних періодичних видань. Звідси, **метою** параграфа є представлення підсистеми вправ для формування у майбутніх викладачів англомовної ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів. Для реалізації зазначеної мети нам необхідно виконати такі завдання: 1) проаналізувати групи і підгрупи вправ, що входять до складу підсистеми, розподілити типи і види вправ згідно з етапами формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, охарактеризувати навички і вміння, які формуються і розвиваються в кожній групі вправ; 2) уточнити етапи формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

В адаптації до специфіки ПОЧК, “**підсистему вправ**” розглядаємо як *сукупність необхідних груп, типів і видів вправ, які виконуються в такій послідовності й у такій кількості, що враховує закономірності формування / удосконалення мовленнєвих навичок, розвитку мовленнєвих умінь професійно орієнтованого читання наукових / науково-популярних текстів з британських фахових електронних періодичних видань, передбачає набуття професійних знань і розвиток здатностей, забезпечує максимально високий рівень оволодіння читацькою компетентністю в заданих умовах.*

Спираючись на вимоги до вправ, запропоновані Н. К. Скляренко [12, с. 3–7], зазначимо, що всі вправи, які входять до складу запропонованої нами підсистеми вправ, є **професійно спрямованими**, що пояснюється специфікою навчання в магістратурі. За критерієм спрямованості вправ на прийом або видачу інформації, в межах нашого дослідження основним типом вправ є **рецептивні** вправи. Завдання магістрантів полягає в точності / повноті сприйняття і розуміння фахової інформації. Основним видом рецептивного типу вправ є



вправа спрямована на ідентифікацію характеру і змісту візуально сприйнятої вербальної інформації, екстралінгвістичних засобів.

У процесі виконання *рецептивно-репродуктивних* вправ майбутні викладачі ІМ візуально сприймають фахову інформацію, а потім її частково відтворюють. Види вправ цього типу доцільно переважно застосовувати на дотекстовому етапі (наприклад, вправи на визначення структурних складових англomовної наукової (електронної) статті з опором на пам'ятку) і на післятекстовому етапі (вправи для контролю розуміння мовного і мовленнєвого матеріалу статті). *Рецептивно-продуктивні* вправи на передтекстовому етапі спрямовані на активізацію фонових знань магістрантів / на антиципацію і обговорення змісту наукової статті за її анотацією тощо.

За критерієм комунікативності, до *некомунікативних* відносимо вправи для формування навичок медіакомпетентності і для формування рецептивних лексичних / граматичних навичок на передтекстовому етапі. Відсоток некомунікативних вправ у наведеній підсистемі незначний, оскільки приділяється більше уваги формуванню мовленнєвих навичок читання, а не окремо взятим одиницям мовних компетентностей. Саме з цією метою до підсистеми вправ для формування ПОЧК ми включили значний обсяг *умовно-комунікативних* вправ, за допомогою яких відбувається тренування мовного матеріалу в навчальній комунікації, яка імітує природню. Комунікативна умовність проявляється в тому, що дії магістрантів спрямовані на незавершені за змістом частини тексту (на рівні слова / фрази / понадфразової єдності). До *комунікативного* типу вправ відносимо види вправ на рецепцію / обробку / інтерпретацію фахової інформації, що реалізується на основі цілого тексту наукових статей або їх змістовно завершених структурних компонентів.

Наявність у завданні вправ *опори* у вигляді мовного матеріалу чи мовленнєвих зразків і *ступінь керованості* вправ залежить від етапу формування / удосконалення навичок або розвитку вмій ПОЧК, від кількості опрацьованих текстів і від режиму виконання. За *кількістю учасників* у зазначеній підсистемі наявні індивідуальні, у парах, у тріадах і групові форми виконання залежно від мети, етапу і умов пред'явлення тексту.

Зазначена підсистема вправ повинна реалізовуватися в три **етапи** роботи з текстом, які є традиційними для формування компетентності в читанні:

**1) дотекстовий** (в інших термінах: *вступний мотиваційний/ підготовчий/ Pre-reading*) – передбачається підготовка до читання професійно орієнтованих гіпертекстів, в процесі якої відбувається активізація вже існуючих мовленнєвих навичок і вмінь читання, якими магістранти оволоділи протягом попередніх років навчання; активізація фонових лінгвосоціокультурних, професійних / методичних знань і вмінь; активізація навичок і вмінь медіакомпетентності;

**2) текстовий** (*операційно-пізнавальний / основний / While-reading*) – реалізується виконавча частина навчальної діяльності: власне, читання професійно орієнтованих гіпертекстів в он-лайн і офф-лайн режимах; відбувається розвиток вмінь професійно орієнтованого пошукового, переглядового, ознайомлювального і вивчального видів читання в режимах он-лайн і офф-лайн; залучається саморефлексія студентів, наприклад, шляхом аналізу ефективних способів отримання корисної фахової інформації;

**3) післятекстовий** (*контрольно-оціночний / завершальний / Post-reading*) – відбувається вдосконалення вмінь і здатностей ПОЧК; здійснюється перевірка розуміння вилученої інформації; за допомогою залучення рефлексії магістрантів, проходить активізація, накопичення, обробка, присвоєння отриманої фахової інформації; відбувається розвиток вмінь і здатностей самостійного відбору навчальних матеріалів з мережі Інтернет.

Розглянемо спосіб реалізації підсистеми вправ для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів згідно з кожним із наведених вище етапів і наведемо приклади до кожної групи і підгрупи вправ. Підсистема вправ для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів передбачає оволодіння відповідними професійними, лінгвосоціокультурними знаннями (зокрема, знання англomовного наукового дискурсу), мовленнєвими навичками і вміннями, а також здатностями, які входять до складу зазначеної компетентності. Згідно зі структурою ПОЧК, запропонована підсистема вправ включає **три основні групи** вправ: 1) для підготовки до читання фахових електронних наукових / науково-популярних статей; 2) для формування і вдосконалення мовленнєвих навичок ПОЧК; 3) для розвитку і вдосконалення вмінь ПОЧК і контролю рівня сформованості ПОЧК. Кожна група вправ містить відповідні **підгрупи вправ**, наприклад, перша група вправ розподіляється на підгрупи вправ для вдосконалення і розвитку вмінь медіакомпетентності і для розвитку вмінь орієнтації в структурі гіпертекстів наукових статей (див. табл. 2.3.1).

**Підсистема вправ для формування в майбутніх викладачів ПОЧК  
засобами Інтернет-ресурсів**

Групи / підгрупи вправ	Типи вправ (режими виконання)	Види вправ
<b>Дотекстовий етап</b>		
<b>I. Група вправ для підготовки до читання фахових електронних наукових / науково-популярних статей</b>		
<p><b>1.1. Підгрупа вправ</b> для оволодіння знаннями англійської мови наукового дискурсу і орієнтації в структурі (гіпер)текстів наукових статей *</p> <p><b>1.2. Підгрупа вправ</b> для актуалізації професійних і соціолінгвістичних знань / підготовки до читання в мережі онлайн</p> <p><b>1.3. Підгрупа вправ</b> для оволодіння медіа-компетенцією (навичками, вміннями пошуку, отримання інформації в мережі Інтернет)</p>	<p>умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (off-line / online)</p> <p>умовно-комунікативні / комунікативні рецептивно-репродуктивні / продуктивні (off-line / online)</p> <p>некомунікативні / умовно-комунікативні рецептивні / рецептивно-репродуктивні (online)</p>	<p>визначення специфіки гіпертекстової структури фахових електронних наукових / науково-популярних статей; аналіз їхніх складових частин</p> <p>пошук / перегляд анотацій / уривків фахових електронних наукових / науково-популярних статей; їхній аналіз і відбір для інших видів професійно орієнтованого читання (ПОЧ)</p> <p>співвіднесення комп'ютерних термінів з їхніми графічними символами; підбір ключових слів для пошуку інформації в мережі Інтернет</p>
<b>II. Група вправ для формування і вдосконалення мовленнєвих навичок ПОЧК</b>		
<p><b>2.1. Підгрупа вправ</b> для формування і вдосконалення лексичних навичок ПОЧК</p> <p><b>2.2. Підгрупа вправ</b> для формування і вдосконалення граматичних навичок ПОЧК</p>	<p>некомунікативні / умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (off-line / online)</p> <p>умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні (off-line / online)</p>	<p>вибір значення методичного терміну; підбір / заміна / підстановка професійно-орієнтованих ЛО / методичних термінів</p> <p>визначення функцій засобів зв'язку між компонентами статей; визначення / підстановка засобів зв'язку між компонентами гіпертекстів наукових статей</p>

<b>Текстовий етап</b>		
<b>III. Група вправ для розвитку і вдосконалення вмінь ПОЧК і контролю рівня сформованості ПОЧК</b>		
<b>3.1. Підгрупа вправ</b> для розвитку і вдосконалення вмінь пошукового і переглядового видів ПОЧ	комунікативні рецептивно-репродуктивні (on-line)	читання назв рубрик на веб-сторінках; вибір речень і абзаців, що відповідають проблемі або розкривають її вирішення
<b>3.2. Підгрупа вправ</b> для розвитку / вдосконалення вмінь ознайомлювального виду ПОЧ	комунікативні рецептивно-репродуктивні (on-line / off-line)	вибір положень, в наукових статтях, де наведене формулювання мети / головної думки / результатів дослідження; читання статей наукового стилю
<b>3.3. Підгрупа вправ</b> для розвитку / вдосконалення вмінь вивчального виду ПОЧ	комунікативні рецептивно-репродуктивні / продуктивні (on-line / off-line)	визначення достовірності інформації; заповнення таблиці за матеріалами статті; аналіз композиційних складових та ілюстративного матеріалу наукових статей
<b>Післятекстовий етап</b>		
<b>3.4. Підгрупа вправ</b> для контролю розвитку вмінь різних видів ПОЧ в режимах онлайн / офф-лайн	умовно-комунікативні / комунікативні рецептивно-репродуктивні (off-line / online)	визначення важливості здобутої інформації; виконання тестових завдань; (само-)контроль отриманих результатів пошуку Інтернет-матеріалів
<b>3.5. Підгрупа вправ</b> для розвитку вмінь самостійно відбирати і аналізувати фахові навчальні матеріали з Інтернет-ресурсів	умовно-комунікативні / комунікативні рецептивно-продуктивні (on-line / off-line)	визначення критеріїв відбору фахової інформації з Інтернет-ресурсів; аналіз навчальних Інтернет-матеріалів на предмет методичної цінності

*\*Примітка:* послідовність підгруп вправ дотекстового етапу може варіюватися, що є доведеним в ході експериментального навчання

На дотекстовому етапі магістранти оволодівають структурно-функціональними знаннями побудови англomовної наукової / науково-популярної (електронної) статті. Майбутні викладачі ІМ ознайомлюються з основами наукового дискурсу та жанровими характеристиками в процесі виконання некомунікативних і умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних вправ, пов'язаних з усвідом-

ленням композиційної структури і комунікативних функцій структурних частин англомовної наукової / науково-популярної електронної статті. Наприклад, видами навчальних вправ цього етапу є такі: виділення окремих структурних частин тексту автентичної фахової статті, визначення їхніх комунікативних функцій, аналіз композиційної структури статті тощо. Вправи для розвитку вмінь виділяти структурні частини статті наукового стилю розраховані на виконання в режимі переглядового читання, а вправи для розвитку вмінь визначати їхні комунікативні функції – в процесі ознайомлювального читання. Такі вправи можуть містити штучно створені опори (пам'ятки). На цьому етапі необхідно забезпечити оволодіння вміннями медіакомпетентності у магістрантів, що є обов'язковою умовою для ефективного професійно орієнтованого читання в режимі он-лайн. Ступінь керованості мовленнєвими діями магістрантів на цьому етапі є частковим.

Наведемо приклади вправ цього етапу.

### **I. Група вправ для підготовки до читання фахових електронних наукових / науково-популярних статей**

*Підгрупа вправ для оволодіння знаннями англомовного наукового дискурсу / орієнтації в структурі (гіпер-)текстів наукових статей*

**Приклад 1:** умовно-комунікативна рецептивна мінімально керована вправа для оволодіння знаннями композиційної структури наукових статей.

*Мета:* актуалізувати знання магістрантів щодо композиційної структури англомовної наукової статті. *Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн. *Спосіб контролю:* самоконтроль за допомогою ключа.

**Task:** Would you like to know how well-acknowledged you are in the sphere of the scientific discourse? Read the Tips and match the extracted information with the appropriate components of the scientific article. Check yourself with the key.



#### TIPS on Scientific Discourse (1)

The Components of a Scientific Article:

**Main:**

Title / Headline;

Abstracts;

Introduction (1–2 paragraphs);

Main Body (2 and more paragraphs);

Conclusion (1–2 paragraphs);

**Optional:**

Subtitle / Subheadings;

Appendix (tables, charts);

Biodata;

Extralinguistic / Illustrative  
Material (photos, tables, charts).

Extracted Information	Extracted Information
1) Author's Biography	1) Author's Biography
2) Bibliography	2) Bibliography
3) Results of the survey	3) Results of the survey
4) A number of theoretical arguments / experimental proofs / practical activities	4) A number of theoretical arguments / experimental proofs / practical activities
5) Questionnaire / Table / Chart	5) Questionnaire / Table / Chart
6) Objectives and main ideas	6) Objectives and main ideas
7) Theoretical arguments which exist in the science	7) Theoretical arguments which exist in the science

Key: 1 – f; 2 – e; 3 – d; 4 – c; 5 – g; 6 – a; 7 – b.

### Приклад 2:

**Task: a)** In order to understand scientific online articles better, you have to know the linguistic (lexical and grammatical) demands to such kind of written matter. Read the editorial address to the authors of ELT journal. What are the major demands to the scientific articles? Pay attention to the lexical and grammatical peculiarities of scientific articles and to their punctuation.

*ELT Journal (Volume 65 Issue 3 July 2011) <http://eltj.oxfordjournals.org.uk>*

#### *Information for Authors*

<...> ***In preparing your article, please pay close attention to the following:***

#### ***Length***

Articles of around 3,500 words in length are preferred. It is not possible for us to accept articles over 4,000 words long. Please give a word count at the end of your article. Word counts should include tables and appendices, but may exclude the abstract and the list of references.

#### ***Style***

*Please try to make your article as easy to read as possible. Use short headings and subheadings to make the structure of your article clear. If appropriate, illustrate your article with examples, diagrams, tables, etc. If you introduce a term which you think may not be familiar to some readers, give a short definition in a note at the end of the article. The use of 'he' and 'his', 'she' and 'her' is acceptable only when a definite person is being referred to. Please use 'he or she', 'his or hers'; 'they' or 'them'; or plural nouns, e.g. 'students', 'teachers', etc. <...>*

**b)** Taking into account the information you have just obtained, tick the answer (yes/no) in the table about scientific popular articles.

1. Readers of ELT journals are more interested in the practical applications of language description or analysis.	yes	no
2. Because of space and layout constraints, the editorial cannot list more than three authors for an article on the contents page.	yes	no
3. There are no length restrictions in scientific popular articles.	yes	no
4. It is appropriate to illustrate articles with examples, diagrams, tables, etc.	yes	no
5. Standard British spelling is used in the articles.	yes	no
6. First level lists should be numbered first, with lower-level lists being alphabetized.	yes	no
7. Headings and subheadings should be underlined.	yes	no

**Підгрупа вправ для оволодіння медіакомпетентністю (уміння пошуку / отримання інформації в мережі Інтернет)**

**Приклад 3:** умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна частково керована вправа.

**Мета:** розвивати вміння орієнтуватися на сторінках британських фахових електронних періодичних видань. **Режим виконання:** індивідуальна робота в режимі он-лайн. **Спосіб контролю:** обговорення в групі.

**Task:** Type the address in <http://edition.pagesuite-professional.co.uk/> in the address line and look through the journal. Write down the headings of 5 articles which might be useful in teaching English at a higher educational establishment. Discuss you suppositions in group.

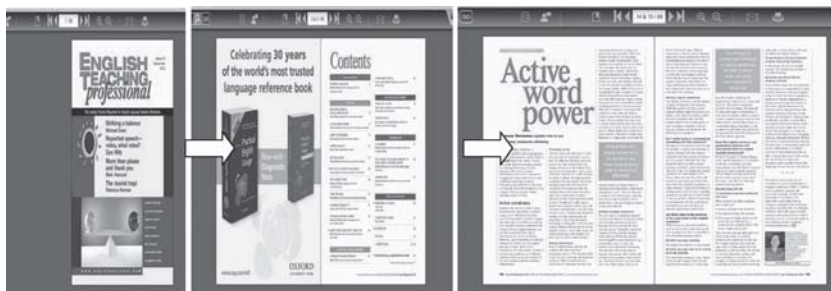


Рис. 2.3.2. Почерговість знаходження необхідної сторінки в електронному журналі English Teaching Professional у форматі для читання в режимі он-лайн

**Приклад 4:** умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна частково керована вправа із залученням саморефлексії магістрантів.

*Мета:* розвивати / удосконалювати вміння користуватися різними видами безкоштовних електронних словників і оперувати лінками.

*Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі он-лайн. *Спосіб контролю:* обговорення в групі.

**Task:** While reading a scientific article on ELT or pedagogy you've come across some unknown word expressions which prevent you from understanding the meaning. Find some free on-line English-English and English-Ukrainian/Russian Dictionaries and browse them with the links. Discuss in group which dictionaries are more efficient to use.



Рис. 2.3.3. Приклади сайтів електронних словників з наявними в них лінками

## II. Група вправ для формування і вдосконалення мовленнєвих навичок ПОЧК

### *Підгрупа вправ для формування і вдосконалення лексичних навичок читання*

**Приклад 5:** умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна частково керована вправа для удосконалення лексичних навичок читання.

*Мета:* підготувати магістрантів до рецепції автентичних наукових статей, навчити оперувати фаховим термінологічним апаратом. *Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн. *Спосіб контролю:* самоконтроль за допомогою ключа.

**Task:** You are getting ready for your teaching practice at the University. You are a bit confused with the quantity of new teacher training vocabulary in the scientific on-line articles which you use for obtaining some modern approaches, techniques etc. Revise the meaning of the words / word combinations below and chose the appropriate variant. Check your answers with the key.



1. There is plenty of ... in the area of autonomy.
  - a) controversial discussions;
  - b) scientific awareness;
  - c) educational goals;
  - d) empirical studies.
2. Technology is a tool that helps ... too.
  - a) learners and educators;
  - b) scientists and researchers;
  - c) teachers and tutors;
  - d) students and instructors.
3. Autonomy has been researched as a set of ... .
  - a) 'learner-internal opportunities';
  - b) 'learner-internal relationships';
  - c) 'learner-internal affordances';
  - d) 'learner-internal constraints'.
4. Technology also places ... on the development of autonomy.
  - a) responsibility;
  - b) engagement;
  - c) awareness;
  - d) constraints.
5. A reconceptualisation of ... has been made methodologically easier to investigate through the pervasive use of technology.
  - a) language acquisition;
  - b) language education;
  - c) instructional interventions;
  - d) learning environment.
6. The tension between affordance and constraint is a recurring theme in the ... of the relationship between technology and autonomy
  - a) decision;
  - b) research;
  - c) investigation;
  - d) survey.
7. Collentine's study links ...
  - a) autonomy and technology;
  - b) autonomy and language acquisition;
  - c) awareness and opportunities;
  - d) affordance and constraints.
8. Hafner and Miller show that careful ... design can lead to greater student autonomy.
  - a) investigation;
  - b) programme;
  - c) input;
  - d) syllabus.
9. The scientist found out that the blogs gave students the opportunity to work independently but that ... was dependent on the teacher's guidance.
  - a) language education;
  - b) critical reflection
  - c) learning process;
  - d) learning environment.
10. This special issue makes a valuable ... to this ongoing question.
  - a) contribution;
  - b) achievement;
  - c) input;
  - d) syllabus.

*Key:* 1 – d, 2 – a, 3 – c, 4 – d, 5 – b, 6 – c, 7 – b, 8 – d, 9 – b, 10 – a.

На **текстовому етапі** необхідно вдосконалити мовленнєві лексичні й граматичні навички ПОЧК, також вдосконалити вміння пошуку інформації на веб-сторінках. Основним завданням цього етапу є розвиток вмінь різних видів читання в режимах он-лайн / офф-лайн.

Ступінь керованості мовленнєвими діями студентів магістратури при виконанні цих вправ поступово мінімізується за рахунок усунення штучно створених опор і зразків. Відбувається перехід від вправ з частковим керуванням до вправ з мінімальним керуванням мовленнєвими діями студентів.

***Підгрупа вправ для формування і вдосконалення граматичних навичок читання***

**Приклад 6:** умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна частково керована вправа зі штучно створеною опорою для удосконалення граматичних навичок читання

*Мета:* навчити магістрантів знаходити і аналізувати граматичні помилки в реченнях з наукових статей. *Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн. *Спосіб контролю:* самоконтроль за допомогою ключа.

*Task:* *Your friend has downloaded the article from online British Journal of Second Language Teaching and Research but there has been technical fault while coping. Now there are some error statements in the saved copy. Correct one grammatical mistake in each of the following sentences.*

1. Most textbooks linked to the outcomes of the CEFR.
2. There are some theoretical arguments for using literature in communicative classrooms since the nineteen eighties.
3. It is much hoped that teachers of literature at all levels find sections of the framework relevant to their concerns.
4. It is remaining a somewhat marginalised resource.
5. Literature has discussed in broad and specific terms.
6. It is described as something which helps to develop socio-cultural knowledge and aesthetic enjoyment of language.
7. Literature is seeing as a central resource in achieving goals.
8. The statements, taken from the common reference levels, demonstrate this clearly.

*Key:* 1) are linked; 2) have been; 3) will find; 4) remains; 5) is discussed; 6) helps; 7) is seen; 8) taken.

**Приклад 7:** умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна частково керована вправа для удосконалення граматичних навичок читання

*Мета:* удосконалити граматичні навички магістрантів визначати і вживати часові форми характерні для наукового жанрі мовлення.

*Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн.

Спосіб контролю: самоконтроль.

**Task:** a) Look through the passage taken from the scientific article. Insert the proper form of the verb in Indicative or Oblique Mood. You may use the Modal verbs 'can', 'could', 'should' if the context implies.

It \_\_\_\_\_ (to be) clear that the CEFR \_\_\_\_\_ (to suggest) that literature \_\_\_\_\_ (to play) a key part in developing language competence, especially at B2 level. The teachers surveyed in this article \_\_\_\_\_ (to believe) that literature \_\_\_\_\_ (to be) a useful resource for developing language and cultural awareness but \_\_\_\_\_ (to have) some doubt about how useful students \_\_\_\_\_ (to perceive) it to be and concerns about the preparation needed and the classroom time available. We \_\_\_\_\_ (to suggest) that one solution \_\_\_\_\_ (to be) for teachers \_\_\_\_\_ (to use) an access, activity and awareness framework, which \_\_\_\_\_ (to be) easily applied to any text and which \_\_\_\_\_ (to help) learners not just to appreciate literature but also to use literary texts as a resource for developing language and cultural awareness. We \_\_\_\_\_ also \_\_\_\_\_ (to argue) that literature \_\_\_\_\_ (to develop) a number of skills which we \_\_\_\_\_ (to link) clearly to CEFR outcomes to underline the pay-off for learners. Most learners \_\_\_\_\_ (not to want) to study literature for its own sake but most \_\_\_\_\_ (to be) happy if they \_\_\_\_\_ (to see) a clear learning outcome linked to their developing language awareness.

b) Read the original passage and compare your answers with the original variant of the scientific article.

### III. Група вправ для розвитку і вдосконалення вмінь ПОЧК і контролю рівня сформованості ПОЧК

**Приклад 8:** умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна частково керована вправа для розвитку вмінь переглядового виду читання

**Мета:** навчити магістрантів орієнтуватися в побудові британського фахового електронного видання і знаходити необхідну статтю за темою і специфікою інформації. **Режим виконання:** індивідуальна робота в режимі он-лайн. **Спосіб контролю:** контроль з боку викладача.

**Task:** This journal contains articles to help you think about the way you are going to teach, and the principles that underpin your teaching. The articles are written by experienced teachers and ELT professionals on subjects as diverse as methodology, culture and vocabulary. Click on the link, scan the list and find: 1) the latest articles on reading; 2) the most read articles from the list;

3) the articles about the use of modern technology in teaching reading. Download the articles. Make notes of the titles of the articles, be ready to present them aloud.

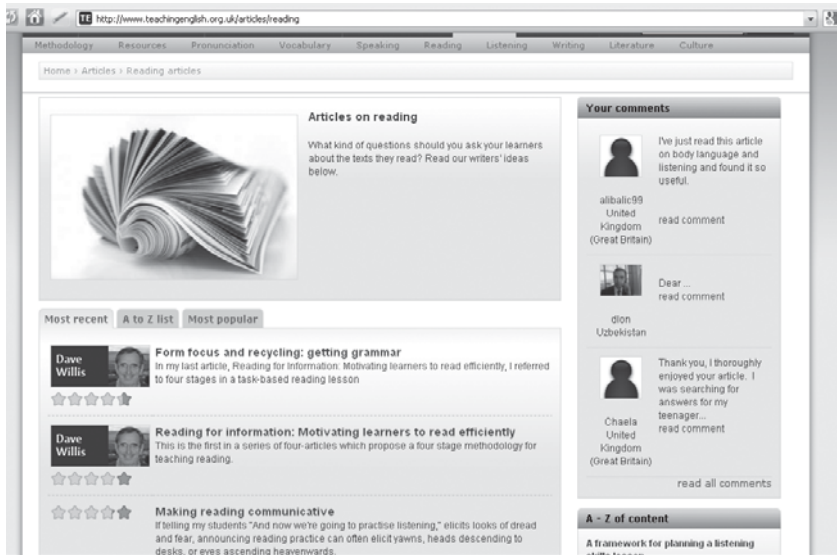


Рис.2.3.4. Приклад розгорнутої веб-сторінки методичного журналу *Teachingenglish*

**Приклад 9:** умовно-комунікативна рецептивна мінімально керована вправа із штучно створеною вербальною опорою для розвитку вмій переглядового виду читання

**Мета:** навчити магістрантів розпізнавати необхідну фахову інформацію за назвою і стислою анотацією науково-популярної статті (*пропонується пронумерований список статей електронного каталогу журналу Teachingenglish – електронна адреса: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles>*).

**Режим виконання:** індивідуальна або парна робота в режимі он-лайн.  
**Спосіб контролю:** самоконтроль за допомогою ключа.

**Task:** *You are looking for new ideas how to improve your teaching proficiency. Scan over the list of the headings with the abstracts and chose the article / articles in case:*

a) *you are interested in various modern approaches and techniques applied to teaching reading;*

- b) you want to intensify reading comprehension process in the ESL classroom;  
c) you need to involve texts from different styles and genres but you lack experience; <...>

Put the number of the article next to the suggested above letter.

<...>

#### 5) Using news articles

*Topical news stories are a great source of teaching material. This article presents different ways to exploit news reports in the classroom and focuses on raising the level of involvement and participation that the students have in the lesson.*

<...>

Вправа може виконуватися або в індивідуальному, або у парному режимі роботи. Якщо обрано парний режим виконання, магістранти працюють по двоє за одним комп'ютером. Ознайомившись із запропонованим завданням, магістранти разом визначають правильний варіант.

**Приклад 10:** умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна частково керована вправа.

*Мета:* розвивати вміння вивчаючого читання наукових статей. *Режим виконання:* парна робота в режимі он-лайн. *Спосіб контролю:* взаємоконтроль / обговорення.

*Task. Work in pairs. Read the abstract and underline the methodological problems which have been solved in the article. What is the prior problem? Is it necessary for you to read the whole article if you want to intensify the learning process in accordance to CEFR? Discuss it with your partner.*

#### **Abstract**

This article sets out to explore why literature (used in this article to mean poetry, plays, short stories or novels) is often a marginalised resource in EFL classrooms, even though the Common European Framework of References for Languages (CEFR) suggests it should have a role in the classroom. It first reports on the results of a questionnaire investigating English teachers' attitudes towards using literature in the classroom. <...>

**Keywords:** Literature, language teaching, language awareness, CEFR

На післятекстовому етапі формування досліджуваної компетентності відбувається вдосконалення вмінь медіакомпетентності (із залученням саморефлексії студентів) і контроль рівня сформованості вмінь різних видів читання наукових / науково популярних статей в режимах он-лайн і офф-лайн. Мінімізація ступеня керування мовленнєвими діями магістрантів відбувається за рахунок поступового вилучення вербально-мовленнєвих навчальних опор. Видами навчальної діяльності є читання фрагментів і текстів англomовних наукових методичних і педагогічних статей з метою співвіднесення, коментування, привласнення, поширення здобутої професійно орієнтованої інформації. Необхідність оволодіння майбутніми викладачами ІМ саморефлексією передбачає збільшення рецептивно-продуктивних вправ, наприклад, обговорення стратегій орієнтації на веб-сторінках британських фахових періодичних видань, стратегій використання різних типів гіперпосилань / лінків тощо.

***Підгрупа вправ для контролю розвитку вмінь в різних видах ПОЧ в режимах он-лайн / офф-лайн***

**Приклад 11:** умовно-комунікативна рецептивна мінімально керована вправа для контролю рівня сформованості вмінь ознайомлювального виду читання значних за обсягом наукових статей

*Мета:* перевірити вміння магістрантів сприймати речення / абзац як єдину семантичну єдність. *Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн. *Спосіб контролю:* самоконтроль за допомогою ключа.

**Task:** *You want to summarize the article. Choose the continuation that corresponds to the beginning of the sentence. Check yourself with the key.*

1. According to the article, technology, in a narrow sense, is a tool \_\_\_\_\_.
  - a) that would give learners access to authentic examples of the target language;
  - b) that helps learners to achieve certain educational goals.
2. The authors claim that unrestricted access to information, without proper guidance and feedback, can inhibit learners from \_\_\_\_\_.
  - a) developing themselves as autonomous learners;
  - b) using of technology in the language classroom.
3. According to the article, learners interact more with native speakers when given access to chat facilities because \_\_\_\_\_.
  - a) they enjoy learning foreign languages online;
  - b) they enjoy communicating more with their peers.

4. Technology has the potential \_\_\_\_\_ .
  - a) to support learning outside informal contexts;
  - b) to offer increased affordances for autonomous learning.
5. At a superficial level, computers are good at \_\_\_\_\_ .
  - a) monitoring students' engagement and progress;
  - b) encouraging students' learning.
6. A reconceptualisation of language education has been methodologically easier to investigate through \_\_\_\_\_ .
  - a) the pervasive use of technology;
  - b) the achievement of certain educational goals.
7. The scientists take a different perspective on the intimate relationships \_\_\_\_\_ .
  - a) between affordance and opportunities;
  - b) between autonomy and technology.
8. Collentine's study shows how \_\_\_\_\_ .
  - a) learners' choices, the language input and their own output are related;
  - b) learners get more opportunities to learn language.
9. Lee investigated the use of blogs and face-to-face interviews by 16 American undergraduate students on \_\_\_\_\_ .
  - a) their development of intercultural competence;
  - b) their autonomy skills.
10. Hafner and Miller by analysing students' blog contributions, through focus groups, and questionnaire responses identified \_\_\_\_\_ .
  - a) a number of important addresses and links to encourage students' interaction;
  - b) a number of important elements in encouraging learners to take more responsibility for their learning.

*Key:* 1. b, 2. a, 3. b, 4. b, 5. a, 6. a, 7. b, 8. a, 9. a, 10. b.

**Приклад 12:** умовно-комунікативна рецептивна мінімально керована вправа для контролю рівня сформованості вмінь ознайомлювального виду читання значних за обсягом наукових статей

*Мета:* перевірити вміння магістрантів орієнтуватися в структурі наукової статті, розподіляти фрагменти тексту в логічному порядку. *Режим виконання:* індивідуальна робота в режимі офф-лайн. *Спосіб контролю:* контроль з боку викладача.

*Task:* You are a participant at the scientific conference you have to make a brief report about 'Learners' Autonomy and Technology'. Arrange the notes below in the order they appear in the scientific article.

- A. *Opportunities for interaction, situated learning, and support for learning outside formal contexts, have greatly improved because of <...>*
- B. *In addition, technology has revealed the extent and importance of the social networks learners engage in <...>*
- C. *Further confusion arises from the inconsistent use of the term autonomy. Although there is general agreement on the meaning of the term as learners' ability to take charge of their own learning <...>*
- D. *The areas of autonomy and technology in language education have a potentially very close but in practice often also uneasy relationship. In a narrow sense, technology is a tool that helps learners and educators <...>*
- E. *A reconceptualisation of language education as the provision of a collection of affordances that start from the learners as individuals, and include <...>*

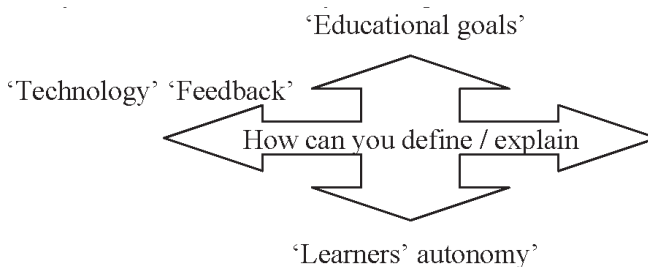
Key: 1. D, 2. C, 3. A, 4. E, 5. B.

**Приклад 13:** комунікативна рецептивно-продуктивна мінімально керована вправа

*Мета:* розвивати вміння пошукового читання наукових статей. *Режим виконання:* групова робота в режимі он-лайн. *Спосіб контролю:* взаємоконтроль / обговорення.

**Task:** *You are preparing for your teaching practice at the University. The theme of one of the practical class is 'Learners' Autonomy and Technology'. Your students are very inquisitive so make sure to be well acknowledged in the subject matter. The article **Learner Autonomy and New Learning Environments** by H. Reinders, C. White will be of great use for you.*

*Split into subgroups of four, skim the article and get ready to exchange the information from the article on the following items:*



Необхідно зазначити, що розподіл вправ згідно з етапами формування ПОЧК є орієнтовним, і кількісне співвідношення вправ кожної підгрупи має бути скоригованим викладачем залежно від рівня сфор-



мованості відповідних умінь студентів магістратури. Підсистема вправ для формування ПОЧК орієнтована на майбутніх викладачів англійської мови, тому переважна кількість завдань до вправ обумовлена необхідністю професійної спрямованості навчання. Технічною умовою застосування наведеної підсистеми вправ у процесі навчання є можливість роботи в оснащеній комп'ютерами аудиторії з підключенням до Інтернету, оскільки більша частина вправ згідно із запропонованою нами методикою має бути виконаною в режимі он-лайн.

У деяких наведених вище вправах (див. приклади 3, 4) було залучено саморефлексію магістрантів, що допомагає майбутнім викладачам усвідомлювати і набувати здатностей самостійно застосовувати стратегії пошуку й обробки інформації з Інтернет-мережі. Крім того, завдяки запропонованим “навчальним вказівкам” (TIPS) майбутні викладачі ІМ також можуть конструювати власні стратегії пошуку / читання наукових текстів з британських фахових Інтернет-видань.

Отже, запропонована підсистема вправ для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів складається із трьох груп вправ: 1) для підготовки до читання фахових електронних наукових / науково-популярних статей; 2) для формування і вдосконалення мовленнєвих навичок ПОЧК; 3) для розвитку і вдосконалення вмінь читання фахових електронних наукових / науково-популярних статей, які, в свою чергу, розподіляються на відповідні підгрупи вправ і реалізується в три етапи роботи з текстом, а саме: дотекстовий, текстовий і післятекстовий.

#### 2.3.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### **Понятійний апарат**

**Критерії відбору гіпертекстів** – основні ознаки, що стосуються змісту, структури й обсягу фахових гіпертекстів.

**Навчальний фаховий текст з Інтернет-ресурсів (гіпертекст)** – автентичний професійно спрямований текст з британських методичних і педагогічних наукових періодичних електронних видань.

**Підсистема вправ** – сукупність груп, типів і видів вправ, що забезпечує максимально високий рівень оволодіння ПОЧК в заданих умовах.

**Принципи відбору Інтернет-джерел** – параметри процесу добору навчальних джерел з Інтернет-ресурсів.

*Професійно орієнтована читацька компетентність* – динамічна сукупність знань, навичок, вмінь і здатностей.

*Саморефлексія* – психологічний процес осмислення виконуваних суб'єктом дій.

*Стратегії читання* – сплановані дії студента магістратури, направлені на пошук, сприйняття, аналіз, обробку і присвоєння фахової інформації з Інтернет-ресурсів.

### Ключові слова

*Професійно орієнтована читацька компетентність, Інтернет-ресурси, гіпертекст, майбутні викладачі іноземної мови (студенти магістратури), принципи, критерії, підсистема вправ, вправа.*

### Список використаних джерел

1. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у навчанні читання англійських публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна – К., 2005. – 196 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 2000. – 508 с.
3. Евдокимова М. Г. Проблемы теории и практики информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам : Монография / Мэри Георгиевна Евдокимова. – М. : МИЭТ, 2004. – 312 с.
4. Есенина Н. Е. Использование комплекса средств информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Есенина Наталия Евгеньевна. – М., 2006. – 216 с.
5. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2011. – 286 с.
6. Кушнарьова Т. В. Тестовий контроль рівня володіння майбутніми ветеринарними лікарями вміння читати англійські тексти за фахом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

- 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Т. В. Кушнарьова. — К. : КНЛУ, 2006. — 21 с.
7. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрантів аграрних спеціальностей : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. — К. : КНЛУ, 2007. — 212 с.
  8. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 2. — С. 6–12.
  9. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика: [учеб. пособие] / Родмонга Кондратьевна Потапова. — М. : Комкнига, 2005. — 368 с.
  10. Романюк Ю. В. Методика формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетентності з використанням навчального веб-сайту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлія Вікторівна Романюк. — К., 2011. 277 с.
  11. Симонян К. В. Методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов (языковой вуз, начальный этап) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Кристина Владиславовна Симонян. — М. : МГЛУ, 2008. — 27 с.
  12. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Ніна Костянтинівна Складенко // Іноземні мови. — 1999. — № 3. — С. 3–7.
  13. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Елена Николаевна Соловова. — М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. — 336 с.
  14. Титова С. В. Сокровища Интернета для преподавателей иностранных языков (Доклад общеуниверситетской конференции “Научно-образовательные ресурсы МГУ и Интернет”). [Электронный ресурс] : Титова Светлана Владимировна. — 2001. — 8 с. — Режим доступа : [http://agoga.guru.ru/msu2001/files/006\\_Titova.doc](http://agoga.guru.ru/msu2001/files/006_Titova.doc).
  15. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие / Софья Кирилловна Фоломкина. — 2-е изд., испр. — М. : Высшая школа, 2005. — 225 с.
  16. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності “Іноземна мова” : [Монографія] / за заг. ред. канд. пед. наук, доц. В. Г. Редька. — Ніжин : Вид. центр НДУ імені Миколи Гоголя, 2010. — 199 с.

17. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетентності в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Іванівна Шевченко. — К., 2003. — 343 с.
18. Bimmel P. Lernautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillion — Gesamthochschule Kassel, 2000. — 208 S.
19. Devine J. A case study of two readers: Models of reading and reading performance / J. Devine // Interactive Approaches to Second Language Reading / Ed. by P. Carrell, J. Devine, D. E. Eskey — Cambridge : Cambridge University Press, 1988. — P. 260—277.
20. Oxford R. L. Language Learning Strategies / Rebecca. L. Oxford. — Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1990. — 343 p.

## 2.4. Формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні з використанням веб-квесту



### 2.4.1. Веб-квест як засіб навчання професійно орієнтованого англомовного говоріння майбутніх правознавців

Підготовка сучасних правознавців здійснюється в умовах переходу суспільства на інформаційну стадію розвитку. Саме тому питання ефективності використання Інтернету в навчальній діяльності набуло теоретичної та практичної актуальності. Вивчення дидактичного потенціалу та розробка методики застосування навчальних Інтернет-ресурсів у викладанні ІМ з метою формування ІКК майбутніх фахівців є наразі актуальною проблемою і заслуговує на особливу увагу.

Сучасні вимоги до професійно орієнтованого англомовного говоріння (ПОАГ) майбутніх правознавців актуалізують проблему пошуку альтернативних засобів навчання мови та дають підстави вбачати подальше вирішення цієї проблеми у використанні такого навчального Інтернет-ресурсу як веб-квест (ВК).

Ми розглядаємо **веб-квест** як *професійно орієнтоване проектне завдання, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у професійній сфері, має чітке логіко-композиційне*

*оформлення, виконується із використанням відібраних інформаційних ресурсів Інтернету та націлене на результат, що отримується в процесі ділової гри.* Результат роботи над ВК має матеріальне втілення у формі мультимедійної презентації, функція якої – відобразити дослідницьку діяльність студентів та її результати.

Покажемо роль і доцільність ділової гри як компоненту ВК для процесу навчання майбутніх правознавців ПОАГ. По-перше, ділова гра – це навчальний прийом, що передбачає вільне говоріння студента в межах певних комунікативних ситуацій, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного фахового спілкування [4]. І по-друге, гра як навчальний прийом створює умови рівності співрозмовників, руйнує бар'єр між викладачем і студентом, що сприяє розвитку комунікативних здібностей до говоріння та, таким чином, реалізації цілей навчання ПОАГ.

Обов'язковим елементом ділової гри є вирішення проблемної професійно орієнтованої ситуації, що забезпечує максимальну активність студентів у процесі комунікативної діяльності. Завдання проблемної професійно орієнтованої ситуації мають бути досить складними, але доступними для розв'язання, вони також мають спонукати до пошуку шляхів їх виконання [4, с. 53]. Пошук рішень обумовлює природність спілкування [23, с. 112]. Під час гри студенти оволодівають такими вміннями: розпочати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника, слухати опонента та ставити уточнюючі запитання тощо. Постановка проблеми і необхідність її вирішення сприяє розвитку критичного й логічного мислення, розвиває вміння аргументувати, контраргументувати та переконувати співрозмовника. Участь студентів у ділових іграх дає змогу спробувати себе в ролі адвоката, юрисконсульта, судді тощо, засвоїти норми професійної поведінки, використати та поєднати знання правових дисциплін з навичками та вміннями спілкуватися АМ. Такі характерні особливості ділової гри свідчать про доцільність її впровадження в процес навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК.

Значущою для роботи з ВК є роль навчального веб-сайту (НВС), створеного викладачем для розміщення інформаційних онлайн-ресурсів і необхідної інформації. НВС – інформаційно-освітній веб-сайт (портал), що розташований в мережі Інтернет, управляється викладачем, містить навчальну інформацію й орієнтований на розвиток та вдосконалення практичних навичок і вмінь ПОАГ.

НВС — це ефективний інструмент для організації самостійної позааудиторної роботи студентів і вирішення завдань ВК. Головними завданнями НВС є забезпечення вільного доступу до інформаційних ресурсів, інформування про всі аспекти діяльності, про цілі, завдання та структуру ВК, очікувані результати спільної роботи. Розроблені викладачем ВК розміщуються на НВС, що не тільки надає студентам вільний доступ до них безвідносно до місця та часу, але й оптимізує спільну діяльність.

Доведено, що в рамках ВК викладач удосконалює пошукову діяльність студентів [5], задає їм параметри цієї діяльності та визначає її час, вчить студентів самостійно мислити, знаходити й розв'язувати професійно значущі проблеми, залучаючи з цією метою знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а за допомогою елементів ділової гри — вдосконалювати компетентність в говорінні.

Звернімося до питання розвитку мовленнєвих умінь, яке постає у зв'язку з використанням ВК як засобу навчання англомовного говоріння. У цьому напрямку працював П. В. Сисоєв, який виділив такі мовленнєві вміння, що розвиваються та вдосконалюються на основі ВК [35, с. 43–44]:

- повний (основний) виклад змісту прочитаного;
- узагальнення інформації, що міститься в тексті;
- повний (основний) виклад змісту прослуханого/побаченого;
- виділення фактів/аргументів/прикладів згідно з поставленим питанням/проблемою;
- формулювання висновків;
- надання й аргументація своєї точки зору;
- визначення часової та причинно-наслідкової взаємодії між подіями;
- оцінка вчинків/фактів/подій;
- участь у бесіді, обговорюванні;
- узяття/перехоплення ініціативи при обговоренні;
- запит та обмін інформацією;
- уточнення інформації, яка цікавить співрозмовника/мовця;
- прогнозування розвитку/результатів фактів/подій, що викладаються.

Для ефективного впровадження ВК у процес навчання ПОАГ необхідно адаптувати класифікацію ВК Б. Доджа до особливостей навчання [41]:

1. За тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові.
2. За предметним змістом: монопроекти, міжпредметні ВК.
3. За типом завдань, які виконують студенти: збір інформації, завдання досягнення консенсусу, завдання переконання інших, аналітичні завдання, науково-дослідні завдання, завдання-аргументації, завдання дискусивного характеру.

Іншими дослідниками була визначена типологія ВК [40; 44], яку також потрібно екстраполювати на відповідне навчання:

1. ВК, які передбачають отримання та аналіз інформації з певного питання.
2. ВК, які передбачають вирішення заданої проблеми. Мова йде не лише про збір інформації. Передумовою виконання цього виду квесту є володіння необхідною інформацією, яка застосовується для вирішення проблеми, визначеної у завданні.
3. ВК, метою яких є комунікативний обмін, наприклад, з експертами або фахівцями певної галузі знань. Інтернет уможливило спілкування зі студентами з країни, мова якої вивчається, що сприяє формуванню як комунікативної, так і фахової компетентності.
4. ВК, які включають рольові ігри: студенти виконують задані ролі для досягнення спільної мети, результатом є соціалізація студентів, різнобічний аналіз ситуації і спільне вирішення заданої проблеми.

Зважаючи на особливості ПОАГ правознавців, сфери та ситуації спілкування, в яких реалізуються їхні комунікативні наміри, і специфіку викладання АМ для професійного спілкування, ефективним буде впровадження довгострокових міжпредметних ВК із рольовим компонентом у практику навчання ПОАГ. Довгострокові ВК, як правило, розраховані на термін від одного тижня до семестру. Зважаючи на те, що часові рамки тематичних блоків програми з АМ варіюють в інтервалі від двох тижнів до місяця, пропонуємо зосередитись саме на такій тривалості ВК. АМ для професійного спілкування передбачає фахове спрямування предмету та залучення міжпредметних зв'язків. Доцільно також використовувати парні та групові ВК для повної реалізації комунікативних намірів правознавців під час усного англomовного спілкування в різних комунікативних ситуаціях і ролях.

Після завершення роботи над довгостроковим ВК майбутній фахівець спроможний аналізувати матеріал, трансформувати, інтер-

претувати його та використовувати для створення мультимедійних презентацій, власної веб-сторінки і веб-сайту. Задля досягнення цілей навчання ПОАГ результати виконаного ВК мають презентуватися як усний виступ або демонстрація комп'ютерної презентації із подальшою драматизацією в процесі ділової гри, протягом якої відбуватиметься обговорення певної проблеми або групи питань з метою досягнення істини.

Для успішної організації навчання ПОАГ з використанням ВК виділимо принципи, за якими воно має проводитись.

**1. Принцип моделювання умов ВК, максимально наближених до реальності.** Цей принцип передбачає врахування часових умов виконання та презентації результатів ВК, запитань з боку аудиторії під час обговорення результатів студентських досліджень (ділова гра), особливостей роботи в команді або мінігрупі (за умов роботи над груповим ВК).

**2. Принцип організації спонтанності перебігу ділової гри під час презентації результатів ВК.** Для реалізації цілей навчання ПОАГ ділова гра не повинна втратити свою проблемність. Її перебіг має бути цілком спонтанним. Студенти повинні говорити і вирішувати проблему в заданій ситуації, що сприятиме відтворенню природної поведінки фахівців в ситуаціях професійної взаємодії [13]. Реалізація цього принципу забезпечується заданням комунікативної ситуації безпосередньо під час презентації результатів виконання роботи над ВК.

**3. Принцип критичного само- та взаємооцінювання.** Важливість цього принципу зумовлюється тим, що презентація результатів роботи над ВК супроводжується обговоренням представленої інформації і оцінюванням якості прослуханого в ході ділової гри та по закінченні роботи над ВК. Студент, який представляє інформацію, також має вміти оцінювати якість своєї роботи, щоб не повторювати зроблених помилок у майбутньому [13].

Надамо загальну структуру ВК. Шість структурних складових становлять чітко визначену методологічну основу цієї діяльності: тема; завдання; джерела інформації; процес роботи; оцінка; висновки. Розглянемо зміст кожної з них.

Генеруючим ядром діяльності є **тема**, яка має задовольняти вимоги програми з дисципліни, бути актуальною та відповідати інтересам і знанням студентів, впливаючи тим самим на мотиваційний бік їхньої діяльності. На рис. 2.4.1 надається скріншот НВС (режим




доступу: <http://webquestslegalenglish.jimdo.com/>), який ілюструє приклад висвітлення актуальності теми ВК.

- Welcome
- Introduction**
- Task
- Process
- Evaluation
- Conclusion
- Teacher Page

- About Author(s)
- Evaluate WebQuest
- Reviews
- Statistics
- Export WebQuest
- Share This WebQuest

## \* Introduction



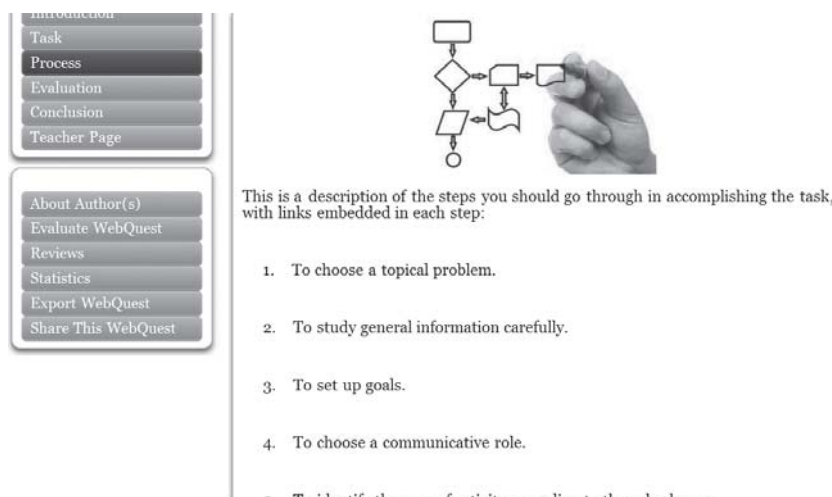
**Part 1.** As legists, you are invited to cooperate with Wymoo@International, a full service investigation firm offering private investigation services in over 100 countries worldwide. Wymoo specializes in regions with high fraud and scam risk. Frauds can be found in all spheres of society, including business and government segments, as well as in the case of financial institutions and individuals. For example, nearly half (45 percent) of Ukrainian companies suffer from economic crimes. At the same time, this indicator is only one-third worldwide. Over 63% of the total fraud cases were reported in the financial services sector, banks being the most common victim of frauds followed by insurance and mutual fund companies. Your task is to investigate Ukrainian financial sector and to represent the results of this investigation to become an active member of the Organization. First, let's identify the most topical problems, which influence financial situation in Ukraine. They can be:

Рис.2.4.1. Висвітлення актуальності та пред'явлення теми ВК

**Завдання** мають бути сформульовані ясно, точно та конкретизувати тему вступу. Вони можуть бути поділені залежно від проблеми або мети роботи на низки різних завдань і проблем. Студенти беруть активну участь в обговоренні завдань і доручень. На цьому етапі розподіляються ролі між студентами, у відповідності з якими вони працюватимуть. Слід зазначити, що в рамках ВК передбачається як індивідуальна робота, так і робота в парах чи мікрогрупах. Виходячи зі складності завдання, спільні дії (робота в парах і мікрогрупах) вважаються доречними та необхідними. Складність завдання значною мірою залежить від мети та рівня знань членів мікрогрупи. Завдання можуть мати найрізноманітніші цілі й орієнтації, пов'язані між собою. При формулюванні завдань викладачем чітко визначається кінцевий результат роботи студентів, ставиться серія запитань, на які необхідно знайти відповіді, прописується проблема, яку необхідно вирішити, визначається позиція, що має бути захищена, і вказується інша діяльність, яка спрямована на переробку та представлення результатів, виходячи із зібраної інформації.

Наступною структурною складовою ВК є **джерела інформації**, відібрані викладачем Інтернет-ресурси, які використовуються студентами в процесі роботи над ВК: для пошуку та збору інформації; дослідження, з'ясування й уточнення стану проблеми, аналізу проблемного питання; підкріплення аргументів тощо. Викладач пропонує студентам посилання на Інтернет-ресурси, які обов'язково мають бути автентичними та якісно дібраними.

**В Процесі роботи** конкретизуються та розподіляються завдання, визначаються способи, засоби і часові рамки їх виконання. У процесі роботи над ВК студенти дотримуються заздалегідь визначеної процедури роботи. Цей етап також передбачає власне презентацію результатів діяльності. Приклад формулювання завдань надається на рис. 2.4.2.



The image shows a screenshot of a WebQuest interface. On the left, there is a vertical navigation menu with buttons for 'Introduction', 'Task', 'Process', 'Evaluation', 'Conclusion', and 'Teacher Page'. Below this menu is another set of buttons: 'About Author(s)', 'Evaluate WebQuest', 'Reviews', 'Statistics', 'Export WebQuest', and 'Share This WebQuest'. The main content area on the right features a flowchart diagram with a hand pointing to it. Below the diagram, there is a text block: 'This is a description of the steps you should go through in accomplishing the task, with links embedded in each step:'. This is followed by a numbered list of five steps:

1. To choose a topical problem.
2. To study general information carefully.
3. To set up goals.
4. To choose a communicative role.
5. To identify the area of activity according to the role chosen.

Рис. 2.4.2. Пред'явлення процедури роботи

Наступною складовою ВК є **оцінювання** роботи самими студентами та безпосередньо викладачем, що включає всі аспекти ВК. Оскільки ми розглядаємо ВК як професійно орієнтоване проектне завдання, матеріальний його результат потребує оцінювання. Зазначимо, що А. Лемб і Т. Марч наголошують на тому, щоб оцінка виконання ВК ґрунтувалася на декількох критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання та форму представлення результату [42;

43]. По суті, в оцінці підсумовується не лише досвід, який був отриманий студентами при виконанні самостійної роботи за допомогою ВК, але й процес діяльності студентів, її результат. Як засіб навчання ПОАГ ВК оцінюється за допомогою 5 критеріїв, 4 з яких є основними і 1 – додатковим (якщо передбачається виконання групового чи парного ВК).

Ці критерії включають оцінку:

- дослідницької і творчої роботи;
- якості аргументації, оригінальності роботи;
- професійної значущості отриманих результатів;
- мультимедійної презентації;
- навичок роботи в мікрогрупі / в парі (як додатковий критерій).

Критерії відповідають типам завдань, цілям і видам діяльності та в рівній мірі враховують досягнення заявленої мети, якість виконання роботи, якість процесу виконання роботи, зміст, складність завдання [43]. Задля досягнення більшої об'єктивності самооцінювання студентів, на яке накладається оцінювання викладача, в процесі визначення шкали оцінки та підготовки опису її параметрів слід почати з опису ідеального варіанту виконання завдання, а потім переходити до опису можливих недоліків виконання роботи за кожним критерієм. За необхідності можна також вказати значущість кожного критерію в загальній оцінці (наприклад, у відсотках). Критерії оцінювання якості виконання ВК надано в табл. 2.4.1.

Останньою структурною складовою ВК є **Висновки** – узагальнення результатів, підведення підсумків. При підбитті підсумків діяльності з'ясовується, чого навчилися студенти, яких навичок набули, які уміння були сформовані й удосконалені. Тут застосовується контроль з боку викладача. Можна також пропонувати студентам заповнити анкету для підсумкового оцінювання ВК із подальшим її коментуванням та обґрунтуванням. Студентам доцільно запропонувати відповісти на такі запитання:

- *What were the most crucial aspects of the problem you'd chosen?*
- *What were the most interesting and relevant parts of the Web-Quest? Why?*
- *What was the least interesting part of the Web-Quest? Why?*
- *What was the most difficult part of the Web-Quest? Why?*
- *What have you learnt while performing the work?*
- *What aspects of your Web-Quest correlate with the next topic you are to learn?*
- *Who were the most active members in your team?*

## Критерії оцінювання якості виконання ВК

Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно
<b>Якість дослідницької і творчої роботи</b>			
Результативний і вільний пошук в умовах визначеної і невизначеної ситуації; дослідницька діяльність містить ґрунтовний аналіз отриманих результатів (акт аналітичного мислення: аналіз, синтез, класифікація тощо), оцінку розвитку ситуації; прогнозування (побудова) гіпотез відбувається відповідно до подальшого їх еволюціонування; в роботі наявне моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.	Продуктивний, керований пошук в умовах визначеної і невизначеної ситуації; дослідницька діяльність містить самостійний аналіз отриманих результатів та оцінку розвитку ситуації; прогнозування гіпотез відбувається відповідно до подальшого їх еволюціонування; має місце моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.	Керований пошук в умовах визначеної ситуації; дослідницька діяльність містить поверховий аналіз отриманих результатів та керовану оцінку розвитку ситуації; відсутнє прогнозування (побудова) гіпотез відповідно до подальшого їх еволюціонування; має місце кероване викладання моделювання майбутніх передбачуваних дій студентів.	Керований пошук в умовах визначеної ситуації; дослідницька діяльність не містить аналізу отриманих результатів та оцінки розвитку ситуації; відсутнє прогнозування (побудова гіпотез); відсутнє моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій.
<b>Якість аргументації, оригінальність роботи</b>			
Логічність міркування забезпечується повною визначеністю, якістю та доступністю формулювання тез для аудиторії. Тези чіткі, точно сформульовані, не містять в собі логічної суперечності, залишаються незмінними протягом усього доведення. Фактичний матеріал – цінний і значущий. Аргументи доведення є істинними, не підлягають сумніву, не суперечать один одному і у сукупності обґрунтовують певну тезу. Робота, ідея і продукт – оригінальні.	Логічність міркування забезпечується якістю та доступністю формулювання тез для аудиторії. Тези чіткі, точно сформульовані, містять незначні логічні суперечності, залишаються незмінними протягом усього доведення. Фактичний матеріал – цінний і значущий. Аргументи доведення є істинними, не підлягають сумніву, не суперечать один одному і у сукупності є достатніми для обґрунту-	Логічність міркування порушена. Існує певна невизначеність у формулюванні тез для аудиторії. Тези нечіткі, правильно сформульовані, містять логічні суперечності. Цінність і значущість фактичного матеріалу викликає певні сумніви. Аргументи доведення є певною мірою логічними, але підлягають сумніву і суперечать один одному. Робота, ідея і продукт – неоригінальні.	Логічність міркування порушена. Існує невизначеність у формулюванні тез для аудиторії. Тези нечіткі, неправильно сформульовані, містять логічні суперечності. Цінність і значущість фактичного матеріалу сумнівні. Аргументи доведення не є логічними, підлягають сумніву і суперечать один одному. Робота, ідея і продукт – неоригінальні.

	вання певної тези. Робота, ідея і продукт – оригінальні.		
<b>Професійна значимість отриманих результатів</b>			
Дослідницька і творча робота має широкі міжпредметні зв'язки. Отримані результати є надійними і можуть використовуватися для підкріплення своєї позиції. Робота позитивно впливає на професійно-практичну підготовку майбутнього фахівця.	Дослідницька і творча робота залучає міжпредметні зв'язки. Отримані результати можуть використовуватися для підкріплення своєї позиції. Робота позитивно впливає на професійно-практичну підготовку майбутнього фахівця.	Дослідницька і творча робота має завуальовані міжпредметні зв'язки. Отримані результати можуть використовуватися як приклад або ілюстрація певної позиції на занятті з АМ.	Дослідницька робота не має міжпредметних зв'язків. Отримані результати не можуть використовуватися як приклад або ілюстрація певної позиції на занятті з АМ. Робота не впливає на професійно-практичну підготовку майбутнього фахівця.
<b>Мультимедійна презентація</b>			
Дотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст презентації відповідає темі навчального проекту. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал не заважає сприйманню інформації.	Дотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст презентації відповідає темі навчального проекту, але недостатньо презентує дослідження. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений.	Недотримання єдиного стилю оформлення. Відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст презентації в неповному обсязі презентує дослідження. Шрифт (розмір, тип) зручний для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений.	Недотримання єдиного стилю оформлення. Неповне відображення дослідницької діяльності студентів та її результатів. Зміст презентації не презентує дослідження. Шрифт (розмір, тип) несприятливий для читання. Ілюстративний матеріал перенасичений.
<b>Навички роботи в мікрогрупі</b>			
Вагомий внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник активно включений у творчу колективну діяльність і може визначити свій внесок у цю діяльність.	Внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник активно включений у творчу колективну діяльність і може визначити свій внесок у цю діяльність.	Незначний внесок у розробку аргументів сприяв реалізації цілей команди. Учасник включений у творчу колективну діяльність, але не може визначити свій внесок у цю діяльність.	Незначний внесок у розробку аргументів не вплинув на реалізацію цілей команди. Учасник не може визначити свій внесок у колективну діяльність.

Таким чином, правильно дібрані Інтернет-ресурси є зразками автентичного матеріалу, які (разом із підручниками та навчальними посібниками) можуть бути спрямовані на навчання ПОАГ майбутніх правознавців. Впровадження ВК, організованого на конкретному навчальному матеріалі тематичних циклів, позитивно впливає на процес навчання ПОАГ і підвищує інтерес майбутніх правознавців до вивчення АМ завдяки новизні подачі навчального матеріалу, його професійній значущості, освітній цінності, особистісній орієнтованості на творчі можливості кожного студента в ході забезпечення умов його освітньої автономії. Цінність застосування ВК полягає у тому, що, як засіб навчання, він сприяє постійному вправлянню в говорінні як протягом аудиторно роботи, так і протягом самостійної позааудиторної роботи (СПР) (підготовка до говоріння, забезпечення опорами тощо). ВК сприяє обміну досвідом між студентами щодо власних стратегій навчання, забезпечуючи їх одночасно опорними матеріалами для використання цих стратегій. Доведення ефективності ВК як засобу навчання ПОАГ майбутніх правознавців актуалізує створення системи вправ для відповідного навчання на основі відібраного мовленнєвого матеріалу.

#### 2.4.2. Критерії відбору мовленнєвого матеріалу для навчання професійно орієнтованого англомовного говоріння майбутніх правознавців

Для успішного навчання ПОАГ з використанням ВК важливим є вирішення питання добору мовленнєвого матеріалу (навчального матеріалу), а також його обробки й організації в систему. Вирішимо такі завдання: 1) виокремимо одиницю відбору; 2) окреслимо вимоги до навчальних матеріалів; 3) установимо фактори, що впливають на раціональність відбору автентичних навчальних матеріалів; 4) визначимо й охарактеризуємо критерії їх відбору; 5) надамо схему послідовності операцій з відбору автентичного навчального матеріалу.

Наголосимо, що під **навчальним матеріалом** розуміється спеціально обраний та методично організований матеріал, що підлягає презентації і засвоєнню в процесі навчання [1].

Виходячи із специфіки ВК як засобу навчання ПОАГ, обов'язковим структурним компонентом якого виступають відібрані Інтернет-джерела, що містять аудіо-, відео- та письмову інформацію, виникає необхідність добору аудіовізуального і письмового матеріалу.

лу для реалізації провідної мети відповідного навчання. Таким чином, *навчальним матеріалом для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК виступають автентичні англомовні аудіовізуальні та письмові тексти, використання яких забезпечує досягнення цілей відповідного навчання*. Характер навчального матеріалу обумовлює вибір вправ і прийомів роботи з ним.

Таким чином, основною **одиноцею відбору** професійно спрямованих англомовних матеріалів для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК визначаємо *“англомовний аудіовізуальний та письмовий текст”*, під яким розуміємо *автентичний текст із дібраних Інтернет-джерел, продюкований з комунікативними цілями безвідносно до навчання АМ*.

Аналіз робіт науковців [2; 14; 18; 21; 31 та ін.] показує, що автентичні навчальні матеріали мають відповідати таким вимогам:

- сприяти формуванню комунікативних навичок і розвитку комунікативних умінь;
- надавати лінгвістичну інформацію відповідного рівня (фонетичні моделі, ГС, лексика за спеціальністю);
- відображати специфіку фаху (професійний контекст як домінанта змісту навчання);
- враховувати принцип проблемності навчання;
- відповідати критеріям методичної автентичності навчальних матеріалів;
- максимально уможливлювати своє використання в якості засобів інтерактивного навчання.

Добір та організація навчального матеріалу – необхідна умова успішності й ефективності навчання АМ. Оскільки АМ для професійного спілкування є лінгвістично організованою системою мовлення, що застосовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, безпосередньо пов’язаних з професійними аспектами трудової діяльності [2], добір навчального матеріалу для навчання ПОАГ майбутніх правознавців має базуватися на основі професійних умінь, необхідних у певних професійних сферах і ситуаціях для реалізації комунікативних завдань майбутніми фахівцями. У процесі відбору навчальних матеріалів слід взяти до уваги лінгвістичні особливості ПОАГ і специфіку ВК як засобу навчання. Необхідність раціонального добору автентичних навчальних матеріалів, характер яких обумовлений цілями навчання ПОАГ, зумовлює визначення критеріїв їх добору з урахуванням:

- мети навчання ПОАГ майбутніх правознавців;
- вимог програми з англійської мови для підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.030401 “Правознавство”: а) щодо рівня сформованості у студентів репродуктивних навичок і вмій ПОАГ; б) щодо змісту тематичних блоків професійно орієнтованого характеру;
- особливостей пред’явлення навчальної інформації в мережі Інтернет [21];
- умов організації навчання (аудиторні/позааудиторні заняття; робота з Інтернет-ресурсами в різних режимах: он-лайн/офф-лайн).

Перш ніж визначати критерії відбору навчальних матеріалів для навчання ПОАГ майбутніх правознавців, зазначимо, що розуміється під критеріями.

Проблема критеріїв відбору навчального матеріалу має істотну бібліографію. Вона розглядалася і вирішувалася багатьма дослідниками (Бориско Н. Ф., Гальскова Н. Д., Кожушко С. П., Луцюк Н. В., Міньяр-Белоручев М. К., Тарнопольський О. Б., Шатілов С. П. та ін.), але й надалі залишається актуальною особливо стосовно навчання ПОАГ внаслідок багатофункціональності навчального матеріалу, необхідного для оволодіння говорінням. Слідом за Н. Ф. Бориско, поняття **критеріїв відбору** навчального матеріалу ми *трахтуємо як основні ознаки (зміст, структура, обсяг) матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою* [9, с. 104].

Спираючись на наявні в методичній літературі вимоги до змісту та форми професійно орієнтованих навчальних текстів [3; 4; 14; 19; 37; 45], беручи до уваги вимоги програми щодо рівня сформованості у майбутніх правознавців вмій ПОАГ, виокремимо критерії добору професійно орієнтованих англомовних матеріалів для навчання ПОАГ. Визначимо **якісні критерії** їх відбору (або критерії змісту):

- автентичність [11; 14; 15; 16; 17; 27];
- тематичність [7; 14; 16];
- ситуативність [3; 10; 16; 46];
- функціональність [8];
- соціокультурна цінність [19; 27];
- професійно-практична цінність [14; 20; 23; 25; 26];
- інформативність [6; 14; 18; 30; 34];
- авторитетність Інтернет-джерела [12, с. 97; 21; 35].



**Кількісним критерієм** є обсяг навчального матеріалу, параметри якого визначаються: 1) програмною установкою курсу “Іноземна мова”; 2) навчальними умовами (кількістю годин тощо); 3) вимогами до рівня володіння мовою B2+ [29]. Критерій **обсягу навчального матеріалу** обумовлюється добором навчального мовленнєвого матеріалу певного змісту з погляду його кількісного вираження.

Зазначимо, що всі визначені критерії ураховують рівень сформованості у майбутніх правознавців вмінь ПОАГ та зміст тематичних блоків професійно орієнтованого характеру. Вибір критеріїв зумовлений особливостями пред’явлення інформації в Інтернет-мережі та умовами організації навчання. Розглянемо кожен з критеріїв детальніше.

Критерій **автентичності** зумовлює добір навчального матеріалу, що відповідає нормам, прийнятим у країні, мова якої вивчається. Він також передбачає використання автентичної правової лексики та фразеології, граматичних форм (лексико-фразеологічна автентичність) і природну вербалізацію правових знань за допомогою мови права в типових ситуаціях фахового спілкування (функціональна автентичність) [27, с. 103–108]. Автентичність навчального матеріалу забезпечується через відбір діалогічних і монологічних текстів, що дають мовну та мовленнєву опору, зразок для наслідування, основу для створення власних висловлювань за зразком. Критерій автентичності також передбачає добір англomовних навчальних матеріалів, що моделюють професійну діяльність фахівців, а також відповідність відібраного матеріалу стилям мовлення (офіційно-діловому, публіцистичному, науковому), які варіюють у різних комунікативно-функціональних галузях.

Критерій **тематичності** передбачає дидактично доцільний добір найтипovіших навчальних матеріалів, що забезпечують успішне навчання ПОАГ майбутніх правознавців і виконання вимог програми у мовному та інформаційному відношеннях. При врахуванні цього критерію добір матеріалу обмежується межами тем, які визначені чинною програмою.

Урахування критерію **ситуативності** сприяє оволодінню моделями професійно-комунікативної поведінки в навчальних умовах (на основі ситуацій реальної професійно-комунікативної діяльності – моделей професійно-комунікативної поведінки) [46]. Тобто, цей критерій передбачає використання ситуацій в якості одиниці організації про-

цесу навчання [28] ПОАГ майбутніх правознавців. При моделюванні ситуацій спілкування з навчальними цілями необхідно брати до уваги лише ті фактори, які дають змогу прогнозувати мовленнєвий продукт і планувати результат: ситуацію спілкування (офіційну або неофіційну), адресата (кількість слухачів / рольові відношення / комунікативні відношення), мету спілкування (повідомлення або вплив).

Критерій **функціональності** передбачає співвіднесеність навчального матеріалу з певною сферою, темою, ситуацією, з урахуванням програми, репрезентативність матеріалу на мовному, мовленнєвому та екстралінгвістичному рівнях [8]. Цей критерій ґрунтується на доборі англomовних навчальних матеріалів, що моделюють професійну діяльність фахівців [28]. Таким чином, критерій функціональності забезпечує актуальність обраних навчальних матеріалів і враховує потреби до знань і сфер їх використання для задоволення зазначених програмою комунікативних намірів студентів у межах певних тем і ситуацій спілкування.

Урахування цього критерію при доборі навчального матеріалу дозволяє:

- 1) охопити основні типові професійні дії правознавця;
- 2) доцільно обирати автентичний навчальний матеріал;
- 3) створити на його основі завдання та вправи для навчання ПОАГ;
- 4) розробити систему вправ, спрямовану на реалізацію власне професійного спілкування.

Критерій **соціокультурної цінності** навчальної інформації знаходить своє відображення у доборі матеріалу для навчання ПОАГ, спрямованого на усвідомлення та розуміння аспектів іншомовної культури: соціальні, правові, економічні, історичні факти, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів, ознайомлення з національно-маркованими формами спілкування, нормами мовленнєвої поведінки, типової для носіїв АМ, представників професії. Цей критерій забезпечує вдосконалення та поглиблення країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань студентів, тим самим сприяючи реалізації освітньої мети навчання ПОАГ майбутніх правознавців.

Критерій **професійно-практичної цінності навчального матеріалу** означає відбір мовленнєвого матеріалу, зміст якого дає змогу здійснювати професіоналізацію студентів-правознавців, важливість якої підкреслюється у дослідженнях науковців [14; 20; 23; 25; 26], присвячених формуванню професійно орієнтованої іншомовної ком-

петентності в говорінні у фахівців різних галузей. Урахування цього критерію передбачає добір англomовних автентичних аудіовізуальних і письмових текстів професійного характеру, використання яких сприятиме набуттю майбутніми правознавцями актуальних знань з фахових дисциплін за допомогою АМ. Навчальні матеріали, таким чином, задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби майбутніх правознавців, є опорою для стимулювання навчальної мовленнєвої взаємодії студентів на професійну тематику, доповнюють їхні знання з фаху.

Критерій інформативності забезпечується шляхом введення цікавої з точки зору фахового спрямування нової пізнавальної інформації, яка відповідає комунікативним потребам фахівців і за змістом узгоджується з їхніми віковими особливостями та професійними інтересами. Роботи в галузі психолінгвістики [6; 18; 30; 34] підтверджують важливість урахування цього критерію при відборі навчального матеріалу, бо нова інформація, збуджуючи певні зони кори головного мозку, яка грає ключову роль у процесах пам'яті, уваги, мислення та мовлення, сприяє її кращому запам'ятовуванню, інтеграції і подальшому відтворенню. Матеріали для навчання ПОАГ не мають бути також інформаційно перенасичені, бо це розсіює увагу студентів, заважає концентруватися на головному, забирає багато часу [36].

Критерій **авторитетності Інтернет-джерела** передбачає використання джерел, які є: автентичними (має відслідковуватись оригінальність інформації; тексти не повинні бути перекладеними, бо існує ймовірність того, що такі тексти можуть містити неадекватні оригіналу мовні форми або помилки у змістовному плані) [12; 21]; доступними загалом (доступ до веб-сторінки має бути безкоштовним, без реєстрації); опублікованими організацією чи установою, яка передбачає перевірку й експертну оцінку авторських текстів; вторинними джерелами, тобто такими, які надають певну інформацію на основі аналізу первинних джерел (первинними джерелами є ті, де якась інформація була вперше опублікована, і ще могла не зазнати перевірки й оцінки, наприклад, свідчення очевидців якоїсь події, історичні документи тощо); опублікованими в надійному місці (наприклад, стаття у поважному науковому журналі), не перенасичені надлишковою інформацією (перенасиченість графічними й анімаційними матеріалами відволікає читача) [21] і не є сфальсифікованими чи спотвореними.

Це такі Інтернет-джерела, як державні сайти, офіційні сайти міжнародних організацій, офіційні сайти газет і журналів, сайти для навчання фахівців відповідної галузі, навчальні курси для студентів, розроблені провідними університетами світу, електронні довідники та навчальні матеріали [12]. Важливість цього критерію підкріплюється сучасними дослідженнями у сфері розробки та використання навчальних Інтернет-ресурсів у процесі навчання [12; 21; 35].

З урахуванням критеріїв добору навчального матеріалу для навчання ПОАГ майбутніх правознавців з використанням ВК надамо схему послідовності операцій по відборі навчального матеріалу для відповідного навчання. Процедура добору передбачає: 1) виділення адекватних сфер і ситуацій професійного спілкування правознавців; 2) визначення типових соціально-комунікативних ролей; 3) надання переліку комунікативних намірів, що забезпечують реалізацію актів професійно-комунікативної поведінки в типових ситуаціях професійного спілкування; 4) вибір джерел добору; 5) аналіз джерел добору за визначеними критеріями; 6) відбір навчальних матеріалів для навчання ПОАГ.

Всі види мовленнєвої діяльності правознавців реалізуються в двох сферах професійно спрямованого спілкування: адміністративно-правовій та професійно-трудої. До ситуацій професійного спілкування правознавців віднесемо: надання юридичної допомоги іноземцям, представлення інтересів іноземних клієнтів у суді, виголошення публічного виступу перед іноземною аудиторією, сприяння фізичним та юридичним особам у здійсненні їхніх прав і захисті законних інтересів, встановлення ділових відносин з іноземними колегами, надання консультативної допомоги іноземцям, проведення наради з іноземними колегами/підлеглими, участь у наукових конференціях за кордоном тощо. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця, визначимо такі типові соціально-комунікативні ролі правознавця: посадова особа (юрист, нотаріус), юрисконсульт, суддя, прокурор, адвокат, слідчий, інспектор ДАІ, інспектор МВС, податковий міліціонер, правознавець-учений.

Комунікативні наміри зазначених фахівців (представити / уточнити / узагальнити й обговорити інформацію, врегулювати відносини / конфлікти, роз'яснити позицію, попередити розвиток подій, порадити, заохотити, переконати, закликати до дій, вплинути на аудиторію/партнера по спілкуванню, аргументувати, контраргу-

ментувати, обґрунтувати, пояснити, довести тощо) знаходять своє мовне вираження в лексичних і граматичних одиницях ПОАГ в межах трьох функціональних стилів спілкування: офіційно-ділового, наукового і публіцистичного.

Таким чином, процедура добору полягає у вивченні номенклатури сфер, тем і ситуацій, характерних для навчання ПОАГ студентів, майбутніх правознавців; аналізі вимог чинної програми щодо змістового наповнення навчального матеріалу; доборі текстів згідно з визначеними критеріями. Дібраний мовленнєвий матеріал використовується для створення цілісної системи вправ для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК.

#### 2.4.3. Система вправ для навчання професійно орієнтованого англomовного говоріння з використанням веб-квесту

Ефективність навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК може бути досягнута завдяки раціональній системі вправ. Система вправ має слугувати реалізації провідної мети відповідного навчання: практичному опануванню студентами вмінням ПОАГ на рівні B2+, достатньому для адекватної орієнтації у професійній сфері.

Розробкою систем вправ для навчання професійно орієнтованого монологічного та діалогічного мовлення займались як вітчизняні, так і зарубіжні вчені-методисти: Д. В. Бубнова, Т. О. Грабой, О. П. Дацків, А. О. Ємельянова, Л. Ф. Манякіна, І. В. Самойлюкевич, О. Б. Тарнопольський, V. Benson, B. Coffey, T. Hutchinson, C. Cennedy, P. Strevens, A. Waters та ін.

Отже, розглядатимемо **систему вправ для навчання ПОАГ як сукупність необхідних типів і видів вправ, послідовно організованих, укладених з урахуванням дидактичних й методичних закономірностей формування іншомовних навичок і вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення (ПОДМ) та професійно орієнтованого монологічного мовлення (ПОММ) [16] і особливостей застосування ВК як засобу навчання говоріння.**

В процесі розробки вправ на матеріалі ВК слід спиратись на такі методичні принципи побудови системи вправ, як **принцип адекватності** основних видів вправ ПОАГ, а також **урахування позитивного впливу** різних видів мовленнєвої діяльності один на одного в навчальному процесі. Зазначимо, що під **адекватністю** розуміється

відповідність комунікативних завдань психолінгвістичним особливостям ПОАГ правознавців і рівню сформованості у майбутніх фахівців вмінь ПОАГ. Основні види вправ також мають враховувати особливості етапів формування навичок і розвитку та вдосконалення вмінь ПОАГ. В свою чергу, вплив різних видів мовленнєвої діяльності один на одного відбувається за рахунок специфіки ВК як засобу навчання (під час роботи над ВК студент має працювати з Інтернет-джерелами, які містять аудіо-, відео- та письмову інформацію, обробляти їх і створювати свій матеріальний (мультимедійна презентація) і мовленнєвий продукти).

Під час розробки системи вправ для навчання майбутніх правознавців ПОАГ доцільно взяти до уваги такі особливості її формування:

- 1) навчання ПОАГ здійснюється одночасно з формуванням професійної компетентності студентів;
- 2) отримані знання слугують базою для формування у майбутніх правознавців необхідних навичок оперування засвоєним матеріалом, що сприятиме розвиткові відповідних умінь;
- 3) розвиток і вдосконалення вмінь ПОАГ проводиться паралельно із розвитком комунікативних здібностей у процесі оволодіння відповідними декларативними та процедурними знаннями.

Система вправ, призначена для навчання майбутніх правознавців ПОАГ, будується на основі:

- професійного змісту навчання;
- специфіки ВК як засобу навчання говоріння;
- основних знань, навичок, вмінь і комунікативних здібностей професійно орієнтованого спілкування;
- урахування соціокультурного компонента навчання.

Виходячи із вищезазначеного, задля досягнення цілей навчання ПОАГ майбутніх правознавців пропонуємо таку типологію вправ (на основі класифікації Н. К. Скляренко [33]):

1. За спрямованістю вправи на прийом або видачу інформації: рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні.
2. За ступенем комунікативності: умовно-комунікативні, комунікативні.

3. За рівнем керованості з боку викладача: повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані.
4. За наявністю опор: вправи з опорами і без опор.
5. За наявністю рольового/ігрового компоненту: вправи без застосування ділової гри, вправи із застосуванням елементів ділової гри, вправи із застосуванням ділової гри.
6. За способом організації: парна, групова, фронтальна, індивідуальна робота.
7. За характером виконання: усні.
8. За місцем виконання: аудиторні та позааудиторні.
9. За наявністю аргументації: вправи, що містять аргументацію (коли, в процесі вправління в говорінні, дискусія або переконання підкріплюються аргументами) та вправи, що не містять аргументації (спрямовані на навчання мовленнєвих формул, інтонаційних моделей тощо).

Беручи до уваги рік навчання майбутніх правознавців (другий рік вивчення АМ для професійного спілкування) і вимоги до рівня володіння мовою В2+ [29], доцільно розробити вправи для навчання ПОАГ лише з максимальним рівнем професіоналізації.

Наголосимо також, що система вправ для навчання ПОАГ має відповідати таким вимогам: бути послідовною і будуватися з урахуванням зростання мовних та операційних труднощів процесу навчання; враховувати три етапи становлення та закономірності формування мовленнєвих умінь у говорінні; бути раціонально організованою та включати серію вправ; зважати на повторність і циклічність навчального матеріалу; включати контроль виконання вправ.

Вправи мають три обов'язкові компоненти [33]:

- 1) завдання, яке формулюється згідно з принципом комунікативності та є вмотивованим, ситуативно обумовленим, культурологічно та професійно спрямованим, і містить елемент новизни;
- 2) виконання завдання, що передбачає поступове послаблення ступеню керування на кожному наступному етапі, послідовне виконання рецептивно-репродуктивних, репродуктивних, рецептивно-продуктивних і продуктивних вправ, вправління в говорінні під час аудиторної роботи і СПР та використання онлайн ресурсів під час його виконання;
- 3) контроль виконаного завдання, що вимагає застосування різних

форм контролю (контроль з боку викладача, само- та взаємоконтроль, само- та взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача). Урахування цих трьох компонентів є основною вимогою до вправ у системі.

Отже, спираючись на типологію вправ, вимоги до системи вправ для навчання майбутніх правознавців ПОАГ і вимоги до вправ, перейдемо до розгляду етапів навчання. Процес навчання ПОАГ реалізується у три етапи, кожному з яких відповідає певний структурний компонент реалізації ВК як засобу навчання. Підготовчий етап співпадає із Введенням, основний – з Процесом роботи, а завершальний – з Оцінкою та Висновками (детальніше див. підрозділ 2.4.1).

Враховуючи представлене вище, розглянемо систему вправ для навчання ПОАГ майбутніх правознавців. Етапам навчання ПОАГ, кожен з яких розуміється як частина навчання, що має самостійне значення, конкретну навчальну мету та завдання, відповідають певні групи вправ. Розглянемо вправи кожної групи в межах визначених підсистем. Окреслимо також роль ВК як засобу навчання ПОАГ під час вправління в говорінні на відповідному етапі роботи з ним і продемонструємо інтеграцію СПР в аудиторну роботу. Систему вправ для навчання ПОАГ можна зобразити таким чином (див. рис. 2.4.3).

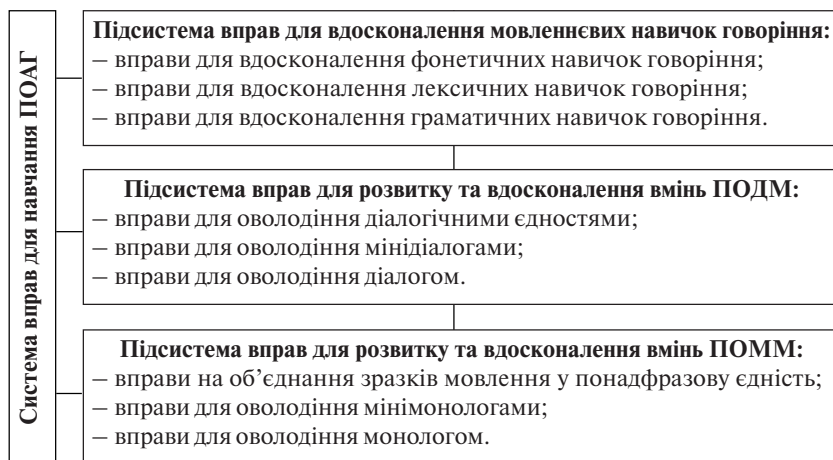


Рис. 2.4.3. Система вправ для навчання ПОАГ



Отже, в межах першої підсистеми вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння виділимо три групи вправ:

- 1) вправи для вдосконалення фонетичних навичок говоріння (Г1.1);
- 2) вправи для вдосконалення лексичних навичок говоріння (Г1.2);
- 3) вправи для вдосконалення граматичних навичок говоріння (Г1.3).

Метою цих груп вправ є подальше вдосконалення відповідних навичок мовлення – фонетичних, лексичних і граматичних. ВК виконує такі функції: аудіалізація інтонаційних моделей, характерних для ПСДД та ПСМП (прослуховування аудіотекстів репрезентує інтонаційні моделі, що забезпечує фонематичне їх сприймання); контекстна подача мовленнєвих формул і представлення ГС, характерних для ПОДМ та ПОММ та необхідних для презентації результатів ВК; додаткове вправління з ними під час СПР.

Друга підсистема вправ для розвитку та вдосконалення вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення містить 3 групи вправ [24]:

- 1) вправи для оволодіння діалогічними єдностями (ДЄ) (Г2.1);
- 2) вправи для оволодіння мінідіалогами (Г2.2);
- 3) вправи для оволодіння діалогом (Г2.3).

Вправи цієї підсистеми мають на меті навчання професійно орієнтованого англомовного діалогічного мовлення майбутніх правознавців. При роботі над виконанням ВК має місце: пред'явлення типових для ПОДМ комунікативних функцій; контекстна подача типових ДЄ; додаткове вправління під час СПР; активізація мовного і мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики; надання аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативною опорою під час підбиття підсумків спільної діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК.

До третьої підсистеми вправ для розвитку та вдосконалення вмінь професійно орієнтованого монологічного мовлення віднесемо [24]:

- 1) вправи на об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність (ПФЄ) (Г3.1);
- 2) вправи для оволодіння мінімонологіями (Г3.2);
- 3) вправи для оволодіння монологією (Г3.3).

Мета вправ, що входять до зазначеної підсистеми, – навчання професійно орієнтованого англомовного монологічного мовлення майбутніх правознавців. ВК сприяє більш ефективній реалізації цієї

мети завдяки: пред'явленню типових для ПОММ комунікативних функцій; додатковому вправлянню під час СПР; активізації мовного та мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики; наданню аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпеченню комунікативно-ситуативною опорою під час підбиття підсумків спільної діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК.

Розглянемо детальніше групи вправ у межах кожного етапу.

**Підготовчий етап** передбачає виконання вправ (рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних) на відпрацювання мовного та мовленнєвого матеріалу. Завданнями цього етапу навчання є презентація лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу, забезпечення студентів функціональними схемами ПОДМ і ПОММ, правилами та інструкціями щодо ведення професійно орієнтованого діалогу (ПОД) і продукування монологу (ПОМ), мовленнєвими формулами, необхідними для подальшої презентації результатів ВК; введення студентів у проблему; виділення фактів/аргументів/прикладів згідно з поставленим питанням/проблемою; сприяння оволодінню студентами ініціативними намірами, стратегіями та тактиками; автоматизація дій у вживанні представленого мовного матеріалу. Результатом вправляння на цьому етапі є сформованість фонетичних, граматичних, лексичних навичок висловлюватись на рівні ДЄ і ПФЄ: навичок правильного вживання фонетичних явищ, оперування найуживанішими інтонаційними моделями, ЛО і ГС [32]. Для досягнення мети етапу пропонуємо використовувати вправи груп Г 1.1, Г 1.2, Г 1.3, Г 2.1, Г 3.1.

**Основний етап** передбачає підготовку до продукування ПОД і ПОМ, до презентації і власне презентацію результатів діяльності з подальшою дискусією щодо оптимального вирішення поставленої проблеми. Цей етап сприяє подальшому вдосконаленню лексичних, фонетичних і граматичних навичок говоріння та розвитку вмінь ПОАГ. Метою основного етапу навчання ПОАГ є активізація мовного та мовленнєвого матеріалу в процесі вирішення комунікативних завдань і створення майбутніми правознавцями власних ПОД і ПОМ. Отже, вправи основного етапу забезпечують розвиток умінь ПОДМ і ПОММ. На цьому етапі навчання майбутніх правознавців ПОАГ виконуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продук-

тивні умовно-комунікативні й комунікативні вправи з застосуванням ділової гри або її елементів. На цьому етапі доцільно використовувати вправи груп Г 2.2, Г 2.3, Г 3.2 і Г 3.3.

Вправління на основному етапі “нерегульовано, конкретно неспрямовано активізує мовний матеріал в умовах мовленнєвої практики при вирішенні комунікативних і змістовних задач” [22].

На **завершальному** етапі виконуються вправи для вдосконалення вмінь ПОАГ. Цей етап передбачає виконання продуктивних умовно-комунікативних і комунікативних вправ, спрямованих на підбиття підсумків діяльності студентів. Вправління в говорінні вимагає використання вправ груп Г 2.3 і Г 3.3. Види вправ, що застосовуються на завершальному етапі навчання ПОАГ: створення ПОД та ПОМ.

На завершальному етапі в результаті обговорення студентами результатів діяльності виводяться висновки про успішність ВК, що також сприяє вдосконаленню вмінь ПОАГ. Студенти обговорюють цінність набутого досвіду та його зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, визначають ті аспекти ВК, які можуть бути вдосконалені та розвинуті в подальшій роботі над наступним ВК, аргументують свою точку зору.

Зазначимо функції ВК як засобу навчання ПОАГ при вправлінні на певному етапі роботи з ним. Роль кожної групи вправ у підсистемі визначена нами з урахуванням умінь, які необхідно сформувати під час роботи над ВК, лінгвістичних характеристик ПОАГ, а також цілей етапу навчання говоріння майбутніх правознавців, на якому застосовуються ці вправи. Представимо систему вправ для навчання ПОАГ з використанням ВК у табл. 2.4.3.

Наведемо приклади вправ для навчання майбутніх правознавців ПСАГ з використанням ВК, серед яких виокремимо вправи для аудиторного виконання (позначимо їх *A*) і для позааудиторного виконання (*II*) (в якості самостійної роботи або домашнього завдання). Зазначимо, що вправління під час аудиторної роботи сприяє розвиткові вмінь працювати з аналогічними вправами самостійно. Вправи для позааудиторного виконання відрізняються наявністю аудіовізуальної наочності, яка надається у обраних Інтернет-джерелах, і передбачають залучення всіх видів мовленнєвої діяльності, взаємодія яких слугує одній меті – формуванню ПСАК в говорінні. Обрані Інтернет-джерела для цих вправ, в свою чергу, є обов'язковими для опрацювання при роботі над ВК, що сприяє інтеграції СПР в ауди-

## Система вправ для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК

<b>ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП</b>			
<b>Мета</b>	Презентація мовного та мовленнєвого матеріалу й автоматизація дій його вживання на рівні ДЄ та ПФЄ		
<b>Завдання етапу</b>	- удосконалити фонетичні, граматичні, лексичні навички; презентувати студентам функціональні схеми ПОД та ПОМ, мовленнєві зразки, правила та інструкції щодо ведення ПОД та продукування ПОМ, мовленнєві формули, необхідні для подальшої презентації результатів ВК; ввести студентів у проблему; розвинути вміння висловлюватись на рівні ДЄ і ПФЄ.		
Групи вправ	Типи вправ	Види вправ	Функції ВК у вправлянні
<b>Підсистема вправ для удосконалення мовленнєвих навичок говоріння:</b>			
<b>Г 1.1:</b> вправи для вдосконалення навичок правильного вживання фонетичних явищ, оперування найуживанішими інтонаційними моделями.	Рецептивно-репродуктивні і репродуктивні умовно-комунікативні вправи, повністю або частково керовані, з опорами та без опор, без застосування ділової гри, індивідуальні / фронтальні, усні	Розпізнавання під час аудіювання реплік, за допомогою яких висловлюються певні мовленнєві наміри; рецепція та (ре)продукція інтонаційних моделей; аналіз мовленнєвого матеріалу та відповіді на запитання у формі евристичної бесіди; автоматизація дій з ЛО.	Аудіалізація інтонаційних моделей, характерних для ПОД та ПОМ
<b>Г 1.2:</b> вправи для розвитку вмінь оперування мовленнєвими формулами, необхідними для подальшої презентації результатів ВК, найуживанішими ЛО.			Контекстна подача мовленнєвих формул; додаткове вправляння з ними під час СПР
<b>Г 1.3:</b> вправи для вдосконалення вмінь оперування найуживанішими ГС, притаманними ПОМ.			Контекстне представлення ГС, характерних для ПОД та ПОМ; додаткове вправляння з ними під час СПР
<b>Підсистема вправ для розвитку та удосконалення вмінь ПОДМ:</b>			
<b>Г 2.1:</b> вправи для розвитку вмінь обговорювати в малих групах план ВК, хід роботи з орієнтацією на визначену проблему, кінцевий продукт діяльності	Рецептивно-репродуктивні і умовно-комунікативні частково керовані вправи із застосуванням елементів ділової гри	Обговорення в малих групах плану ВК, ходу роботи, кінцевого продукту діяльності у формі евристичної бесіди; застосування ел-тів ділової гри при визначенні проблемних аспектів діяльності; відповіді на запитання, читання/аудіювання, обмін репліками.	Аудіо- та візуальне пред'явлення типових для ПОД комунікативних функцій; контекстна подача типових ДЄ; додаткове вправляння під час СПР
<b>Підсистема вправ для розвитку та удосконалення вмінь ПОММ</b>			
<b>Г 3.1:</b> вправи для розвитку вмінь висловити свою думку; виділити факти / аргументи / приклади згідно з поставленим питанням / проблемою; оформити своє висловлювання відповідно до мети спілкування.	Рецептивно-репродуктивні і умовно-комунікативні част./ повністю керовані, без застосування м ділової гри	Вправи на розширення висловлювання, аргументацію думки щодо прочитаного/почутого; спільний аналіз у малих групах судових справ з теми дослідження у формі дискусії та бесіди.	Аудіо- та візуальне пред'явлення типових для ПОМ комунікативних функцій; додаткове вправляння під час СПР

<b>ОСНОВНИЙ ЕТАП</b>			
<b>Мета</b>	Активізація мовного та мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики при вирішенні комунікативних завдань і створення власних ПОД і ПОМ		
<b>Завдання етапу</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвивати спеціальні вміння об'єднувати фрази у ДЄ і ПФЄ;</li> <li>- формувати вміння створювати професійно спрямовані мінідіалоги та мікромонологи;</li> <li>- формувати вміння створювати професійно спрямовані діалоги та монологи;</li> <li>- презентувати результати роботи над ВК;</li> </ul>		
<b>Групи вправ</b>	<b>Типи вправ</b>	<b>Види вправ</b>	<b>Функції ВК у вправлянні</b>
<i><b>Підсистема вправ для розвитку та вдосконалення вмінь ПОДМ</b></i>			
<b>Г 2.1:</b> вправи для розвитку вмінь починати та продовжувати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку; вмінь підтримувати розмову, уточнюючи інформацію у співрозмовника/причинно-наслідковій зв'язки/факти/точку зору тощо, схвалюючи рішення/аргументи/контраргументи, обговорюючи деталі справи.	Рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні частково-керовані вправи із застосуванням елементів ділової гри	Обговорення проблемних питань в парах/у малих групах з використанням прийому "мозковий штурм"; вправи на аудіювання зразків ПОД; вправи на обговорення ходу ВК з використанням інтерактивних прийомів "світлофор", "інтерв'ю".	Пред'явлення типових для ПОД комунікативних функцій; контекстна подача типових ДЄ; додаткове вправляння під час СПР
<b>Г 2.2:</b> вправи для розвитку вмінь обговорити подію/факт, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру; вмінь швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції; вмінь узяття ініціативи при обговоренні; вмінь у разі необхідності ввічливо перервати розмову.	Рецептивно-репродуктивні і та продуктивні умовно-комунікативні частково-керовані вправи із застосуванням елементів ділової гри, парні та групові	Перегляд відеофонтони з подальшим аналізом ситуації професійної взаємодії; дискусія з використанням прийомів "круглого столу", "квадро"; колективне рішення професійних задач при вирішенні основних проблем ВК.; обмін досвідом, думками з приводу спірних питань з використанням прийому "твердження-провокація".	Активізація мовного і мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики; додаткове вправляння під час СПР
<b>Г 2.3:</b> вправи для розвитку вмінь стимулювати співрозмовника до подальшого ведення діалогу, пояснивши вчинки/дії або наслідки, заохотивши співрозмовника, оцінивши проблему/наслідки/збитки, з'ясувавши обставини переговорів/вимоги сторін/недоліки та переваги контракту.	Продуктивні комунікативні мінімально-керовані вправи без опору, із застосуванням ділової гри, парні та групові, усні	Під час виконання роботи над ВК групова робота з літературою по темі, що розглядається, з подальшим її обговоренням; ділова гра; професійно спрямована рольова дискусія; презентація результатів роботи над ВК.	Надання аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативного опору при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК

<b>ОСНОВНИЙ ЕТАП</b>			
<b>Мета</b>	Активізація мовного та мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики при вирішенні комунікативних завдань і створення власних ПОД і ПОМ		
<b>Завдання етапу</b>	- підготувати студентів до презентації результатів роботи над ВК; - розвивати вміння узагальнювати інформацію, що міститься в тексті; виділяти факти / аргументи / приклади згідно з поставленим питанням / проблемою; формулювати висновки;		
<b>Групи вправ</b>	<b>Типи вправ</b>	<b>Види вправ</b>	<b>Функції ВК у вправлянні</b>
<i><b>Підсистема вправ для розвитку та удосконалення вмінь ПОММ</b></i>			
<b>Г 3.1:</b> вправи для розвитку вмінь висловити свою думку щодо почутого/прочитаного; оформити своє висловлювання відповідно до мети спілкування; вмінь обґрунтувати точку зору, наводячи докази за чи проти певної дії/факту.	Рецептивно-репродуктивні і умовно-комунікативні частково/повністю керовані вправи без застосування м ділової гри, індивідуальні / групові / фронтальні, усні	Вправи на розширення висловлювання, аргументацію думки щодо прочитаного/почутого; спільний аналіз у малих групах судових справ з теми дослідження у формі дискусії та бесіди.	Пред'явлення типових для ПОМ комунікативних функцій; додаткове вправляння під час СПР
<b>Г 3.2:</b> вправи для розвитку вмінь висловити свою думку, запевнити колег/партнера по спілкуванню; вмінь переконати співрозмовника/аудиторію, порадити, спонукаючи його/їх до дій, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, властиві іншомовній культурі, що вивчається.	Рецептивно-репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні, частково керовані вправи, із застосуванням елементів ділової гри, індивідуальні, парні, групові, усні	Перегляд відеофонограми з подальшим аналізом ситуації професійної взаємодії; пошук шляхів визначення проблеми, узгодження існуючих точок зору з використанням інтерактивних прийомів "круглий стіл", "мікрофон", "дерево рішень".	Активізація мовного і мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики; додаткове вправляння під час СПР
<b>Г 3.3:</b> вправи для розвитку вмінь створити у аудиторії/співрозмовника нове поняття або частково змінити (модифікувати) усталене; вмінь розкрити смислові компоненти повідомлення текстового рівня (тема, головна думка тощо).	Продуктивні комунікативні мінімально керовані вправи без опор, із застосуванням ділової гри, індивідуальні та групові, усні	Індивідуальна робота з літературою по темі з подальшою презентацією результатів; створення професійно спрямованого монологу-переконання; презентація результатів роботи над ВК.	Надання аудіо-візуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативного опору при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК

<b>ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП</b>			
<b>Мета</b>	Удосконалення вмінь ПОАГ		
<b>Завдання етапу</b>	- удосконалити навички та вміння ПОАГ		
<b>Групи вправ</b>	<b>Типи вправ</b>	<b>Види вправ</b>	<b>Функції ВК у управлінні</b>
<i><b>Підсистема вправ для розвитку та удосконалення вмінь ПОДМ</b></i>			
<b>Г 2.3:</b> вправи для вдосконалення вмінь вести професійно орієнтований діалог; вмінь висловлювати власне ставлення до розглянутої проблеми; вмінь співставляти мету проблеми, яка обговорювалась, з її результатами.	Продуктивні комунікативні мінімально керовані вправи із застосуванням ділової гри, парні та групові, усні	Створення професійно орієнтованого діалогу.	Надання аудіовізуальної та інформаційної підтримки в процесі відстоювання точки зору, вирішення професійних питань під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативною опорою при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК
<i><b>Підсистема вправ для розвитку та удосконалення вмінь ПОММ</b></i>			
<b>Г 3.3:</b> вправи для вдосконалення вмінь презентувати результати дослідження; вмінь реалізувати професійно орієнтований монолог, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, властиві іншомовній культурі, що вивчається; вмінь підбивати підсумки спільної діяльності, визначати позитивні і негативні сторони отриманих результатів цієї діяльності.	Продуктивні комунікативні мінімально керовані вправи без опору, із застосуванням ділової гри, індивідуальні та групові, усні	Створення професійно орієнтованого монологу.	Надання аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативною опорою при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК

торну роботу. Таким чином, студенти мають змогу додатково відпрацьовувати мовний і мовленнєвий матеріал під час СПР та одночасно обробляти інформацію, необхідну для роботи над завданням ВК.

Виконання вправ в умовах СПР полягає в наступному: завдання, яке включає роботу з Інтернет-джерелами (наприклад, перегляд відеофрагмента, робота із сайтом провідної юридичної організації чи установи тощо) виконується у позааудиторних умовах, а презентація результатів (контроль виконання завдання) проводиться на аудиторному занятті. Така специфіка вправ для позааудиторного виконання надає можливість організувати на їх основі ПОД і ПОМ.

**Підсистема вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок  
говоріння (фонетичних, лексичних і граматичних):**

**Вправа 1 (А)**

**Група (Г 1.1):** удосконалення фонетичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована, без застосування ділової гри, парна, усна, без аргументації.

**Мета:** вдосконалення інтонаційних навичок.

**Форма контролю:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Work in pairs. You were asked to participate in the International Legal Conference as specialists in the sphere of economic crimes. Your task is to make a report on the red flags of economic frauds. You are practicing to be more convincing while making reports or giving public speeches. Listen to your partner saying the statements below, each time giving stress to another member. See how the sense of what he/she wants to say changes. Comment on the changes. Exchange the roles.*

**a)** Fraudsters can contact their **potential** victims through many methods, which include face-to-face interaction, by post, phone calls, sms and/or emails.

Fraudsters can contact their potential victims through many **methods**, which include face-to-face interaction, by post, phone calls, sms and/or emails.

**Fraudsters** can contact their potential **victims** through many methods, which include face-to-face interaction, by post, phone calls, sms and/or emails...

**Вправа 1 (ІІ)**

**Група (Г 1.1):** удосконалення фонетичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, без застосування ділової гри, індивідуальна, усна, без аргументації.

**Мета:** вдосконалення інтонаційних навичок.

**Форма контролю:** взаємоконтроль.

**Завдання:** *You are a legal advisor in the sphere of financial frauds. You are talking to the British client who invested a lot into Ukrainian business. To sound more confident and convincing, find out the communicative centers of the utterances and mark them. As an example to follow, watch the video 'Financial Fraud Investigation' using the reference:*

*[<http://www.youtube.com/watch?v=Fiuk68EMqq4>].*

*Practise saying the sentences below imitating the speaker. Explain the sense of what you say.*



- a) I told you, I am not a financial person.
- b) What I don't understand is how with your extensive experience you didn't find anything strange about your double signature is being required for cheques...
- c) There's a massive fraud going on in your organization right now and I find it very hard to believe that you, as an executive director, had no idea what was going on.

**Вправа 2 (А)**

**Група (Г 1.2):** удосконалення лексичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** репродуктивна, умовно-комунікативна, з опорою, повністю керована, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** автоматизувати дії студентів з ЛО, об'єднуючи ЗМ у ПФЄ.

**Форма контролю:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Work in pairs. You are given an opportunity to work for the UK's anti-fraud organization. You are suggested the list of them. Read the names of different organizations which are working together and helping to combat fraud and bring fraudsters to justice. Discuss with the partner your future career. Take turns to say which sphere of activity you would like /would not like to be involved in. Reason out your choice.*

*Use the phrases: I'd like to be engaged in... as ...; I wouldn't like to be involved in ... because ...; I believe that ... is an appropriate sphere of activity for me because ...; I'd like to participate in ... activity as ...*

*The spheres of activity:*

BankSafeOnline	CIFAS (UK's Fraud Prevention Service)	Counselling Directory
Callcredit	Citizens Advice	Crimestoppers
Cheatline	Claims Management Regulator	Equifax
Childnet International	Crime Reduction	Victim Support

**Вправа 2 (П)**

**Група (Г 1.2):** удосконалення лексичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, з опорою, частково керована, індивідуальна, усна, без аргументації.

**Мета:** автоматизувати дії студентів з ЛО, об'єднуючи ЗМ у ПФЄ.

**Форма контролю:** взаємоконтроль (спираючись на визначення слів зі словника), на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are participating in the International Conference devoted to financial fraud problems in the USA. As a lawyer, make a brief report giving the*

definitions of the words listed below. Make your personal introduction to financial fraud problem in the USA (describe the peculiarities of financial situation in the USA, its problems and fails, bank matters).

Financial Fraud; financial crisis; black finance; Treasury Secretary; systemically dangerous institutions; President Administration; The City Corp; a systemic risk; corporation; break down; pall; election campaign.

To be able to cope with the task watch the video 'Black Financial and Fraud Report' using the reference: (<http://www.youtube.com/watch?v=AiYusOvltU>) and read additional information using the reference: ([https://en.wikipedia.org/wiki/United\\_States\\_Secretary\\_of\\_the\\_Treasury](https://en.wikipedia.org/wiki/United_States_Secretary_of_the_Treasury); <http://www.nakedcapitalism.com/2011/08/bill-black-u-s-subsidies-to-systemically-dangerous-institutions-violate-two-principles.html>) for the additional information if needed.

### **Вправа 3 (А)**

**Група (Г 1.3):** удосконалення граматичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована, з опорою, без застосування ділової гри, фронтальна, усна, без аргументації.

**Мета:** самостійне вживання студентами засвоєної ГС в усному мовленні на рівні фрази.

**Форма контролю:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are participating in the International Seminar devoted to cross-border financial crimes. As experienced legists, dwell upon general red flags of financial statement fraud. One after another, share the red flags you've researched. Use Participle I in the function of predicative.*

**Make use of the information from the table:**

#### ***Red flags:***

- Accounting anomalies.
- Unusually rapid revenue and/or profit growth.
- Readily noticeable internal control weaknesses.
- Noticeably “aggressive” financial actions by senior management.
- Personality or character flaws of the CEO and/or other “C-level” executives.
- Sudden above-average profits for specific quarters.
- Executives or board members have direct personal dependence on the company's performance.
- Conspicuously lax board oversight of top management.

### Вправа 3 (П)

**Група (Г 1.3):** удосконалення граматичних навичок говоріння.

**Тип вправи:** репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, без опор, без застосування ділової гри, індивідуальна, усна.

**Мета:** самостійне вживання студентами засвоєної ГС в усному мовленні на рівні понадфразової єдності.

**Форма контролю:** самоконтроль (використовуючи інформацію з Інтернет джерела), на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are invited to participate in the International Students' Forum on financial crimes. As would-be legist, dwell upon the history of financial crimes to convince the audience of the ancient roots of the criminal offence. To get the information about the issue watch the video 'Financial Crime' using the reference [<http://www.youtube.com/watch?v=xqvU83sqhPE>].*

*Use the Participle I instead of the Past Simple when you describe actions happening immediately one after another.*

Наведемо приклади вправ другої підсистеми для розвитку та вдосконалення вмінь ПОДМ майбутніх правознавців:

### Вправа 4 (А)

**Група (Г 2.1):** оволодіння ДЄ.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована, з опорою, із застосуванням елементів ділової гри, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** розвиток умінь самостійного вживання ДЄ у професійному спілкуванні, умінь підтримати точку зору партнера по спілкуванню, погодившись з його думкою/аргументами.

**Форма контролю:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Frauds can be found in all spheres of society, including business and government segments, as well as in the case of financial institutions and individuals. All types of frauds influence the economy of the country. Work in pairs. You are at the conference in Hogeschool- Universiteit Brussel, Brussels. You are participants of a panel discussion devoted to the frauds in economic sphere. While discussing the issue, **Student 1** identifies a fraud according to its danger, taking into consideration the depth of its effect on the economy of a country, and **Student 2** agrees with the colleague supporting his opinion with the arguments.*

*Use the table below* to identify one of the frauds.

Types of frauds	Useful language
<b>Identity fraud</b> (the actual deceptive use of the identity information of another person (living or dead) in connection with various frauds (including for example personating another person and the misuse of debit card or credit card data))	I think you're right ... I (totally) agree... You're absolutely right... I agree entirely that... I agree with you up to a point, but... I agree with you in principle, but...
<b>Credit card fraud</b> (a criminal could obtain card data and use the information to manufacture a counterfeit card, or the data could be used to make telephone or Internet purchases)	I am eye to eye with you Personally I stick to the same opinion that... That's a good point.
<b>Investment fraud</b> (the deception of investors or the misrepresentation by capital market participants)	I'd go along with that. So do I. Neither do I.
<b>Advance fee fraud</b> ( <i>taking money in advance without performing future services</i> )	I couldn't agree more.

#### Вправа 4 (II)

**Група (Г 2.1):** оволодіння ДЄ.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, без застосування елементів ділової гри, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** розвиток умінь самостійного вживання ДЄ у професійному спілкуванні, умінь починати обговорення, аргументувати точку зору і переконати партнера по спілкуванню, не погодившись з ним.

**Форма контролю:** взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Work in pairs. You are legists of National Bank of Ukraine participating in the international conference on "Payment Forum". Watch the video [<http://www.youtube.com/watch?v=F2VIzC1p89k>] to be aware of the issue. You are asked to take the floor. **Legist 1:** innumerate the reasons of currency collapse. Place emphasis on the most important of them. Convince your opponent of your arguments being accurate. **Legist 2:** Disagree with the opponent. Place emphasis on the most important reasons of currency collapse in your opinion. Convince your opponent of your arguments being accurate.*

**Use the phrases below:**

That's not exactly true... I'm afraid I don't see it that way. Basically, I understand what you mean, but I think your conclusions are wrong... What I am trying to say is that... The way I see it, ... I don't believe it. I suggest... You should... Wouldn't it be a good idea to...? I totally disagree... I really can't agree with

you there... I'd like to agree with you but I can't... I agree with you up to a point, but... On the contrary...

### **Вправа 5 (А)**

**Група (Г 2.2):** оволодіння міндіалогами.

**Тип вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорами, із застосуванням елементів ділової гри, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** розвиток умінь усного професійно спрямованого інтерактивного спілкування з використанням опор.

**Форма контролю:** взаємоконтроль.

**Завдання:** *Work in pairs. You are on the forum organized by the Crimestoppers, which provides initiatives to tackle copyright theft and related crimes that affect the British film industry. The ambition of the forum is to focus on crime deterrent as well as detection and to create special anti-piracy films.*

**Student A.** You are Crimestoppers Legal Advisor in the sphere of Business Development. You are promoting the idea to continue your work with Film Distributors' Association and tackle crimes that affect the film industry. Prepare a list of ideas about the plan of actions for the prevention of crimes that affect the film industry. Use the following prompts:

1. What/ ways of improving film industry / resources to prevent the crimes?
2. Why/brings together/charitable organization/ Film Distributors' Association/ the public?

Be ready to answer opponent's similar questions about your ideas.

**Student B.** You are FDA Chief Solisitor. You think that your on-going partnership with Crimestoppers will give you access to a well-known, trusted way for members of the public to report instances of film theft in all its forms, freely and anonymously. You state that Crimestoppers help the police to solve crimes, making communities safer. You also believe that your future cooperation is an invaluable win-win, benefiting work programmes with accurate local intelligence. Share your ideas with the audience. Prepare answers on some points of a future discussion:

1. ways to prevent all the misunderstandings of the public;
2. reasons for organizing a dialogue platform for the representatives of different trade and charity bodies;
3. effectiveness of the measures proposed.

Ask Crimestoppers Director of Business Development about his/her ideas concerning the matter.

## **Вправа 5 (П)**

**Група (Г 2.2):** оволодіння мінідіалогами.

**Тип вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, із застосуванням елементів ділової гри, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** розвиток умінь аргументувати свою точку зору.

**Форма контролю:** взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are university lawyers. Your university is a member of the International Financial Reporting Standards (IFRS). To be aware of the organization's activity, watch the PowerPoint Presentation using the reference [http://www.slideshare.net/MRicky/financial-fraud-prevention].*

Now you are at the meeting of the board. Represent the information about the frauds in the university. Giving his/her arguments, student A supports the idea that if you suspect a fraud you should report it to your supervisor. Giving his/her arguments, Student B supports the idea that if you suspect a fraud you should report it to Anonymous Reporting Hotline.

## **Вправа 6 (А)**

**Група (Г 2.3):** оволодіння професійно орієнтованим діалогом.

**Тип вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опор, із застосуванням ділової гри, групова, усна, з аргументацією.

**Мета:** створення власного діалогу-дискусії на основі запропонованої ситуації професійного спілкування; удосконалення умінь висловлювати своє ставлення до проблеми, що обговорюється, аргументувати свою точку зору і переконати партнерів по спілкуванню.

**Форма контролю:** взаємоконтроль.

**Завдання:** *A group-work. You are a group of experienced lawyers who want to organize private practice in Belgium. To be able to do it you need to pass Bar exam, one of the aspects of which is a vivid discussion of current financial events from legal point of view. You know that small employers suffer the most when it comes to business fraud. Discuss the types of fraud that are flourishing in small businesses and what management can do to prevent financial loss. Each representative of the group should convince both colleagues and examination board on taking efforts to prevent the type of fraud he considers the most dangerous.*

## **Вправа 6 (П)**

**Група (Г 2.3):** оволодіння професійно орієнтованим діалогом.

**Тип вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опор, із застосуванням ділової гри, парна, усна, з аргументацією.

**Мета:** створення власного діалогу-дискусії на основі запропонованої ситуації професійного спілкування; удосконалення умінь висловлювати своє ставлення до проблеми, що обговорюється, аргументувати свою точку зору і переконати партнерів по спілкуванню.

**Форма контролю:** само- та взаємоконтроль.

**Завдання:** *Work in pairs. As experienced solicitors, you are invited to give legal consultations to your Swedish colleagues. You are going to work together at a civil case concerning identity fraud. To be aware of the case watch the video “Protect Your Identity: Identity Crisis”, using the reference [https://postalinspectors.uspis.gov/pressroom/videos.aspx]. Discuss briefly the case. Suggest tips to avoid the fraud. Convince your partner on your being right. Illustrate your opinion with life examples.*

Проілюструємо вправи третьої **підсистеми для розвитку та вдосконалення умінь ПОММ:**

**Вправа 7 (А)**

**Група (Г 3.1):** оволодіння ПФЄ.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, без опори, без застосування ділової гри, фронтальна, усна, з аргументацією.

**Мета:** розвиток умінь об'єднання різноструктурних зразків мовлення у ПФЄ.

**Форма контролю:** взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача.



**Завдання:** *You are a group of lawyers passing bar exam to be able to practise International Law in economic jurisdiction. The exam takes place in The Hague, Netherlands. One of the aspects of your qualification is to be great on economic frauds. Listen to an aged lady talking about the scam. As lawyers, identify the type of the fraud. One after another, give your personal opinion of the scam and, after that, convince the lady to accept your piece of advice on how to avoid this fraud in future.*

**Вправа 7 (П)**

**Група (Г 3.1):** оволодіння ПФЄ.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, без застосування ділової гри, індивідуальна, усна, без аргументації.

**Мета:** розвиток умінь об'єднання різноструктурних зразків мовлення у ПФЄ, вільно обираючи конкретний зміст висловлювання.

**Форма контролю:** самоконтроль (спираючись на інформацію з Інтернет джерела), на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *The scientific conference “Victims of Fraud” is organized by the Center for Counter Fraud, Institute for Criminal Justice and University of Portsmouth. As a professor of law you participate in the conference. To get to know all the necessary information about the conference and issues under discussion read the article “Fraud typologies and victims of fraud: literature review” by Mark Button [http://fraudresearchcenter.org/2011/10/fraud-typologies-and-victims-of-fraud-literature-review/].*

Give a short review of your investigation. Comment briefly on the types of scams, people of different groups fall for. Specify them by gender, age and types of risks they face.

### **Вправа 8 (А)**

**Група (Г 3.2):** вправи для оволодіння мінімонологами.

**Тип вправи:** репродуктивна, умовно-комунікативна, частково керована, з опорою, без застосування ділової гри, індивідуальна, усна, без аргументації.

**Мета:** самостійна побудова аргументованого, зв'язаного, логічно послідовного висловлювання понадфразового рівня з висловленням своєї думки, наданням професійних порад.

**Форма контролю:** самоконтроль (спираючись на надану інформацію), на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are a private solicitor specializing in commercial frauds. Your client is a foreign investor of a Ukrainian company and he supposes that his management has concealed the real data for a weak quarter or two. You know that it is a commercial fraud: revenue recognition or timing scheme. Explain to the client the red flags of the fraud and convince him of using your legal tips to avoid the fraud in future. Use the data:*

**Red flags:** *1. legitimate sale is posted prematurely – a GAAP violation by early recording of the sale; 2. sales are recorded before they've actually been made – an excessive number of subsequent period returns of merchandise, accompanied by an unusual jump in credits.*

### **Вправа 8 (ІІ)**

**Група (Г 3.2):** вправи для оволодіння мінімонологами.

**Тип вправи:** рецептивно-продуктивна, умовно-комунікативна, мінімально керована, з опорою, без застосування ділової гри, індивідуальна, усна, з аргументацією.

**Мета:** побудова зв'язаного, логічно послідовного висловлювання понадфразового рівня з використанням опор.



**Форма контролю:** взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are a lawyer-scientist specializing in the sphere of the international law. You participate in a legal seminar (University of Chicago, the USA). As an expert in this field you have been asked to give a short report on economic situation of the country (The USA). To make a topical report watch the video “The Pending Commercial Real Estate Collapse...” [http://www.youtube.com/watch?v=ZdaiOnApJKs]. Using the information from the video, report briefly on the commercial real estate collapse and the state of the economy. Convince the audience of the threats of the collapse for the economy of the country illustrating your words with visual aids.*

**Make use of the plan:**

- |                                     |                            |
|-------------------------------------|----------------------------|
| a) state of economy;                | c) legal problems;         |
| b) reasons of real estate collapse; | d) way outs of the crisis. |

### **Вправа 9 (А)**

**Група (Г 3.3):** оволодіння професійно орієнтованим монологом.

**Тип вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опор, із застосуванням ділової гри, групова, усна, з аргументацією.

**Мета:** створення монологу-переконання текстового рівня.

**Форма контролю:** взаємоконтроль, на який накладається контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are a group of experienced legists who participate in exchange volunteering programme. You were asked to give a practical class for British law students. The topic is “Frauds in Economic Sphere”. Each of you should describe a type of economic frauds you consider the most dangerous. Persuade the audience of its harmfulness for the economy of a country.*

### **Вправа 9 (П)**

**Група (Г 3.3):** оволодіння професійно орієнтованим монологом.

**Тип вправи:** продуктивна, комунікативна, мінімально керована, без опор, із застосуванням ділової гри, індивідуальна, усна, з аргументацією.

**Мета:** створення монологу-переконання текстового рівня.

**Форма контролю:** взаємоконтроль.

**Завдання:** *You were invited to participate in the conference “Cross-Border Fraud: Nowhere to Run” in Stockholm, Sweden. As an experienced investigator of a police department, give a report on economic fraud. To get ready to the report watch the video “Cross-Border Fraud: Nowhere to Run” using the reference [https://postalinspectors.uspis.gov/pressroom/videos.aspx]. Convince the audience of the fact that economic frauds threaten the world economy supplying your arguments with the life examples.*

Отже, особливістю системи вправ для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК є врахування етапів формування вмінь ПОАГ та спрямованість вправ на досягнення цілей відповідного навчання.

#### 2.4.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### **Понятійний апарат**

*Англомовний аудіовізуальний / письмовий текст* – автентичний текст із дібраних Інтернет-джерел, продукований з комунікативними цілями безвідносно до навчання АМ.

*Веб-квест* – професійно орієнтоване проектне завдання, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у професійній сфері, має чітке логіко-композиційне оформлення, виконується із використанням відібраних інформаційних ресурсів Інтернету та націлене на результат, що отримується в процесі ділової гри.

*Ділова гра* – навчальний прийом, що передбачає вільне говоріння студента в межах певних комунікативних ситуацій, виступаючи в ролі одного з учасників іншомовного фахового спілкування.

*Критерії відбору* навчального матеріалу – основні ознаки (зміст, структура, обсяг) матеріалу, за допомогою яких оцінюється доцільність або недоцільність його використання з певною навчальною метою.

*Навчальний веб-сайт* – інформаційно-освітній веб-сайт (портал), що розташований в мережі Інтернет, управляється викладачем, містить навчальну інформацію й орієнтований на розвиток та удосконалення практичних навичок і вмінь ПОАГ.

*Навчальний матеріал для навчання майбутніх правознавців ПОАГ з використанням ВК* – автентичні англомовні аудіовізуальні та письмові тексти, використання яких забезпечує досягнення цілей відповідного навчання.

*Система вправ для навчання ПОАГ* – сукупність необхідних типів і видів вправ, послідовно організованих, укладених з урахуванням дидактичних й методичних закономірностей формування іншомовних навичок і вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення та професійно орієнтованого монологічного мовлення і особливостей застосування ВК як засобу навчання говоріння.

## Ключові слова

*Професійно орієнтована англомовна компетентність в говорінні, професійно орієнтоване англомовне говоріння, веб-квест, майбутні правознавці.*

## Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин . – СПб: “Златоуст”, 1999. – 472 с.
2. Александров А. С. Введение в судебную лингвистику / А. С. Александров. – Н. Новгород : Нижнегородская правовая академия, 2003. – 420 с.
3. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А. С. Андриенко. – Ростов н/Д, 2007. – 232 с.
4. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации : монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
5. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового вуза) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Елена Ильинична Багузина. – М., 2012. – 238 с.
6. Белянин В. П. Психолингвистика : Учебник / В. П. Белянин. – М. : Изд-во “Флинта”, Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
7. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
8. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Леся Вікторівна Бондар. – К, 2011. – 333 с.
9. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на

- матеріалі інтенсивного навчання) / Н. Ф. Бориско : Монографія. — К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. — 268 с.
10. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Наталья Федоровна Бориско. — К., 1987. — 226 с.
  11. Бочелюк В. Й. Юридична психологія : Навчальний посібник / В. Й. Бочелюк. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 336 с.
  12. Верёвкина-Рахальская Ю. Н. Методика использования Интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции студентов специализированных вузов на материале общественно-политической тематики: 2-ой курс, английский язык : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юлия Николаевна Верёвкина-Рахальская. — М., 2007. — 291 с.
  13. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах / Н. П. Волкова : Монографія. — Дніпропетровськ, 2013. — 226 с.
  14. Воропаева Н. Ф. Отбор и организация текстов для чтения : (английский язык, неязыковой вуз) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Нина Федоровна Воропаева. — Хабаровск, 1981. — 240 с.
  15. Грабой Т. А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Александровна Грабой. — М., 2002. — 174 с.
  16. Дацків О. П. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Павлівна Дацків. — К., 2011. — 321 с.
  17. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Наталя Леонідівна Драб. — К., 2005. — 21 с.
  18. Зимняя И. А. Лингвopsихология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. — М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. — 432 с.
  19. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Світлана Естланівна Кіржнер. — Київ, 2009. — 261 с.
  20. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : Учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Енальева. — М. : Издательский центр “Академия”, 2000. — 264 с.

21. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інна Василівна Корейба. – К., 2010. – 286 с.
22. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
23. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М. : Высшая школа, 1988. – 328 с.
24. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
25. Методика формування міжкультурної іношомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
26. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Олексіївна Молокович. – К., 2001. – 243 с.
27. Панкратова Е. А. Формирование правовой картины мира у студентов юридических специальностей средствами иностранного языка (На материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Александровна Панкратова. – Н. Новгород, 2004. – 210 с., ил.
28. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
29. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуенок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
30. Седов К. Ф. Нейропсихолінгвістика / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2007. – 224 с.
31. Сисоева С. О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.] / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. – Луцьк: ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 460 с.
32. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : Пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.

33. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов : Збірн. наукових праць. – К.: КДППМ, 1992. – С. 9–14.
34. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин [под общ. ред. и с предисловием А. А. Леонтьева]. Изд. 2-е. – М., 2003. – 350 с.
35. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д : Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с. – (Настольная книга преподавателя иностранных языков).
36. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англійського монологу-повідомлення : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Інеса Анатоліївна Федорова. – К., 2006. – 257 с. + дод.
37. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Інна Володимирівна Чірва. – К., 2008. – 207 с.
38. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
39. Brown G. Teaching Talk: strategies for production and assessment / [Brown G., Anderson A., Shillcock R., Yule G.]. – L. : Cambridge University Press, 1984. – 178 p.
40. Corder P. The Significance of Learner's Errors / P. Corder // International Review of Applied Linguistics. – 1967. – № 5/2. – P. 161–170.
41. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks / B. Dodge, 2002. – Access mode: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
42. Hymes D. H. On communicative competence / Dell Hathaway Hymes – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
43. Lic. Zumla Caballero H. La enseñanza del Inglés con propósitos especiales. Teoría y práctica / H. Lic. Zumla Caballero // Huellas 9 Uninirte. – Baranquilla, 1983. – P. 13–15.
44. March T. Working the Web for Education. Theory and Practice on Integrating the Web for Learning / T. March. 2014. – Access mode: <http://tommmarch.com/writings/theory/>
45. Mellinkoff D. The Language of the Law / David Mellinkoff. – Boston : Little, Brown & Co, 1963. – 744 p.
46. Thornbury S. How to Teach Speaking / Scott Thornbury. – Essex : Pearson Education Limited, 2005. – 156 p.

## 2.5. Само- і взаємоконтроль рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні у майбутніх філологів з використанням комп'ютерного тестування



### 2.5.1. Тестові завдання як засіб само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні

Однією з цілей навчання студентів є створення умов для розвитку активної і творчої особистості, здатної рефлексувати, контролювати та удосконалювати свої вміння впродовж усього життя. Виходячи з цього, способи само- і взаємоконтролю (СВК) є актуальними і співіснують поряд із контролем з боку викладача. СВК сприяє формуванню автономії студента, оскільки акцент переноситься з навчаючої діяльності викладача на рефлексивну діяльність студента.

Всю інформацію, яка надходить до студентів по каналах зворотного зв'язку, вони можуть отримати трьома способами: 1) від викладача, який повідомляє про успіхи у навчанні, корегує, оцінює і стимулює мовленнєву діяльність студента; 2) шляхом зовнішнього СВК, здійснюючи самокорекцію (взаємокорекцію) мовленнєвих дій; 3) шляхом внутрішнього самоконтролю (СК), зіставляючи виконану мовленнєву дію зі сформованим внутрішнім психічним еталоном цієї дії [7, с. 13].

Внутрішній або процесуальний СК є невід'ємною частиною мовленнєвої діяльності: людина здатна контролювати усне мовлення за допомогою власного слуху та моторики артикуляційного апарату, писемне мовлення – за допомогою зору та механічних рухів руки, аудіювання – за допомогою миттєвого порівняння етalonів, які зберігаються в довготривалій пам'яті, з почутою інформацією тощо. Психологічні дослідження підтверджують, що людина може регулювати власну мовленнєву діяльність, здійснюючи цим самим внутрішній СК [3, с. 145]. Завдання полягає у тому, щоб з'ясувати, яким чином можна забезпечити формування і вдосконалення внутріш-

нього СК у мовленнєвій діяльності. Оскільки зовнішній СВК інтегрується у внутрішній СК [3, с. 138], то необхідно навчати студентів СВК, стимулюючи їхнє рефлексивне мислення, так як СВК не є вродженою здібністю, а формується свідомо за умови організованого навчання студентів. Для цього слід систематично використовувати спеціальні засоби, а саме, тестові завдання (ТЗ) для СВК на електронних носіях інформації, які будуть розвивати й удосконалювати вміння СВК та спонукати студентів до рефлексії.

Різноманітні аспекти СВК розглядаються сьогодні підрозділом Ради Європи, Європейським Центром Сучасних Мов, мета якого полягає в реформуванні підходів до викладання та навчання іноземних мов (ІМ). Зокрема, СК досліджується як невід'ємна складова самонавчання (Морроу К., Дж. ван Ек, Трімм Дж.), Європейський портфель для майбутніх викладачів ІМ розглядається як рефлексивний засіб контролю (Ньюбай Д., Аллан Р., Феннер А., Джонс Б., Коморовська Г., Согікян К.), СК аналізується як засіб вимірювання мовленнєвих умінь (Картер Р., Нунан Д., Бріндлі Дж) тощо [6, с. 2].

СВК рівня сформованості компетентностей в усіх видах мовленнєвої діяльності має бути вагомою складовою практичних занять з ІМ, але окремого розгляду заслуговує питання організації СВК рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА) у майбутніх філологів, зокрема перекладачів, оскільки сприймання аудіотексту потребує СК для адекватного розуміння інформації та здійснення якісних усних перекладів. Ряд науковців досліджували питання навчання аудіювання студентів мовних спеціальностей (Бочкарьова О. Ю., Гапонова С. В., Куліш Л. Ю., Лихобабін Б. Й., Мацнева О. А., Сіваченко О. О., Халєєва І. І., Черниш В. В. та ін.) і немовних спеціальностей (Іванова Л. І., Онісіна І. С., Петранговська Н. Р. та ін.), але АКА не розглядалась з позицій СВК [6, с. 2].

СВК рівня сформованості АКА – це інтелектуальна здатність студента зіставляти власне виконання тих чи інших мовленнєвих дій з певним еталоном і при цьому самостійно знаходити, виправляти або попереджати відхилення від еталону або накресленої мети у власній діяльності чи в її результатах. Іншими словами, це рефлексивний підхід до власних мовленнєвих і навчальних дій в аудіюванні та свідоме оволодіння АКА та її складовими.

Ефективними засобами здійснення СВК рівня сформованості АКА є ТЗ на електронних носіях інформації, оскільки вони мають



контролюючи природу, вимагають від тестованого абсолютної самостійності і передбачають сувору обмеженість у часі [4, с. 13–26]. Такі ТЗ є об'єктивнішим засобом оцінювання порівняно із контрольними вправами. Завдяки об'єктивності тестового контролю отримуємо більш достовірні показники успішності студентів щодо сформованості їх АКА. Крім того, студенти самі мають змогу перевіряти, аналізувати, усвідомлювати й оцінювати свій рівень володіння знаннями, навичками та вміннями в аудіюванні, що знімає проблему оцінювання, яка часто є предметом суперечності між викладачем та студентом.

У процесі реалізації СВК, виконуючи ТЗ на електронних носіях інформації, зворотний зв'язок здійснюється за допомогою комп'ютера. Ефективним електронним засобом для СВК є універсальна комп'ютерна програма-оболонка "*Hot Potatoes*" [14] (див. рис. 2.5.1). Основна перевага ТЗ на електронних носіях інформації це те, що вони покликані активізувати навчальний процес за рахунок діалогового характеру роботи та інтерактивності, тобто здатності миттєво реагувати на запитання чи дію студента, пропонуючи йому відповідь, повідомлення щодо правильності його мовленнєвих дій або нове завдання. Натиснувши кнопку "*Check*", студент миттєво отримує бали за виконане ТЗ, і цим самим здійснює СВК та, як наслідок, само- або взаємокорекцію, якщо припущені помилки. Універсальна комп'ютерна програма-оболонка "*Hot Potatoes*" дає змогу викладачам самостійно, не залучаючи програмістів, створювати інтерактивні навчально-контролюючі ТЗ.

Зробивши огляд комп'ютерних програм, таких як "*TestMan*" (програма-оболонка для створення ТЗ, що використовується для перевірки знань, навичок і вмінь з будь-якої дисципліни); "*Knowing*" (програма, яка дозволяє створювати і змінювати ТЗ та автоматично оцінювати результати тестування), "*Мастер Тест*" (ТЗ, що включають п'ять різних типів відповіді); "*CyberTest*" (комплекс програм, який призначений для створення тестів та проведення тестування як для СК, так і підсумкового контролю); "*Self Test Office*" (програма, яку можна використовувати як вдома, так і в навчальних закладах); "*Екзамен*" (програма, яка призначена для тренування і перевірки знань, навичок і вмінь); "*Test Creator*"; "*SW-Learn*", "*Tester 85*" тощо, зроблено висновок, що всі вказані вище програми спрямовані на складання ТЗ, їх редагування, використання різних варіантів питань і відповідей, різних типів і видів ТЗ. Програма-оболонка "*Hot*

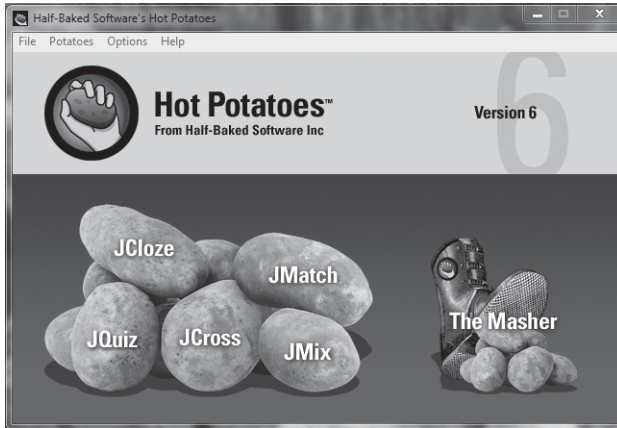


Рис. 2.5.1. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання

*Potatoes*” включає основні типи і види ТЗ, зручна та проста у використанні, легко наповнюється і доступна для викладача, який не володіє мовою програмування.

Програма “*Hot Potatoes*” була створена групою канадських методистів та програмістів на чолі з Martin Holmes, компанією Half-baked Software та the University of Victoria, 1998–2004 (<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>). Програма складається з 5 видів ТЗ: 1) *JQuiz* – вікторина (або питання з множинним вибором відповіді та вибором декількох правильних відповідей); 2) *JCloze* – заповнення пропусків; 3) *JMatch* – зіставлення або добір; 4) *JCross* – кросворд; 5) *JMix* – послідовне розташування.

Кожне ТЗ створює для тестованого конкретну мовну чи комунікативну **тестову ситуацію** і передбачає певну реакцію або очікувану відповідь тестованого. Окреме ТЗ перевіряє рівень сформованості окремої мовленнєвої навички чи окремого мовленнєвого вміння аудіювання. ТЗ в свою чергу складаються з кількох питань (*test items*). Під питанням розуміється кожна одиниця, пункт перевірки – твердження, питання, пропущене слово тощо. За кожне питання студент отримує певний бал (*point*), передбачений розробниками програми “*Hot Potatoes*”. Правильне виконання кожного ТЗ оцінюється в 100 балів.

При розробці ТЗ слід дотримуватися вимоги щодо їх подання, так званої **зовнішньої валідності** тесту (*face validity*). Мається на увазі

формулювання завдання коректною (без орфографічних і друкарських помилок), наближеною до автентичної мовою. Вигляд ТЗ не має залишати сумнівів у здатності перевірити саме те вміння, на яке спрямована інструкція [4, с. 26]. Крім того, розробляючи ТЗ для СВК рівня сформованості АКА, слід дотримуватись основних вимог, які висуваються до ТЗ в методиці навчання ІМ [5, с. 70–71]:

- відповідність складності ТЗ програмним вимогам та рівню за Загальноєвропейськими рекомендаціями В2;
- наявність ситуативності та проблемності ТЗ;
- забезпечення максимально можливого ступеня комунікативності ТЗ, яке було б адекватним природі мовленнєвого спілкування в реальній комунікативній ситуації;
- забезпечення достатнього рівня мотивації (цільова установка, цікавий зміст, приваблива форма тощо);
- чітке, зрозуміле, недвозначне формулювання інструкції;
- автентичність ТЗ (мовний і мовленнєвий матеріал);
- спрямованість ТЗ на перевірку одного об'єкта СВК тощо.

Розглянемо детальніше характеристику типів і видів ТЗ, які входять до програми “*Hot Potatoes*” і використовуються для СВК рівня сформованості АКА. За допомогою блоку *JQuiz* створюємо ТЗ для СВК рівня сформованості АКА на основі питань і різноманітних варіантів відповідей:

а) **множинний вибір** (*multiple choice*) – одна правильна відповідь з декількох варіантів. Цей вид ТЗ є одним із найрозповсюдженіших. Такі ТЗ важче розробляти, але їх виконання займає менше часу, а результати легко оцінюються. Необхідною вимогою є те, що в процесі створення цих ТЗ слід уникати запитань, відповідь на які студент може дати і без слухання тексту. До недоліків застосування прийому множинного вибору відносять також імовірність вгадування тестованим правильної відповіді. За наявності 4-х альтернатив, вірогідність угадування правильної відповіді дорівнює 25%, за наявності 3-х – 33%. Запитання (*items*) ТЗ множинного вибору мають відповідати таким вимогам: 1) не бути громіздкими та перенасиченими інформацією; 2) бути чіткими та конкретними і стосуватися одного факту, інформація про який міститься в тексті і розуміння якого не є складним для студентів певного рівня; 3) з усіх варіантів відповідей лише один має бути правильним; 4) дистрактори мають бути неправильними, проте ймовірними для того, щоб тестований шукав пра-

вильний варіант, а не обирав його методом виключення неправильних. Вважаємо, що цей тип ТЗ доцільно використовувати для перевірки вміння розуміти деталі, специфічну та загальну інформацію аудіотексту, а також лексичні, граматичні та фонові знання (див. рис. 2.5.2).

**б) вибір декількох правильних відповідей (*multi-select*);** в цьому виді ТЗ тестованому пропонується вибрати декілька правильних варіантів із запропонованих, тоді як при множинному виборі пропонується одна правильна відповідь. Цей прийом використовується нами здебільшого для перевірки вмінь розуміти деталі або специфічну інформацію аудіотексту (див. рис. 2.5.3).

Блок “Заповнення пропусків” “*ICloze*” або “*Gap-filling*” має

Show questions one by one

1. The whole of the area of a theatre or concert hall where the audience sits is the

A.  tier

B.  stalls

C.  gallery

D.  auditorium

---

2. The Royal Albert Hall has a rounded, or hemispherical, roof. What do we call such a roof?

A.  a saddleback

B.  a flat roof

C.  a dome

D.  a spire

Рис. 2.5.2. Фрагмент комп’ютерного тестового завдання множинного вибору

Show questions one by one

The title of the programme “e-Books” touches upon

a.  the problem of getting e-books

b.  the comparison of e-books with the traditional books

c.  the instruction of using e-books

d.  different opinions referring e-books

e.  the problem of accepting e-books in our life

Check

---

e-books mean

a.  e-readers

b.  economic books

c.  electronic media

d.  electronic books

e.  internet books

Check

Рис. 2.5.3. Фрагмент комп’ютерного тестового завдання вибору декількох правильних відповідей

діагностичну функцію, тому що завдяки цьому виду ТЗ можна перевірити мовну компетентність (лексичні, граматичні, фонові знання, що засвоїли студенти під час вивчення певної теми, рецептивні лексичні й граматичні навички аудіювання) студентів, а також вміння вилучати інформацію глобального та детального характеру. У цьому виді ТЗ передбачаються підказки до пропущених слів, які укладач може ввести (переклад, синонім, антонім, тлумачення, початкова буква слова тощо) або ж варіанти правильних відповідей, оскільки в деяких випадках не може бути однозначної правильної відповіді. При цьому укладач ТЗ може вводити підказки не для кожного пропущеного слова, а вибірково. Крім того, програма передбачає виведення списку всіх пропущених слів / словосполучень на екран безпосередньо при заповненні тексту (*banked gap filling*) (див. рис. 2.5.4).

**Test task 3**  
**Gap-fill exercise**

11:42

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

70s   ambient   bands   eighties   football   history   kinds   listen to   music   pitch   prefer   relax   romantic   talking   training   wearing

Lots of people listen to certain types of \_\_\_\_\_ because it's really cool and it's the in thing to do. A lot of people at the moment are into Brit Pop as they call it or Grunge which is \_\_\_\_\_ like Oasis and Blur. And they think it's really cool to be like them so they \_\_\_\_\_ it and they copy them. Personally I don't particularly like their music so I don't listen to it. \_\_\_\_\_ other \_\_\_\_\_ music such as, maybe I should call it \_\_\_\_\_ music. It can be quite relaxing and it's nice to listen to after a hard day. You can just sit down and \_\_\_\_\_ just be absorbed in the music you know. And I suppose the other main kind of music I like is \_\_\_\_\_ music. I'm a bit of an eighties boy shall we say. Music from the 1980s. And I do like the \_\_\_\_\_ as well, they're quite good. But different \_\_\_\_\_ of music for different times I think. And I suppose you've got to have the \_\_\_\_\_ music when your loved one's around too - nothing like a bit of mush you know. The first time I met her was at a local \_\_\_\_\_. It was just kind of a local league match and she was standing on the side lines watching the game \_\_\_\_\_ to her friends. I can even remember the clothes she was \_\_\_\_\_ - a pair of jeans a white top, pair of sunglasses. And the next time I saw her was at a \_\_\_\_\_ session - just by chance - and then I

Рис. 2.5.4. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання "Заповнення пропусків"

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

I know from personal experience that you always feel better after a good laugh - it just gives you \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?]. If we have a strong \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?] we are able to fight off illnesses and remain fit and healthy most of the time. Dr Gooe Ebradan Getaria believes that laughter can \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?] the immune system, it can act as an \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?] it's a good exercise, it's a muscle relaxant, it also \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?]. The idea of \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?] is that you laugh deliberately at silly and trivial things. Our reporter says: "It's amazing, when you have a group of thirty or forty other people all looking you in the eye and laughing. And it's incredibly \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?]. Suddenly I'm just \_\_\_\_\_ [?] \_\_\_\_\_ [?]."

Check   Hint

Рис. 2.5.5. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання "Заповнення пропусків"

В іншому випадку “банк” варіантів відсутній і тестований має заповнювати пропуски відповідно до почутого та сформованих рецептивних і граматичних навичок аудіювання, мовної здогадки тощо (*open gap filling*). Зазвичай цей вид ТЗ виконується у процесі аудіювання, де залучається процесуальний СК (див. рис. 2.5.5).

За допомогою блоку ТЗ *JMatch* – “Добір” (“Зіставлення”, “Встановлення відповідностей”) можливі такі варіанти зіставлень: слово – синонім, слово – антонім, дефініція – термін, фраза – тлумачення, слово – переклад, слово – зображення, об’єкт – дія, суб’єкт – типове висловлювання, відгадування предмета / явища за означенням, знаходження пар слів чи речень за якоюсь ознакою тощо. Такий вид ТЗ використовуємо здебільшого для СВК рівня сформованості вміння мовної антиципації, а також умінь глобального, детального та вибіркового розуміння аудіоповідомлення. Зафіксоване зіставлення буде слугувати прикладом правильної відповіді (див. рис.2.5.6).

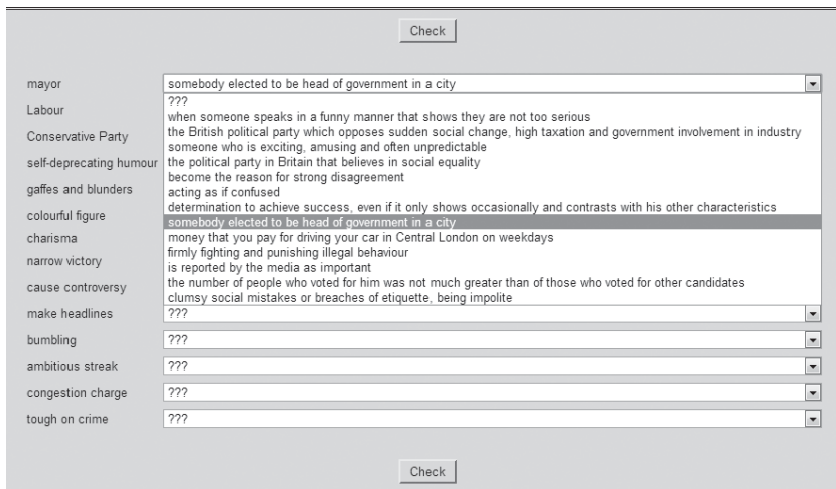


Рис. 2.5.6. Фрагмент комп’ютерного тестового завдання “Добір”

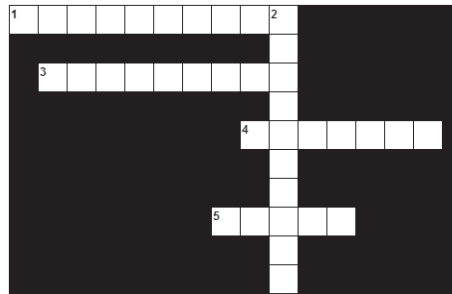
Для застосування блоку *JCross* – “Кросворд”, викладачу необхідно ввести тлумачення слів, які використовуються для створення кросворду. Окрім тлумачень можна використовувати синоніми, антоніми тощо. За допомогою цього прийому СВК піддаються рецептивні лексичні навички, вміння детального розуміння аудіотексту. Додатково цей прийом можна використовувати і для перевірки

орфографії, яка є непрямим об'єктом СВК, якщо студент вводить слово за допомогою клавіатури, а не вибирає зі списку (див. рис. 2.5.7).

Блок *Mix* – “Послідовне розташування” полягає у створенні ТЗ, в яких необхідно встановити правильну послідовність літер у слові, слів у реченні (перевірка мовленнєвих граматичних навичок), речень у тексті відповідно до послідовності подій аудіотексту. Завдяки цьому прийому перевіряється вміння студентів розуміти аудіотекст детально, тобто членувати текст на логіко-сміслові частини і встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту, а отже й утримувати в пам'яті хронологію подій.

Серед недоліків використання цього прийому є те, що іноді досить складно укласти ТЗ, в якому послідовність подій буде єдиною можливою, адже бувають випадки, коли різні слухачі можуть по-різному сприйняти події тексту, а отже, і розташувати їх у дещо іншій послідовності (див. рис. 2.5.8).

Зворотний зв'язок, реалізований під час виконання ТЗ на електронних носіях інформації, розглядаємо як зв'язок між комп'ютерним засобом навчання і суб'єктом учіння, який передбачає формування, контроль, оцінку та корекцію мовленнєвих навичок й умінь того, хто навчається, а також здійснює управління його навчально-пізнавальною діяльністю. Отже, виходячи з основних фаз будь-якого ТЗ (завдання, зразок, виконання завдання, контроль), можемо зазначити, що, у процесі виконання електронних ТЗ, остання фаза – контроль – реалізується у миттєвому здійсненні зворотного зв'язку, а саме в реакції на відповідь (оцінюванні, наприклад: *Excellent! Your score is 100!* та координації подальших дій, наприклад: *Sorry! Try again!*).



Check

Across:

1. a substance which make your pain disappear
3. a chemical naturally released in the brain which can reduce pain and make us feel relaxed or energetic.
4. a unit of energy which is used as a measurement for the amount of energy which food provides
5. improve, increase or make stronger

Down:

2. usually describes a disease or condition that is easily spread to another person

Рис. 2.5.7. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання “Кросворд”

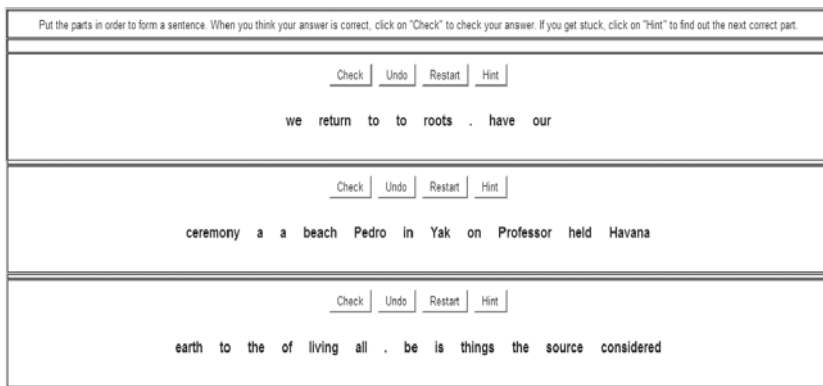


Рис. 2.5.8. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання “Послідовне розташування”

Таким чином, електронні ТЗ для СВК є ефективним засобом реалізації СВК рівня сформованості АКА, що сприяє розвитку рефлексивних вмінь студентів: перевіряти, аналізувати, коригувати, осмислювати, усвідомлювати та оцінювати власні мовленнєві дії.

## 2.5.2. Критерії і процедура відбору аудіотекстів для самої взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетентності в аудіюванні

Для формування АКА як об'єкту СВК у майбутніх філологів необхідно відібрати аудіотексти, зокрема визначити критерії їх відбору. Відтак, критерії відбору текстів розроблялися для студентів мовних спеціальностей: професійно спрямовані повідомлення (Бочкарьова О. Ю.), аудіотексти з національними та регіональними типами вимови (Мацнева О. А.) тексти-інтерв'ю (Літвін І. М.), драматичні твори (Сіваченко О. О.) та для студентів немовних спеціальностей: (Кміть О. В., Петранговська Н. В. та ін.). Крім того, вважаємо за необхідне звернути увагу на критерії відбору відеофонограми та текстів для читання, здійснені дослідниками С. І. Кіржнер, О. С. Конотоп, О. В. Бирюк, Н. П. Андронік, І. В. Корейба та ін., тому що можливе екстраполювання цих критеріїв на відбір аудіотекстів, виходячи з їх загальнодидактичної природи. Оскільки СВК рівня сформованості АКА інтегрується у навчання аудіювання, вважаємо, що для організації СВК слід відбирати аудіотексти за такими ж критеріями, як і для навчання аудіювання [7, с. 68].



При відборі аудіотекстів для СВК рівня сформованості АКА враховуємо якісні і кількісні показники аудіювання такі як: ступінь адаптованості тексту; вид мовлення, що сприймається; тривалість звучання і темп мовлення; кількість прослуховувань.

Отже, враховуючи основну мету СВК – контролювати власний рівень сформованості АКА, наявні вимоги чинної Програми до рівня сформованості мовленнєвої компетентності в аудіюванні у студентів I-II курсів; спираючись на низку обґрунтованих і проведених досліджень з цієї проблеми, а також беручи до уваги якісні та кількісні показники аудіювання, які слід враховувати в процесі контролю та СВК рівня сформованості АКА, ми вирізняємо якісні та кількісні критерії відбору аудіотекстів для студентів I та II курсів мовних спеціальностей.

*Якісні критерії:*

- 1) автентичності;
- 2) посильності та доступності;
- 3) відповідності віковим інтересам і потребам студентів;
- 4) тематичності;
- 5) представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення;
- 6) новизни й актуальності інформації.

*Кількісний критерій:*

- 1) обсягу тексту і темпу мовлення.

Спираючись на вищезгадані критерії, виокремлені іншими дослідниками [7, с. 68–71], інтерпретуємо їх до умов нашого дослідження. Загальноновизнаним при відборі аудіотекстів є **критерій автентичності**. Автентичні тексти є еталонами (зразками) реальної комунікації зі властивими їй характеристиками: перебиваннями, повторами, виправленнями, недосказанністю, зайвою емоційністю, образністю, менш чіткою організацією в області синтаксису тощо. Менш складними є напівавтентичні тексти, тобто автентичні за своєю природою тексти, але оброблені та скорочені. Уточнюючи визначення “напівавтентичні аудіотексти” чи “методично автентичні аудіотексти”, услід за О. А. Мацневою [8, с. 78–79], маємо відмітити, що ці тексти: створені та записані носіями мови спеціально для навчальних цілей; або зазнали методичної обробки шляхом скорочення чи компіляції, яка не порушила їх автентичності, а також були очищені від побічних технічних шумів шляхом цифрової обробки звуку. Джерелом таких напівавтентичних текстів є: автентичні навчальні

посібники та аудіокурси таких видавництв як: *The Linguaphone Institute Limited, Express Publishing, Oxford University Press, Cambridge University Press* та інші. У процесі СВК рівня сформованості АКА у студентів мовних спеціальностей використовуються як власне автентичні аудіотексти, відібрані з радіопрограм національних каналів *BBC*, так і напівавтентичні, оскільки вважаємо, що обидва види текстів сприятимуть розумінню мовлення з усіма специфічними реальній комунікації властивостями та допоможуть значно швидше і з найменшими затратами зусиль досягнути бажаного рівня сформованості АКА – в контексті нашого дослідження рівня В2.

**Критерій посиленості та доступності.** Згідно з цим критерієм аудіотекст розглядається нами з урахуванням мовного та лінгво-соціокультурного потенціалу тексту. Незважаючи на свою компактність, аудіотекст вміщує велику кількість інформації як у мовному, так і лінгво-соціокультурному планах. Мовний та лінгво-соціокультурний потенціал тексту виражається в фонетичному, лексичному, граматичному та фоновому оформленні, який за чинною Програмою наприкінці I курсу відповідає рівню В2.1 та наприкінці II курсу – рівню В2.2. Для слухання аудіотекстів студенти мають володіти певними знаннями (фонетичними, лексичними, граматичними, фоновими), які і віддзеркалюватимуться в мовному та лінгво-соціокультурному аспектах аудіотексту. Наприклад, лінгво-соціокультурне оформлення аудіотексту передбачає знання студентами: реалій (безеквівалентних лексичних одиниць (ЛО), абревіатур, назв подій, імен історичних осіб, географічних назв); фонової лексики; прислів'їв та приказок. Лінгво-соціокультурна інформація аудіотексту виражається як експліцитно, так і імпліцитно. Експліцитно виражений лінгво-соціокультурний потенціал – це вищезгадані реалії (безеквівалентні ЛО, абревіатури, назви подій, імена історичних осіб тощо); фонова лексика; крилаті вирази, афоризми, прислів'я і приказки, ідіоматичні вирази, що створюють окрему групу фонових знань. Імпліцитне віддзеркалення лінгво-соціокультурного потенціалу проявляється в уяві, асоціаціях і поняттях, що виникають у слухача в процесі слухання та ознайомлення з фоновою інформацією аудіотексту. Екстралінгвістична інформація аудіотексту передається через музику і шуми; невербальна – засобом сприйняття пауз, зітхань, інтонації, гучності голосу, темпу мовлення, акцентування тощо.

Що стосується фонетичного рівня, то обрані аудіотексти мають бути зразками нормативної вимови “standart accent”, що вказано в чинній програмі щодо рівня В2. [11, с. 66]. Загалом Програма передбачає, що мовний матеріал аудіотекстів для I-II курсів має бути зразком літературної англійської мови [11, с. 48, с. 66, с. 178]. Що стосується лексичного та граматичного рівня, то, згідно з експериментальними даними Н. В. Єлухіної, кількість ЛО, за умови, що вони не є ключовими словами, та граматичні структури, про значення яких можна здогадатися за контекстом, не повинна перевищувати 3% усіх слів аудіотексту [2, с. 32].

Отже, для організації СВК рівня сформованості АКА відбираються тексти, що містять автентичний мовно-мовленнєвий і лінгво-соціокультурний матеріал, який є доступним для студентів певного року навчання. Від цього залежить успішність перебігу аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки лише за такої умови увага слухача може бути зосереджена на змісті тексту. Доступність мови тексту забезпечує можливість для автоматизації механізмів аудіювання – швидкого розпізнавання мовного матеріалу, збільшення поля розпізнавання, що впливає на повноту та глибину розуміння тощо. Таким чином, за умов врахування словникового запасу студентів, ігнорування ними незнайомих граматичних форм та ЛО, здогадка про їх значення, розпізнавання лінгво-соціокультурної, невербальної та екстралінгвістичної інформації сприятиме розумінню аудіотекстів.

Крім того, вид мовлення, що сприймається (монолог, діалог, полілог) може по-різному впливати на ступінь розуміння аудіотексту. Основуючись на тому, що в повсякденному житті в реальному спілкуванні діалогічне мовлення зустрічається частіше, ніж монологічне, та, беручи до уваги той факт, що бесіди (розмовного, наукового чи інформативного стилів), розмови, інтерв'ю, тобто аудіотексти, які пропонуються Програмою для аудіювання на I-II курсах, мають здебільшого природу діалогів, пропонуємо надати перевагу слуханню діалогів та полілогів. Крім того, постійна зміна мовців не дає відволікати увагу слухача. В цілому, якщо сюжетна лінія цікава і якимось чином має відношення до слухача, то він буде сприймати текст більш зосереджено та уважно як при аудіюванні монологів, так і діалогів. Отже, для розвитку АКА студентів та СВК її сформованості будемо використовувати як монологи, так і діалоги, але, виходячи з

вищезазначеного, надаватимемо перевагу аудіюванню діалогічного мовлення.

**Критерій відповідності віковим інтересам та потребам студентів.** Добираючи аудіотексти, слід зважати на особистий життєвий досвід та набуті знання студентів. Крім мовної форми, передбаченої Програмою для студентів I-II курсів, необхідно враховувати і можливі знання та життєвий досвід притаманний 18-19-тирічним молодим людям. Важливо, щоб аудіоматеріали могли зацікавити, привабити осіб цього віку, інакше, як зазначає О. Б. Тарнопольський, розуміння може не настати, тому що не буде активізована мотиваційно-спонукальна фаза слухання [12, с. 135]. Вважаємо, цей фактор передбачений чинною Програмою і завдяки темам, які вивчають на I-II курсах, що підводить нас до наступного критерію відбору аудіотекстів.

**Критерій тематичності** стосується змісту і передбачає добір аудіотекстів, які відповідають темам спілкування, що вивчаються на I та II курсах майбутніми філологами. Ми вже зазначали, що зміст тексту цікавий для слухача, якщо він відповідає його інтересам та досвіду, тому за чинною Програмою тематика I курсу вибудовується навколо тематичного блоку “Людина”, відбиваючи зміни у соціальному досвіді студентів:

- особиста ідентифікація, зовнішність та характер, сім'я;
- домівка, місце проживання;
- студентське життя, навчання, інтереси та турботи молоді;
- продукти харчування, приготування страв, національні кухні;
- магазин, покупки;
- погода, пори року;
- рідне місто, село [11, с. 42–48].

На II курсі передбачається опрацювання тем, які згруповані навколо таких тематичних блоків як “Життя людини” та “Україна і Великобританія”:

- засоби масової інформації;
- театр, розвиток театру в Великобританії;
- піклування про здоров'я, здоровий спосіб життя, спорт;
- мандри, засоби пересування, подорож різними видами транспорту;
- Лондон, Київ, визначні місця;
- Великобританія, Україна [11, с. 60–65].

### **Критерій представленості різних типів тексту та стилів мовлення.**

Спираючись на вимоги програми для студентів мовних спеціальностей, зазначимо, що студенти I та II курсу мають розуміти зі слуху загальну та детальну інформацію представлену в таких типах текстів: інтерв'ю, короткі академічні розмови, новини, програми про поточні події, оголошення, бесіди (в тому числі на наукову та професійну тематику), розповіді та описи. Услід за О. А. Мацневою ми відносимо ці типи текстів до наступних стилів мовлення: інформаційний (оголошення, новини, програми про поточні події); науковий (бесіда, розповідь, опис, дискусія); розмовний (короткі академічні розмови, розповідь, опис, бесіда, дискусія) [8, с. 73]. Вважаємо, що можлива кореляція між типами текстів та видами аудіювання. Відтак при сприйнятті новин, програм про поточні події, оголошень (текстів переважно інформаційного стилю) доцільно перевіряти розуміння основної інформації. Тоді як детально можна перевіряти бесіди (наукового та розмовного стилів), короткі академічні розмови, тобто переважно діалогічне або полілогічне мовлення, де виражаються різні погляди тощо. Перевірці розуміння специфічної інформації сприятимуть такі типи текстів, як короткі академічні розмови, бесіди, розповіді, тобто розмовний та науковий стиль (див. табл. 2.5.1).

*Таблиця 2.5.1*

#### **Кореляція видів аудіювання, стилів мовлення та типів тексту**

<b>Види аудіювання</b>	<b>Стиль мовлення</b>	<b>Тип тексту</b>
Глобальне	Інформаційний	Оголошення, новини, програми про поточні події
Детальне	Науковий	Бесіда, розповідь, дискусія, короткі академічні розмови
Вибіркове	Розмовний	Розповідь, опис, бесіда, дискусія, короткі розмови

**Критерій новизни й актуальності інформації.** Безумовно, аудіотексти, що відбираються, повинні містити нову та актуальну для студентського віку інформацію, що має пізнавальну цінність. Новизна інформації забезпечує умови, за яких аудіювання функціонує як пізнавальна діяльність, виступає як засіб отримання нових знань. Отримуючи нову інформацію при аудіюванні (лінгвістичну, екстралінгвістичну) слухач вирішує певні комунікативні завдання пізна-

вального характеру. Новизна інформації забезпечується шляхом відбору текстів, що відповідають сучасному стану розвитку суспільства й існуючим у ньому соціальним відмінностям. Цей критерій стосується, перш за все, текстів інформаційного стилю мовлення, а потім розмовного та наукового. Новизна й актуальність інформації характерна для новин, оголошень, репортажів, програм про поточні події, бесід на наукову чи професійну тематику тощо, які оперативно та різнобічно висвітлюють події, погляди. Актуальність інформації має практичну корисність. Практична корисність виражається як реальна можливість використання студентами почутої інформації в різних сферах діяльності. Майбутні філологи можуть використати отриману інформацію: під час спілкування з носіями мови, під час сприймання іншої інформації на схожу тематику для досягнення глибшого розуміння змісту, під час педагогічної практики (у класній та позакласній роботі), під час підготовки до семінарських занять з інших предметів, для розширення кругозору, у повсякденному спілкуванні з родичами та друзями.

Надлишкова інформація покращує сприйняття аудіотексту. Поряд з новою інформацією, тексти мають містити й інформацію вже відому реципієнту. Як зауважує Н. В. Єлухіна, наявність такого елемента створює умови для антиципації, підвищує її достовірність та полегшує цим самим розуміння змісту [2, с. 34].

**Критерій обсягу тексту, темпу мовлення.** За Програмою для мовних спеціальностей студенти I-II курсів, для того щоб наприкінці навчального року досягнути рівня розуміння B2 (I курс – B2.1., II курс – B2.2.) мають сприймати мовлення зі слуху середнього темпу та звуку [11, с. 48–49, с. 66]. Ми погоджуємося з О. Б. Тарнопольським, що студенти “занадто повільно сприймають, а не мовець занадто швидко говорить” [12, с. 136]. Якщо в реальному житті ми не зрозуміли носія мови з першого разу або зрозуміли, але неясно (точність необхідна при перекладі), ми просимо мовця повторити репліку ще раз і, по можливості, чіткіше та повільніше. Під час сприйняття автентичних та напівавтентичних текстів, тобто новин, бесід, дискусій, оголошень, розмов про поточні події – їх уповільнення просто неможливе. Тому почути текст вдруге є іноді необхідним студентові для того, щоб упевнитися, чи правильно він зрозумів хоча б суть повідомлення, якщо навички та вміння сприйняття ще не інтеріоризовані. Якщо він зрозумів основне, то почути або

уточнити деталі, або ж специфічну інформацію, яку студент не зрозумів чи прослухав. Цілком логічно, що паузи в аудіотексті сприятимуть його розумінню, оскільки студент може подумки повернутися до попередньої фрази і опрацювати її ще раз (перекласти, якщо необхідно, або ж залишити в пам'яті в образі певного концепту). Загальноновизнаним в методиці викладання ІМ є надання студентам іншого комунікативного завдання при повторному сприйнятті аудіотексту [12, с. 137], що, на нашу думку, допоможе їм зорієнтуватися в тексті, якщо обидва завдання при першому та другому прослуховуванні методично правильно сплановані, а не нашкодить студенту, тільки заплутавши його. За умови удосконалення вмінь СВК, студент при другому прослуховуванні сконцентровується на тому відрізку інформації, який йому необхідно уточнити, чи на всьому тексті глобально, в залежності від того, що він хоче “отримати” від повторного прослуховування.

Що стосується **обсягу** повідомлення, тобто тривалості звучання аудіотексту, то услід за О. Б. Тарнопольським вважаємо, що на мовних факультетах починати слід з аудіювання текстів 2–3 хвилин, а потім поступово збільшувати обсяг аудіотекстів до 15–20 хвилин [12, с. 137]. Слухаючи короткі, але змістовні тексти, студент поступово набуває навички і вміння сприймати і розуміти інформацію на слух, які надалі сприятимуть розумінню (глобальному, детальному, вибірково) більш складних в лінгвістичному плані та довших аудіотекстів. Отже тексти для I курсу тривають від 2–3 хвилин до 5–6 хвилин. Відбираючи тексти для II курсу, ми зважали на те, що студенти-другокурсники вже володіють певними навичками і вміннями сприймання та розуміння аудіотекстів. Тому ці аудіотексти тривають від 3–5 хвилин до 6–7 хвилин. Ми підтримуємо думку Н. В. Єлухіної, що у випадку аудіювання довшого тексту, корисніше буде слухати його по частинам [2, с. 35], даючи при цьому різні комунікативні завдання для кожної окремої частини, щоб не переобтяжувати реципієнтів і не викликати інформаційного перенавантаження, яке може призвести до швидкої втомлюваності, погіршення уваги, відмови від сприйняття інформації взагалі.

Відбір автентичних аудіотекстів здійснювався через ресурси мережі Інтернет. Аудіотексти, що обиралися, – це автентичні тексти, створені носіями мови для носіїв мови задля отримання інформації, а також напівавтентичні англомовні тексти, створені носіями мови

для навчання іноземців. Джерелом відбору таких аудіотекстів стали радіопрограми: Six Minute English [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/), Private Lives, Family Focus, Focus on Health, <http://www.bbc.co.uk/podcasts>, Learning English <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> та інші.

Проаналізуємо зразок аудіотексту за визначеними критеріями, який планується використовувати для СВК рівня сформованості АКА на I курсі.

*Tapescript: **January sales: let's go shopping!***

*For shopaholics, the post-Christmas period means only one thing – sales! Across the country, prices are slashed on clothing, electronics, home furnishings and more, but London is the place for serious shopping, and you can certainly pick up some amazing bargains.*

*The sales start on Boxing Day - 26th December, and continue for the month of January, but the keenest bargain hunters get there early to be first through the doors. In Oxford Street queues formed outside shops ahead of pre-dawn openings for the start of their sales. At Brent Cross, in north London, more than 1,000 people were queuing at 3.30 a.m. for the 'Next' clothing store's sale which began at 4 a.m. Some hardy individuals even camped outside the shops to be first in the line.*

*Consumers who hit the shops were rewarded with discounts of as much as 80% as department stores joined the sales frenzy. The shops are absolutely heaving as the sales got into full swing, with more than half a million people converging on London's West End.*

*Famous sales include the biggest, most prestigious shops such as Harrods, Selfridges, Liberty and John Lewis. Department stores are always a good bet – you're likely to find everything you need under one roof, including much-needed refreshments! It's a good time to stock up on cheap gadgets, and there's no better time to invest in some designer threads.*

*Some people are taking their partners shopping with them, and buying their Christmas presents in the sale – a practical but unromantic way of making sure you get the gift you really want. For a less exciting but less stressful shopping experience, online retailers are also getting in on the act with January sales of their own.*

*The most organised of all are those who are already doing their present shopping for next Christmas, in the January sales!*

За **критерієм автентичності** цей аудіотекст є власне автентичним текстом, записаним носіями мови переважно для навчання англійської мови іноземців. За типом тексту цей приклад є **розповіддю** і



належить до **розмовного стилю**, розуміння якого перевіряється детально. Завдяки цікавій та новій для студентів інформації про різдвяні розпродажі в Лондоні цей текст відповідає **критерію новизни та актуальності інформації**. За критерієм **тематичності** він відповідає темі І курсу “Покупки”, отже студенти обізнані з темою та проблемою, які висвітлюються в тексті. Що стосується **посильності та доступності** сприйняття інформації, то будемо аналізувати цей текст з огляду на мовне та лінгвосоціокультурне оформлення. На **фонетичному** рівні даний текст є зразком літературної англійської мови нормативної вимови, позбавлений діалектно забарвлених ЛО та граматичних структур. На **лексичному** рівні ЛО відповідають тим, які вивчаються на І курсі (*shopaholic, bargains* тощо). В плані **граматики** в тексті використовуються прості граматичні форми. Лінгвосоціокультурне оформлення тексту виражається в реаліях (безеквівалентні ЛО як-от *Harrods, Liberty and John Lewis, Brent Cross, West End* назви подій як-от *Boxing Day* тощо). За **критерієм обсягу** цей текст триває близько 2-х хвилин, нормального темпу та звуку і пред’являється двічі.

Вважаємо, що критерії відбору аудіотекстів, описані вище, в повній мірі відповідають змісту навчання і контролю, так як СВК виконує як навчальну, так і контрольну функції, а аудіотексти для СВК рівня сформованості АКА можуть використовуватись і для навчання аудіювання. Обрані аудіотексти мають стати підґрунтям для розробки підсистеми ТЗ для СВК рівня сформованості АКА.

### 2.5.3. Підсистема тестових завдань для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетентності в аудіюванні

Для контролю рівня сформованості компетентностей в усіх видах мовленнєвої діяльності першочерговим завданням є розробка ефективних засобів контролю. Запропонована нами методика організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів передбачає використання дієвих засобів СВК, а саме ТЗ на електронних носіях інформації. Таким чином, розумінню іншомовного мовлення буде сприяти аналіз та свідомий рефлексивний підхід до виконання ТЗ для перевірки рівня сформованості АКА.

Розробкою систем і підсистем вправ та комплексів ТЗ як для навчання, так і контролю рівня сформованості компетентності в аудіюванні займалися багато науковців: О. Ю. Бочкарьова,

С. В. Гапонова, Н. В. Єлухіна, О. В. Кміть, Я. М. Колкер, Л. Ю. Куліш, А. М. Леус, О. А. Мацнєва, О. О. Сіваченко, A. Anderson, G. Brown, J. Field, J. Morley, P. W. Peterson, Sh. Rixon, K. Segermann, P. Уг та ін. [7, с. 83–84].

Якщо мова йде про контроль окремого виду мовленнєвої діяльності у відповідних умовах і на визначеному матеріалі, то використовується поняття “підсистема” ТЗ. Оскільки ми досліджували лише СВК рівня сформованості лише АКА, то було поставлено за мету розробити підсистему ТЗ для СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів. Підсистему ТЗ для СВК рівня сформованості АКА вбачаємо в сукупності типів і видів ТЗ, об’єднаних у певні групи та підгрупи, які враховують закономірності формування мовленнєвих навичок і вдосконалення мовленнєвих умінь в аудіюванні і забезпечують максимально високий рівень сформованості АКА в заданих умовах.

Обов’язковою умовою для організації СВК рівня сформованості АКА є наявність чіткого уявлення про кореляцію **видів СВК** (прогностичного, процесуального і результативного) відповідно до етапної роботи з аудіотекстом під час аудиторного заняття і розподіл ТЗ, які б забезпечили вимірювання рівня сформованості компонентів АКА на практиці. Мета **прогностичного СВК** полягає у здійсненні мовної антиципації, передбаченні змісту аудіотексту, в умінні планувати аудитивну та навчальну діяльність, у визначенні й аналізі зон труднощів, у плануванні результатів діяльності, у порівнянні майбутньої діяльності із запланованим результатом, в оцінці прогностувальної діяльності. Іншими словами, результат дії, перспективність її виконання вже представлені ідеальним образом у мозку людини. **Процесуальний СК** посідає провідне місце в розвитку АКА майбутніх перекладачів. Завдання цього виду СК полягає у необхідності засвоєння еталонних мовленнєвих дій, які реалізуються у процесі аудіювання. Процесуальний СК є органічним компонентом мовленнєвої навички та формується паралельно і комплексно з нею. Ознакою сформованості такого СК в аудіюванні є рівень розуміння прослуханого. **Результативний СВК** здійснюється, коли студент засвоїв навчальні дії, спрямовані на перевірку рівня розуміння прослуханого, а саме, виконує СВК власної мовленнєвої діяльності. Успішність формування механізмів процесуального СК значною мірою може визначатися і через результативний СВК.

Отже, підсистему ТЗ було розподілено на три етапи, відповідно до основних етапів роботи з аудіотекстом, які є загальноприйнятими в методиці навчання іноземних мов [9, с. 182]. Це: **дотекстовий** (*Pre-listening*), **текстовий** (*While-listening*) та **післятекстовий** (*Post-listening*) етапи, які корелюють з трьома вказаними вище видами СВК.

Так як основним завданням **дотекстового етапу** є підготовка до подальшого прослуховування аудіотексту, то на цьому етапі необхідно перевіряти розвиток **вмінь мовної антиципації**, що сприяє активізації вже існуючих фонетичних, лексичних і граматичних знань та знімає мовні труднощі. Крім того, на дотекстовому етапі перевіряється **вміння смислової антиципації**, яка передбачає розуміння головної ідеї тексту, що сприяє розвитку вмінь глобального розуміння аудіотексту. Виконуючи на дотекстовому етапі ТЗ стосовно мовної і смислової антиципації, у студентів формуються і розвиваються рефлексивні вміння СВК – реалізовувати само- і взаємоперевірку, аналізувати, коригувати, усвідомлювати, осмислювати, оцінювати.

На **текстовому етапі** відбувається власне аудіювання, при цьому викладачем надаються різні комунікативні завдання: слухати текст задля вилучення основної ідеї, деталей чи специфічної інформації. Комунікативні завдання допомагають студентам зорієнтуватись і розвивають в них вміння глобального, детального і вибіркового розуміння аудіотекстів. На текстовому етапі студентами здійснюється внутрішній СК за процесом аудіювання, іншими словами, процесуальний СК. На цьому етапі, зокрема під час повторного прослуховування, можна виконувати ТЗ на заповнення пропусків, ТЗ альтернативного вибору, ТЗ множинного вибору та інші. Процесуальний СК є компонентом мовленнєвої навички, тому на цьому етапі будемо використовувати ТЗ для СВК рівня сформованості мовленнєвих лексичних і граматичних навичок, а також умінь глобального, детального, вибіркового розуміння аудіотексту, зокрема визначення ключових слів, так званих смислових віх кожної логічної частини тощо.

Оскільки механізми процесуального СК можуть перевірятися за допомогою результативного СВК, то наступною логічною частиною є **післятекстовий етап**, на якому буде здійснюватись зовнішній СВК рівня сформованості АКА за допомогою ТЗ на електронних носіях інформації. На післятекстовому етапі перевіряються переважно вміння глобального, детального і вибіркового розуміння аудіотекстів. Оскільки за допомогою результативного СВК можна

перевірити успішність формування механізмів процесуального СК, то мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання можуть надаватися результативному СВК також. Компенсаторні вміння, що полягають у залученні фонових знань, екстралінгвістичної та невербальної інформації, ігноруванні окремих незнайомих ЛО та граматичних структур, здогадці про значення незнайомих ЛО з контексту тощо, перевіряються інтегровано в аспекті СВК вмінь глобального, детального та вибіркового розуміння. Зіставлення видів СВК з етапами роботи з аудіотекстом та відповідними об'єктами СВК пропонуємо в табл. 2.5.2.

Таблиця 2.5.2

**Кореляція етапів роботи з аудіотекстом із видами та об'єктами СВК**

Етапи роботи з аудіотекстом	Види СВК	Об'єкти СВК
Дотекстовий (Pre-listening)	Прогностичний	Вміння мовної антиципації Вміння смислової антиципації
Текстовий (While-listening)	Процесуальний	Лексичні (граматичні) навички аудіювання Вміння глобального (детального, вибіркового) розуміння аудіотексту
Післятекстовий (Post-listening)	Результативний	Вміння глобального (детального, вибіркового) розуміння аудіотексту Лексичні (граматичні) навички аудіювання

Всі ТЗ, описані вище, пропонуємо згрупувати у підсистему за об'єктами контролю. Відтак, підсистема ТЗ для СВК рівня сформованості АКА складається з двох груп: групи ТЗ 1 для СВК рівня сформованості мовленнєвих навичок аудіювання та групи ТЗ 2 для СВК рівня сформованості мовленнєвих вмінь аудіювання. Нагадаємо, що знання (фонетичні, лексичні, граматичні та фонові) перевіряються в контексті перевірки як навичок, так і вмінь. Компенсаторні вміння перевіряються в контексті глобального, детального і вибіркового розуміння аудіотексту також. Отже, група ТЗ 1 для СВК рівня сформованості мовленнєвих навичок аудіювання містить:

- 1.1. Підгрупу ТЗ 1.1. для СВК рівня сформованості мовленнєвих лексичних навичок аудіювання;
- 1.2. Підгрупу ТЗ 1.2. для СВК рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання;

Група ТЗ 2 для СВК рівня сформованості мовленнєвих вмінь аудіювання включає одну підгрупу ТЗ, що готують студентів до

аудіювання та три підгрупи ТЗ, що передбачають контроль рівня розуміння прослуханого аудіотексту, а саме:

- 2.1. Підгрупа ТЗ 2.1 для СВК рівня сформованості вмінь:
  - а) мовної антиципації; б) смислової антиципації;
- 2.2. Підгрупа ТЗ 2.2 для СВК рівня сформованості вмінь глобального розуміння;
- 2.3. Підгрупа ТЗ 2.3 для СВК рівня сформованості вмінь детального розуміння;
- 2.4. Підгрупа ТЗ 2.4 для СВК рівня сформованості вмінь вибіркового розуміння;

Підсистема ТЗ для СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів представлена в табл. 2.5.3.

Таблиця 2.5.3

Група ТЗ 1 для СВК рівня сформованості мовленнєвих навичок аудіювання		Група ТЗ 1 для СВК рівня сформованості мовленнєвих навичок аудіювання			
Підгрупа ТЗ 1.1 для СВК рівня сформованості мовленнєвих лексичних навичок аудіювання	Підгрупа ТЗ 1.2 для СВК рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання	Підгрупа ТЗ 2.1 для СВК рівня сформованості вмінь: а) мовної антиципації; б) смислової антиципації	Підгрупа ТЗ 2.2 для СВК рівня сформованості вмінь глобального розуміння	Підгрупа ТЗ 2.3 для СВК рівня сформованості вмінь детального розуміння	Підгрупа ТЗ 2.4 для СВК рівня сформованості вмінь вибіркового розуміння

У розроблених нами електронних ТЗ для СК майбутніми перекладачами рівня сформованості їх АКА зворотний зв'язок здійснюється у такий спосіб: студент виконує ТЗ, натиснувши кнопку “Check” миттєво отримує бали за результат виконаного ТЗ та вказівку до подальших дій, як наприклад, “Sorry! Try again”, якщо завдання виконано неправильно (спроб виконання може бути безліч, але в результаті втрачається більша кількість балів) чи “Correct!” в разі правильного виконання завдання. Таким чином, студент може переходити до виконання наступного ТЗ. По закінченню виконання ТЗ кожен студент фіксує свій результат в електронній папці під власним іменем.

Нижче наводимо приклади кожної групи і підгрупи ТЗ. Слід відмітити, що номер прикладу ТЗ може не співпадати з номером групи і підгрупи ТЗ.

**Група ТЗ для СВК рівня сформованості АКА на дотекстовому етапі.**

**Група ТЗ2** для СВК рівня сформованості мовленнєвих вмінь аудіювання.

**Підгрупа ТЗ 2.1а** для СВК рівня сформованості вмінь **мовної антиципації**.

**Приклад 1.**

**Об'єкт СВК** : вміння прогнозувати ЛО.

**Тип і вид ТЗ**: ТЗ перехресного вибору у зіставленні ЛО з її перекладом.

**Інструкція**: *Before listening to the interview with the editor of the newspaper read sentences with explanations of new words. Match the new words with their Ukrainian equivalents on your computer. The first one is done for you.*

1. She has just *split up* – separated from her husband.
2. There are some other things the paper needs to “*cover*” – to report today.
3. She checks if she has a *kit* – her games clothes for cricket.
4. The first thing he does is to *tidy up* his desk.
5. This famous footballer can be seen in *advertisements* – issues showing the things to buy.
6. She runs the same *tracks* as her mother – has the same destiny.
7. They want to discuss local *issues* – local problems.
8. People gave him money for *charity* – donations.
9. A *column* is a section of a newspaper usually written by the same person.
10. They want to find out whether the children in their town are *worse off* – do they receive less pocket money than children in other parts of London.

---

Match the items on the right to the items on the left.

Check

split up	розлучатися
cover	???
kit	???
tidy up	благодійництво
advertisements	доля
tracks	колонка
issue	гірше обходиться
charity	оголошення
column	включати, охоплювати
worse off	прибирати
	питання
	сумка для спортивного одягу
	???
	???

Check

Рис.2.5.9. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання для прогностичного СВК

**Група ТЗ для СВК рівня сформованості АКА на текстовому етапі.**

**Група ТЗ 1** для СВК рівня сформованості мовленнєвих навичок аудіювання.

**Підгрупа ТЗ 1.1** для СВК рівня сформованості **мовленнєвих лексичних навичок аудіювання**.

**Приклад 2.**

**Об'єкт СВК**: впізнавати, диференціювати і розуміти значення ЛО.

**Тип і вид ТЗ**: ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків.

**Інструкція**: *Listen to a programme about e-books and at the same time fill in*

*the gaps with the exact words you hear. Look through the text for a minute before you start listening. You will listen to it once. After listening you will have 30 seconds to finalize your answer. Check your answers with those of another student.*

**Task 3 (Intensive listening)**

**Gap-fill exercise**

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

Kate: In today's programme we're talking about books and [ ] ...

We often hold an emotional attachment to books, [ ] them for years, lending them to friends or giving them as presents.

...as in the last few years some major companies have made available millions of books online which can also be [ ] on to electronic readers

Rebecca: An electronic reader is a small [ ] computer...

Well – I can see how it would be [ ] ... But having said that, I already spend too much time looking at a computer screen as it is, so perhaps just for the sake of my eyes it [ ] such a good thing...

Rebecca: ...and concept adjustment means to [ ] the way we think about something, especially if we feel very strongly that something should be a certain way.

John Sutherland: Everyone has got a luddite inside and everyone thinks I [ ] mechanics ... The point is that we all need a big concept adjustment – it's going to [ ] in 2 or 3 years time!

Kate: Yes, but the idea still makes me feel quite sad to think of all those wonderful old books being [ ] by a modern computer.

Peter Florence: I don't think the book is [ ] I think the writing's [ ] and the means in which you get it can be any you like.

Rebecca: Which expression describes an old, [ ] book?

Kate: The expression is 'dog-eared'.

Рис.2.5.10. Фрагмент комп'ютерного тестового завдання для процесуального СВК

**Група ТЗ2** для СВК рівня сформованості мовленнєвих вмінь аудіювання.  
**Підгрупа ТЗ 2.3** для СВК рівня сформованості **вмінь детального розуміння**.  
**Приклад 3.**

**Об'єкт СВК:** вміння розуміти **деталі** аудіотексту.

**Тип і вид ТЗ:** ТЗ множинного вибору у доповненні.

**Інструкція:** *You are going to listen to a story about freshers' week in the universities of Great Britain. For questions 1-2 decide which of the choices A, B, C or D the correct answer is. For question 3 choose the tips for the freshers given in the radio program.*

**Група ТЗ** для СВК рівня сформованості АКА на післятекстовому етапі.

**Група ТЗ2** для СВК рівня сформованості мовленнєвих вмінь аудіювання.

**Підгрупа ТЗ 2.2** для СВК рівня сформованості **вмінь глобального розуміння**.

**Приклад 4.**

**Об'єкт СВК:** вміння розуміти **основний зміст** аудіотексту.

**Тип, вид ТЗ:** ТЗ альтернативного вибору у визначенні правильності / неправильності твердження.

**Інструкція.** *You have just heard a BBC programme about London's Theatreland. Mark the statements (1-5) true (T) or false (F) in your answer sheet. After listening you will have 30 seconds to finalize your answers.*

1. What month is usually the busiest one in the academic calendar? Show questions one by one
- A.  September
- B.  October
- C.  December
2. The prospect of meeting lots of strangers in big halls can be:
- A.  inspiring
- B.  frightening
- C.  nerve-wracking
- D.  tremendous
3. Here are some top tips from past students on how to survive Freshers' Week:
- a.  be hospitable
- b.  be curious. It is the fastest way to find out everything around you.
- c.  be sociable. The more active you are, the more likely you'll be to meet new people than if you're someone who never leaves their room
- d.  ask the others about their private life
- e.  bring a doormat. Keep your door open when you're in
- f.  help others with their homework
- g.  blend in. Make sure you are aware of British social etiquette
- Show Check

Рис. 2.5.11. Фрагмент компьютерного тестового задания для процессуального СВК

- Show questions one by one
1. Theatreland is also known as the West End
- A.  True
- B.  False
- 
2. Amy's favourite musical is Hollywood Dreams
- A.  True
- B.  False
- 
3. Amy thinks that the oldest theatre in London is called Theatre Royal
- A.  True
- B.  False

Рис. 2.5.12. Фрагмент компьютерного тестового задания для результативного СВК

- Show questions one by one
1. The whole of the area of a theatre or concert hall where the audience sits is the
- A.  tier
- B.  stalls
- C.  gallery
- D.  auditorium
- 
2. The Royal Albert Hall has a rounded, or hemispherical, roof. What do we call such a roof?
- A.  a saddleback
- B.  a flat roof
- C.  a dome
- D.  a spire

Рис. 2.5.13. Фрагмент компьютерного тестового задания для результативного СВК



**Підгрупа ТЗ 2.3** для СВК рівня сформованості **вмінь вибіркового розуміння**.

**Приклад 5.**

**Об’єкт СВК:** вміння розуміти специфічну інформацію аудіотексту.

**Тип і вид ТЗ:** ТЗ множинного вибору у відповіді на запитання.

**Інструкція.** *You are making a report about Theatreland in London. After listening to the story about the Royal Albert Hall find out the details about the building. You have 30 minutes to finalize you answer.*

Отже, запропонований розподіл ТЗ, є орієнтовним і може бути доповнений залежно від рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь в аудіюванні та розвитку СВК. Таким чином, викладач сам коригує кількісне співвідношення ТЗ на кожному з етапів. Крім того, обов’язковою технічною умовою для використання наведеної вище підсистеми ТЗ для СВК рівня сформованості АКА є можливість роботи у комп’ютерному класі. Для роботи з програмою “Hot Potatoes” необхідна наявність веб-браузера та не потрібно підключатись до інтернет-мережі, тобто студенти працюють в режимі офф-лайн. При виконанні ТЗ студенти рефлексують, тобто аналізують, усвідомлюють та осмислюють, оцінюють успішність / неуспішність виконання ТЗ, що сприяє удосконаленню АКА.

#### 2.5.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### **Понятійний апарат**

**Англомовна компетентність в аудіюванні** – це сукупність знань (фонетичних, лексичних, граматичних, фонових та знань про аудіювання) мовленнєвих (фонетичних, лексичних і граматичних) навичок, мовленнєвих вмінь аудіювання та комунікативних здібностей, які полягають в адекватній реакції реципієнта, вмінні брати до уваги почуте, орієнтуватися в ситуації спілкування, поважати погляди мовця, співрозмовника тощо. Здатність особистості коректно сприймати, розуміти та реагувати комунікативно на мовлення носіїв або не-носіїв англійської мови (мовлення яких наближається до норми), яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок, вмінь та комунікативних здібностей.

**Аудіотекст** – це усне монологічне або діалогічне мовленнєве повідомлення, яке характеризується композиційно-логічною завершеністю, складається з одиниць різних рівнів текстової ієрархії, об’єднаних структурно-смысловими зв’язками, і має певну комунікативну спрямованість.

**Взаємоконтроль** – це спосіб контролю, спрямований на взаємну перевірку й оцінку якості виконання того чи іншого завдання, яке передбачає формування мовної компетентності чи мовленнєвої компетентності в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.

**Вид тестового завдання** – характеристика ТЗ, яка детермінується характером операції / дії, покладеної в основу його виконання тестованим (у відповіді на запитання, у заповненні пропусків / доповненні тощо).

**Критерії відбору** – це основні ознаки, за допомогою яких якісно і кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою доцільності або недоцільності його використання як навчального матеріалу.

**Самоконтроль** – це спосіб контролю, об'єктом якого є діяльність самого контролюючого суб'єкта, свідома оцінка результатів власної навчальної діяльності і подальша (при необхідності) корекція, для того, щоб отриманий результат, відповідав тому, що вимагається.

**Тестове завдання (ТЗ)** – це мінімальна одиниця тесту, яка передбачає вербальну чи невербальну реакцію тестованого. ТЗ спрямоване на один об'єкт тестового контролю та дозволяє оцінити рівень сформованості відповідної навички чи вміння.

**Тип тестового завдання** – характеристика ТЗ, яка визначається способом оформлення та характером очікуваної відповіді (вибіркові: альтернативного, перехресного, множинного вибору; з вільноконструйованою відповіддю).

### Ключові слова

*Англомовна компетентність в аудіюванні, аудіотекст, взаємоконтроль, вид тестового завдання, критерії відбору, самоконтроль, тестове завдання, тип тестового завдання.*

### Список використаних джерел

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : [учебное пособие] / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флинта, 2005. – 216 с.
2. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и аудирования / Н. В. Елухина, Е. В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28–39.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

4. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь : [навч. посібник] / Ольга Генадіївна Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
5. Кміть О. В. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кміть Олена Володимирівна. – К., 2000. – 156 с.
6. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання : германські мови” / Я. А. Крапчатова – К., 2014. – 22 с.
7. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крапчатова Ярослава Анатоліївна // К., 2014. – 266 с.
8. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мацнева Оксана Анатоліївна. – К., 2009. – 164 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борещька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
10. Морська Л. І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій : [монографія] / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.
11. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання) : Проект / [Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. (керівники), Головач Ю. В. та ін.] – К. : The British Council, 2001. – 246 с. – англ.
12. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посіб.] / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
13. Чекаль Г. С., Коваль Т. І. Зворотний зв’язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп’ютерних вправах з іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Іноземні мови. – №3. – 2005. – С. 28–31.
14. Hot Potatoes Home Page : [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://hotpot.uvic.ca/index.php>

# РОЗДІЛ 3.

## ТЕХНОЛОГІЯ “ПОРТФОЛІО” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



### 3.1. Загальна характеристика

Поняття “портфоліо” з’явилося у Західній Європі у XV–XVI століттях. Архітектори епохи Відродження представляли замовникам готові роботи та начерки своїх будівельних проєктів в особливій папці, яку називали “портфоліо”. Документи, представлені в цій папці, дозволяли скласти враження про професійні якості претендента. У перекладі з італійської “портфоліо” означає “папка з документами”, “папка спеціаліста”. У сучасному розумінні технологія “портфоліо” – це спосіб фіксації, накопичення та оцінки результатів діяльності і досягнень у різних галузях діяльності людини, спільнот людей або організації (Новікова Т., Пінська М., Прутченков А., Сапегін К. В. та ін.). Це одна із сучасних технологій відстеження індивідуальної життєвої траєкторії, розвитку та особистісного зростання, аналізу та самоаналізу; ефективний спосіб раціонального та прозорого просування теперішніх та майбутніх професіоналів на ринку праці, спосіб оцінювання наявних у них ключових, предметних та інших компетентностей, а також перспектив ділової, професійної і творчої взаємодії роботодавця з ними.

Ідея створення і використання “портфоліо” у сфері освіти виникла в середині 80-х років минулого століття в США. Пізніше дана ідея стає популярною в Європі та Японії. На початку XXI століття ідея портфоліо набуває поширення і практичного застосування в інших країнах. У публікаціях з проблем освіти знаходимо такі визначення “портфоліо”:

- колекція робіт учня, яка демонструє його зусилля, прогрес чи досягнення в певній галузі (Марзано Р.) ;
- цілеспрямована колекція робіт учня, яка демонструє його зусил-

ля, прогрес, досягнення в одній або більше областях (Мейер Дж.);

- систематичний і спеціально організований збір доказів, що використовуються тими, хто навчає, і тими, хто навчається, для моніторингу знань, умінь і стосунків учнів (Ваврус Ф.);
- робоча файлова папка, що містить різноманітну інформацію, яка документує набутий досвід та досягнення учнів (Валенсія Р.) тощо.

Зазначимо також, що у сучасних педагогічних науках терміни “портфоліо” і “портфель” використовуються як синоніми (Блінов Л. В., Гальскова Н. Д., Полат Є. С., Прутченкова О. С., Сахієва Р. Г. та ін.).

Більш точно визначення поняття “портфель учня” знаходимо у публікаціях Є. С. Полат: “...інструмент самооцінки власної, пізнавальної, творчої праці учня, рефлексії його особистої діяльності. Це – комплект документів, самостійних робіт учня” (переклад наш). Комплект документів, з точки зору науковця, розробляється вчителем і містить:

- завдання учневі з добору матеріалів до “Портфеля” (мається на увазі конкретна вказівка, який матеріал і за якими параметрами слід обирати);
- анкети для батьків, заповнення яких передбачає уважне ознайомлення з роботами учня; параметри і критерії оцінки вкладених в портфель робіт;
- анкети для експертної групи під час презентації “Портфеля” для його об’єктивної оцінки.

Учень за власним вибором або за завданням учителя відбирає в своє “досє” роботи, виконані ним на уроці самостійно (контрольні роботи, тести, твори та ін.) або вдома (домашні завдання), у позакласній роботі (проекти, реферати, доповіді тощо). Відбір ведеться або з одного предмету (наприклад, математики, біології, історії), або за різними протягом одного року (чверті) чи протягом усіх років навчання (наприклад, творчі письмові роботи або проекти) (Полат Є. С.).

У США фахівцями в галузі освіти було запропоновано одну з перших типологій портфоліо: документації, процесу, демонстраційне, оціночне. Пізніше в різних країнах було запропоновано і розроблено різні класифікації портфоліо (Бараннікова Г. О., Вольф К., Вонакотта М., Воуерс К., Литтл Д., Лоуренсен А. Новікова Т. Г., Тазутдінова Е. Х., Чошанова М. О. та ін.), які, на нашу думку, не повністю відповідають вимогам науковості: визначаються

за різними критеріями. Вважаємо, що для уточнення основних типів портфоліо треба звернутися до складу учасників освітнього процесу: учень/студент, учитель/викладач, загальноосвітній/вищий навчальний заклад; міністерство освіти/ агентство із забезпечення якості вищої освіти тощо.

Виходячи з вищенаведеного переліку учасників освітнього процесу, вважаємо за доцільне виокремити такі **типи портфоліо**:

- портфоліо учня/студента – навчальне портфоліо;
- портфоліо вчителя/викладача – професійне портфоліо;
- портфоліо загальноосвітнього/вищого навчального закладу; міністерства освіти/ агентства із забезпечення якості освіти та інших інституцій – інституціональне портфоліо.

*Таблиця 3.1.1*

### Основні види портфоліо

Нас перш за все цікавлять два перші типи портфоліо, які будуть далі розглянуті детальніше. В межах зазначених типів портфоліо вважаємо правомірним виокремити певні **види портфоліо** (див. табл. 3.1.1).

Розглянемо основні теоретичні засади створення і використання навчального портфоліо учня чи студента.

Критерії визначення	Види портфоліо
1. За видами діяльності	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ оціночне</li> <li>▪ демонстраційне</li> <li>▪ рефлексивне</li> <li>▪ комплексне</li> </ul>
2. За кількістю власників	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ індивідуальне</li> <li>▪ групове</li> <li>▪ масове</li> </ul>
3. За часом створення та/або використання	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ модульне</li> <li>▪ семестрове</li> <li>▪ курсове, річне</li> </ul>
4. За типом носія	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ паперове</li> <li>▪ електронне</li> </ul>



#### Навчальне портфоліо учня/студента

З нашої точки зору, навчальне портфоліо учня/студента може бути одного з двох підтипів: загальнонавчальне чи предметне, в тому числі мовне і методичне. Розглянемо кожен з підтипів навчального портфоліо окремо.

#### Загальнонавчальне портфоліо учня/студента

Загальнонавчальне портфоліо являє собою форму і процес організації (колекція, збір та аналіз) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня/студента, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел (однокурсників/одногрупників, учителів/викладачів, батьків, центрів тестування, громад-

ських організацій тощо), призначених для подальшого їх аналізу, всебічної кількісної та якісної оцінки рівня навченості даного учня/студента і подальшої корекції процесу навчання (Аствуд Р., Мулін Дж., Херберт І., Шакельфорд Р. та інші).

Аналіз досліджень з проблеми (Загвоздкін В. К., Левін Б., Майер Р., Риджен Р., Сміт Д., Стивенсен Д. та інші) дає змогу узагальнити основні можливості використання цього виду портфоліо учнями і студентами: обговорення результатів навчання з однокласниками/однокурсниками та вчителями/викладачами; рефлексія учнями/студентами своєї роботи; демонстрація індивідуального стилю навчання учня/студента, особливостей його інтелекту і культури; самостійне визначення мети створення портфоліо; встановлення зв'язку між попереднім і новим знанням; включення учня/студента в процес формування своїх компетентностей, в рефлексію своїх змін, “створення” самого себе; оцінка проміжних досягнень, в тому числі “формалізована”; підготовка та обґрунтування вибору майбутньої діяльності тощо.

Аналізуючи можливості використання загальнонавчального портфоліо студента, неможливо не згадати і про потенціальних роботодавців. Вони зазвичай використовують портфоліо для залучення студента в період навчання у вищому навчальному закладі до процесу формування “необхідних” підприємству компетентностей; а також для підсумкової оцінки досягнень студента і участі в його наступній професійній діяльності (Вонакотта М., Воуерс К., Лоуренсен К., Сантос М., Хурст Б. та інші).

Застосування учнем/студентом в освітньому процесі різних видів портфоліо (оціночного, рефлексивного, демонстраційного, комплексного) має свою специфіку. Ознайомлення з проведеними дослідженнями дозволяє констатувати, що **оціночне портфоліо** містить матеріали для оцінювання навчальних і навчально-наукових/наукових досягнень того, хто навчається; готовності до вибору професії або професійної діяльності. **Демонстраційне портфоліо** зазвичай містить зібрання особистих досягнень учня/студента, яке показує реальний рівень його підготовки та активності в різних навчальних і позанавчальних видах діяльності у навчальному закладі та за його межами. **Рефлексивне портфоліо** охоплює матеріали, які дозволяють учню/студенту аналізувати свої навчальні, навчально-наукові та наукові досягнення; готовність до наступної навчальної/професій-

ної діяльності. **Комплексне портфоліо** містить окремі розділи вищезазначених видів портфоліо.

Аналіз досліджень, проведених особисто нами й іншими дослідниками (Кокс Дж., Меадор Д., Меліса К., Полат Є. С. та інші), уможливило визначення основного призначення кожного з видів портфоліо.

Так, вважаємо, що **призначенням оціночного портфоліо** є: поєднання кількісної та якісної оцінок; перенос педагогічного акценту з оцінки вчителя/викладача на само- і взаємооцінку учнів/студентів; забезпечення умов для самоконтролю і самооцінки учня/студента, його саморегуляції, самостійній експертизи власної діяльності. При цьому процедура самооцінки повинна включати такі складові: розробка вчителем/викладачем чітких еталонів оцінювання та ознайомлення з ними учнів/студентів; створення необхідного психологічного настрою в учнів/студентів на аналіз власних результатів діяльності; ознайомлення учнів/студентів з еталонами оцінки, що забезпечує останнім можливість самостійно зіставляти з ними свої результати; складання учнями/студентами власної програми діяльності на наступний етап навчання з урахуванням отриманих результатів.

**Призначення демонстраційного портфоліо** зводиться, в нашому розумінні, до такого: “показати все, на що здатний”; демонструвати процес формування різних видів компетентностей учня/студента; зберігати роботи (навчальні, наукові, методичні тощо), зібрані впродовж усього періоду навчання; зберігати документи, що підтверджують успіхи учня/студента в різних видах діяльності (атестати, дипломи, грамоти тощо). зберігати відгуки вчителів/ викладачів про роботу учня/ студента й т. і.

Основне **призначення рефлексивного портфоліо** вбачаємо: у демонстрації учнем/студентом свого розуміння процесу оволодіння різними видами компетентностей; в аналізі учнем/студентом своїх робіт (навчальних, наукових, методичних і т.д.), зібраних в процесі навчання; в аналізі учнем/ студентом своїх успіхів і невдач в різних видах діяльності; в аналізі учнем/ студентом відгуків учителів/ викладачів про його роботу тощо.

Наведемо приклад можливої **структури портфоліо** учня/студента.

- Розділ 1. Вступ.
- Розділ 2. Мої досягнення.
- Розділ 3. Я в світі людей.
- Розділ 4. Погляд на себе і в майбутнє.
- Розділ 5. Резюме.



Дослідниками і укладачами портфоліо запропоновано і описано різні етапи роботи з цим засобом навчання (Новікова Т. Г., Пейп С., Пінська М. О., Полат Є. С., Тазутдінова Е. Х., Чошанов М. А. та інші). Узагальнення їхніх точок зору дозволяє визначити такі **етапи роботи з учнівським/студентським портфоліо**:

- Етап 1.** Мотивація і цілепокладання створення портфоліо.
- Етап 2.** Розробка структури портфоліо.
- Етап 3.** Планування діяльності зі збору, оформлення та підготовки матеріалів до презентації портфоліо.
- Етап 4.** Збір та оформлення матеріалів.
- Етап 5.** Пробна презентація портфоліо.
- Етап 6.** Заключна презентація портфоліо.
- Етап 7.** Оцінка результатів діяльності.
- Етап 8.** Підсумкова рефлексія.

У процесі створення портфоліо учню/студенту необхідно звертати увагу на його **оформлення і зміст**. В узагальненому вигляді у публікаціях дослідників (Ісаєва Д. О., Калмикова І. Р., Сміт М., Стівенсон Х. та ін.) особлива увага звертається на необхідність: творчого оформлення обкладинки, що відображає особистість та інтереси учня/студента; ретельності підготовки; структурування матеріалу; творчого оформлення матеріалу; включення матеріалів, що відображають навчальні вміння учня/студента; надання матеріалів, що свідчать про роздуми учня/студента над результатами своєї навчальної діяльності; демонстрації матеріалів, що відображають творчі здібності учня/студента.

Створене і презентоване портфоліо оцінюється за певними критеріями. У відповідних публікаціях ми нарахували близько 30 запропонованих критеріїв (Баришева Т. Л., Голуб Г. Б., Громцева Г. К., Мартінес С., Рейт Н., Чуракова О. В. та інші), які були нами проаналізовані і частково експериментально перевірені. В результаті цієї роботи ми пропонуємо для практичного використання таких **критеріїв оцінювання портфоліо**: усвідомлення учнем/студентом мети укладання портфоліо; відповідність матеріалів портфоліо його типу і меті укладання; репрезентативність матеріалів портфоліо. За умов використання портфоліо в освітньому процесі вищого навчального закладу набір критеріїв має бути іншим, наприклад: повнота, структурованість, цілісність і зв'язність викладеного матеріалу; логічність відбору змісту; сформованість навчальних і дослідницьких умінь (вміння працювати

в команді, виступати перед аудиторією, чітко й аргументовано викладати свої думки); сформованість умінь самоконтролю та самооцінки (вміння працювати над помилками, реалістичність в оцінці своїх здібностей; регулярність самомоніторингу). У **процесі презентації портфоліо** учнем/студентом увагу насамперед треба звертати на здатність останнього до реальної та дієвої самооцінки вміння досягати результату і вирішувати поставлені завдання; сформованість необхідних компетентностей; готовність до осмислення свого майбутнього; здатність відповісти на питання про те, що змінилося в розумінні навчальної (майбутньої професійної) діяльності після досягнення продемонстрованих в портфоліо результатів. До основних **режимів обговорення** презентованого портфоліо вважаємо за доцільне віднести такі:

- учень/студент – учитель/викладач,
- учень/студент – учень/студент,
- учень/студент – мала група,
- учень старшого класу/студент старшого курсу – учень молодшого класу/студент молодшого курсу,
- учень/студент – учитель/викладач – представник методичної комісії/представник організації, яка направила на навчання,
- учень/студент – експерт (з числа авторитетних для учня/студента осіб),
- “захист” індивідуального або групового портфоліо.

Кожен з вищеописаних портфелів може бути індивідуальним, груповим або масовим; модульним, семестровим, курсовим/річним тощо; паперовим або електронним (Барет Х., Барнстабль К., Нельсен Л., Пастухова І. П., Равет С. та інші). З особливостями створення електронного портфоліо учня/студента ви можете ознайомитися на сайті ([electronicportfolios.com](http://electronicportfolios.com)).

### **Мовне портфоліо (портфель) учня/студента**

Фахівці в галузі навчання іноземної мови і культури (ІМіК) частіше користуються терміном “портфель” ніж “портфоліо”. “**Мовний портфель**” (МП) розглядається ними і як засіб навчання, і як показник володіння мовою і культурою. Він є відносно новим засобом навчання, що забезпечує розвиток мовленнєвої діяльності учня/студента та його особистісний розвиток як суб’єкта освітнього процесу (Гальськова Н. Д., Ірісханова К. М., Нікітенко З. Д., Ніколаєва С. Ю., Шерер Р. та ін.). Проблема укладання і використання

мовного портфеля не є новою і вже має певну історію. Нагадаємо, що Європейський Мовний Портфель (ЄМП) було розроблено наприкінці минулого століття під егідою Ради Європи (Литл Д., Перклова Р.). **Основними цілями** цього посібника були: сприяти розвитку полілінгвізму та міжкультурного взаєморозуміння між європейцями; підвищити мотивацію до вивчення іноземних мов (ІМ) упродовж усього життя індивіда (Дебюзер Ф., Добсон А., Крист І. та ін.).



В рамках проекту Ради Європи “Європейський Мовний Портфель” було розроблено різні типи портфелів, які пройшли апробацію в багатьох країнах Європи протягом 1998-2000 р. ЄМП розглядався як пакет навчальних і робочих матеріалів, які дають уявлення про результати навчальної діяльності учня/студента з оволодіння ІМіК (Аус Ч., Бехренс М., Беланоф П., Дейли С., Калахан С., Незакатту Б. та ін. ).

Розроблено портфелі **основних двох типів**: демонстраційний портфель (Show case) і навчальний портфель (Language Learning Portfolio).

*Перший* тип портфеля містить зразки самостійних робіт учня/студента, виконаних протягом певного періоду часу. За допомогою матеріалів портфеля учень/студент може продемонструвати свої досягнення у використанні ІМ, що вивчається, на екзамені, під час співбесіди при вступі до закладу освіти, в **ході** інтерв'ю при прийомі на роботу тощо.

*Другий* тип портфеля містить матеріали й рекомендації щодо самостійної роботи учнів/студентів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. За допомогою його матеріалів учень/студент може самостійно або за підтримки вчителя/викладача удосконалювати володіння ІМіК. До *структури* портфеля цього типу входять засоби самостійної діагностики та оцінки рівня володіння мовою і культурою. Основна *функція* такого портфеля – це розвиток в учнів/студентів здатності і готовності до самостійного оволодіння ІМ та іншомовною культурою (Баак І., Бьорнхам К., Еслі Ш., Мерфі С., Цепні С. та ін.).

Широкі впровадження ЄМП у систему освіти розпочалося у 2001 р., який було названо Європейським роком мов. Інформацію подано на сайті ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../rap\\_final\\_ael\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../rap_final_ael_en.doc)).

У зарубіжній методиці навчання ІМіК доведено ефективність використання ЄМП у різних типах навчальних закладів і розроблено

МП різного призначення: для дошкільнят; для учнів початкової, основної та старшої школи; для навчальних закладів з поглибленим вивченням ІМ; для навчання окремих видів мовленнєвої діяльності; для майбутніх філологів; для студентів окремих немовних спеціальностей тощо. Наведемо для порівняння приклади фрагментів листів самооцінювання з мовних портфелів для учнів початкової і старшої школи.

- Фрагмент мовного портфеля для **учнів початкової школи** (див. табл. 3.1.2).

Таблиця 3.1.2

***A1 – spoken interaction***

<b>'I can' -description</b>	<b>Example of situation</b>	<b>Explanation</b>	<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>Want to learn</b>
Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.	During an exchange program you have accommodated a foreigner in your house. He asks you questions about the music you like.	Familiar subjects: sport, weather, public transport, food, animals, school. You should be able to say what music you like for example or of which groups you are a fan. Or you are able to say what the weather is like.				
Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions.	In the toilet facilities on the campsite everybody is saying good morning to one another.	You cannot really afford to say nothing. You know what to say when you come in and when you go away.				
Can ask how people are and react to news.	After a number of weeks you call a holiday friend.	After you have told your friend how you are, you ask how he/she is. Then your friend asks you the same thing and you can answer that.				
Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in	You are staying with a family in another country. When you go to bed you wish them 'good night'	This concerns commonly used expressions, such as 'good night', 'have a good journey', 'have a nice meal', 'see you tomorrow', 'have a				

clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker.		good time', 'please' and 'thank you'.				
Can ask people for things and give people things.	You work as a waitress on a terrace. You have to ask somebody what he/she would like to drink.	You want to ask in a polite way if somebody would like to drink or eat or would like another drink and eat something else. You use the right expressions to do so.				
Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	In class the teachers says that you have to do something. Or on the campsite you are given a place, which is pointed out on a map.	The teacher says for example that you have to take your coat off, you have to close your book or that you have to come to the front of the class.				
Can indicate time by such phrases as next week, last Friday, in November, three o'clock.	You need to make an arrangement with a friend you met on the campsite to undertake something together.	You want to go to a sporting event together. You have found out that the event does not take place until next week.				
Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have.	During your stay abroad you are asked all kinds of questions about yourself and you ask questions about the other.	For example, they ask what age you are.				
Can reply in an interview to simple direct questions spoken very slowly and clearly in direct non-idiomatic speech about personal details.	On the campsite you participate in a karaoke show. Before your performance you are asked all kinds of questions.	You do not need to ask any questions yourself, however you should be able to answer them.				
Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.	A foreigner asks you where an important building in your town or village is located. You understand the question and point it out.	Somebody asks who your mother is. You point her out. Or somebody asks what the time is. You take your watch and show the time. Or somebody asks what you want to have and you point it out.				

- Фрагмент мовного портфеля для учнів старшої школи (див. табл.3.1.3)

Таблиця 3.1.3

***B1 – spoken interaction***

<b>'I can' -description</b>	<b>Example of situation</b>	<b>Explanation</b>	<b>+</b>	<b>+/-</b>	<b>-</b>	<b>Want to learn</b>
Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.	On the campsite (abroad) you talk about everyday things with somebody from another country. You understand most of what is said, but sometimes he needs to help you by repeating something.	Even though you make grammatical mistakes and you hesitate because you have to think of words, you can join in a conversation with simple words/ sentences about everyday things such				
Can enter unprepared into conversations on familiar topics.	People from another country are visiting your school. When you happen to meet them you can spontaneously join in the conversations about subjects familiar to you.	as the weather, a sports event, a TV program, films, music, etc.				
Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.	During an exchange program you accommodated somebody. He has presents for everybody. You indicate in a polite and correct way that you are surprised and pleased.	With words you can show that you sympathize with somebody or that you feel the same.				

'I can' -description	Example of situation	Explanation	+	+/-	-	Want to learn
Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to.	In a discussion with some people from another country you are looking for words and you hesitate because you are not sure whether you will succeed in making perfectly clear what you want to say.	The thing is to win a little time for yourself to think about exactly what you want to say.				
Can express his/her thoughts about abstract or cultural topics such as music, film. Can explain why something is a problem.	In a group on a campsite in another country a conversation is going on in a foreign language about the latest top hits and recent films. You can join in the conversation.	Even though you make grammatical mistakes and you hesitate because you have to think of words, you can join in a conversation with simple words/ sentences about things such as TV-programs, films, music, books, etc.				
Can use a simple word meaning something similar to the concept he/she wants to convey and invites 'correction'.	In a conversation with somebody from another country it appears that he understood you wrongly or not at all.	You describe what you intended to say or you use other words to explain what you mean.				
Can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.	In a conversation you do not quite understand what a person means. You have to ask for clarification. Can you do this?	To do this usually standard sentences are used. Depending on the situation and with whom the conversation is taking place, you can adjust the standard sentences.				

З проблеми розробки і використання ЄМП у Раді Європи підготовлено значну кількість **публікацій**. Основними з них є:

- Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio, V Kohonen and G. Westhoff. – 1999.
- European Language Portfolio: Guide for Developers, Günther Schneider and Peter Lenz. – 2000 .
- The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers, David Little and Radka Perclova. – 2001.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe / Cambridge University Press, 2001.
- Language examining and test development, prepared under the direction of M. Milanovic. – 2002.
- The European Language Portfolio in use: nine examples, edited by David Little. – 2003.
- Council of Europe Tools for Language Teaching, Francis Goullier, 2006.
- Relating Language Examinations to the CEFR: a manual. – 2009.
- Relating Language Examinations to the CEFR: Further Material on Maintaining Standards across Languages, Contexts and Administrations by exploiting Teacher Judgment and IRT Scaling, Brian North and Neil Jones. – 2009.
- Reference Supplement to the Manual for Relating Examinations to the CEFR, Sauli Takala et al. – 2009.
- The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet, David Little. – 2009.

Відповідно до вищеперелічених публікацій за останні 25 років у різних країнах Європи було розроблено більше ста ЄМП для різних профілів навчання та різної спеціалізації. У 2011–2014 роках розроблено і зареєстровано такі портфелі ([http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Registered\\_ELP\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Registered_ELP_EN.asp)):

- My First European Language Portfolio. A European Language Portfolio for children aged 3 to 7 //Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich. – 2011.
- BEDAF ELP model for teenagers and young adults //British Educational Affairs –BEDAF (Ismail Hakki Mirci). – 2012.
- BEDAF ELP model for young learners //British Educational Affairs –BEDAF (Ismail Hakki Mirci). – 2012.
- American Culture Language Schools ELP Model for Adults //



- American Culture Language Schools (Ismail Hakki Mirci). – 2012.
- Mon premier portfolio européen des langues, pour les enfants de 6 à 12 ans // Integratiecentrum. Foyer (Patrizia Cvetta). – 2012.
  - European Language Portfolio (Japanese Version).//The Japanese Teachers of Ireland (Chie Oda) – 2012.
  - My European Language Portfolio – Junior // SCILT - Scotland's National Centre for Languages (Victoria Henry). – 2014).
  - European Language Portfolio // The Regional Centre of Education and Language School, Pilsen, Czech Republic (Kamila Sladkovska). – 2014.
  - European Language Portfolio 16 + //National Institute for Education – Štátny pedagogický ústav, Bratislava (ŠPÚ), Slovakia (Ms Denisa Ďuranová). – 2014.

Повний перелік мовних портфелів, зареєстрованих у Раді Європи, викладено на відповідному сайті ([www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)). Реєстрацію ЄМП завершено 10 жовтня 2014 року.

Наразі продовжується робота над удосконаленням ЄМП, пов'язаним з доопрацюванням Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, насамперед дескрипторів володіння мовою для рівнів C1 та C2. Наприклад, ([http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr\\_scale\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_scale_EN.asp?)):

- Зразок удосконалених дескрипторів володіння монологічним мовленням на рівні C1.

*Shows fluent, spontaneous expression in clear, well-structured speech. Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly, with a smooth flow of language. Can give clear, detailed descriptions of complex subjects. High degree of accuracy; errors are rare.*

- Зразок удосконалених дескрипторів володіння монологічним мовленням на рівні C2.

*Conveys finer shades of meaning precisely and naturally. Can express him/herself spontaneously and very fluently, interacting with ease and skill, and differentiating finer shades of meaning precisely. Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured descriptions.*

Крім ЄМП розроблено і американську модель мовного портфеля, який має назву “LinguaFolio” (<http://www.learnnc.org/lp/editions/linguafolio/6677>).

Підсумовуючи вищесказане, констатуємо, що в галузі теорії і практики розробки і використання мовних портфелів у різних країнах світу накопичено значний досвід, але науковці продовжують працювати над удосконаленням як структури, так і змісту МП. Кожен з укладених МП містить листи контролю/самоконтролю сформованості вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності за основними шістьма європейськими підрівнями володіння ІМ. Проте, окреслені вміння подано узагальнено, вони, зазвичай, **не конкретизовані** для таких підрівнів, як, наприклад, А.1.1; А.1.1.1; А.1.1.1.1 тощо, що стримує їх широке практичне застосування. Крім того, складові листів контролю/самоконтролю **не відповідають** принципам компетентнісного підходу, який визнаний основоположним у сучасній мовній освіті.

Значна увага приділяється дослідженню навчального потенціалу МП у **вітчизняній методичній науці**. Пропонуються різні тлумачення поняття “портфель” / “портфоліо”. Його розглядають як форму нефіксованого контролю; форму безперервного оцінювання; технологію автентичного оцінювання; форму контролю й оцінки навчальних досягнень; метод оцінювання результатів навчання; метод оцінки навчальних досягнень, метод та спосіб організації навчання; засіб навчання, самоорганізації і саморозвитку особистості; засіб і метод навчання; засіб мотивації, форму та процес організації навчання тощо. Ми розглядаємо МП як засіб навчання та розвитку в учнів здатності й готовності до самостійного оволодіння ІМ та іншомовною культурою, а також як показник володіння іншомовною міжкультурною компетентністю.

Вітчизняними фахівцями в галузі навчання ІМіК розроблено кілька МП. Назвемо основні з них. Для **початкової школи** МП розроблено А. Гергель “Мовний портфель для початкової школи в Україні”, Л. В. Ягенич “Мовний портфель стратегій в аудіюванні для молодших школярів”, О. Д Карп’юк “Європейське мовне портфоліо для учнів 7–12 років (українська версія)”; для **основної і старшої школи** О. Д. Карп’юк “Європейське мовне портфоліо для учнів 13–17 років (українська версія); для студентів мовних спеціальностей – І. В. Беженар “Мовний портфель з письма для майбутніх філологів”, І. П. Задорожною “Мовний портфель для майбутніх філологів”, Фабричною Я. Г. “Мовний портфель з перекладу”; для студентів немовних спеціальностей – С. Ю. Ніколаєвою та Н. В. Ягельською “Мовний портфель для студентів економічних факультетів” тощо.

Насьогодні в Україні, наскільки нам відомо, в Раді Європи не зареєстровано жодного МП, тобто розроблені портфелі не мають статусу європейського. Треба також зазначити, що МП, розроблені українськими науковцями й учителями, на жаль, не знайшли широкого використання в практиці навчання ІМ і культур. Наведений перелік укладених портфелів дає також підстави констатувати, що в цьому питанні відсутні системність і наступність.

Вважаємо, що для усунення цих недоліків і осучаснення МП необхідно зробити таке. Починати слід з узагальнення даних про доопрацьовані Радою Європи дескриптори рівнів володіння мовою. Дескриптори мають бути деталізовані для підрівнів А1, А1+, А2, А2+, В1, В1+, В2, В2+, С1, С1+, С2, С2+. Кожен з підрівнів необхідно ділити на дрібніші елементи; наприклад, В1 – В1.1, В1.2; С1 – С1.1, С1.2, відповідно до класів або курсів (модулів) навчання. У теоретичному плані найдетальніше рівні володіння ІМ для учнів початкової школи розроблено О. О. Паршиковою (див. табл. 3.1.4; 3.1.5; 3.1.6; 3.1.7).

Таблиця 3.1.4

**Типи елементарного іншомовного спілкування на рівні іншомовної комунікативної компетентності А1 (за Паршиковою О. О.)**

Рівні ІКК	Підрівні ІКК	Провідні способи реалізації ЕІС і основні мовленнєві дії учнів	Підтипи ЕІС*	Типи ЕІС
А 1.1	А1.1.1	<i>Наслідування.</i> Сприйняття, розуміння, імітація ЛО і МЗ, їх засвоєння і репродукування без змін	Квазі-комунікація	ЕІС на рівні А1.1
	А1.1.2	-//- репродукування засвоєних МЗ з незначними змінами	Протокомунікація	
А 1.2	А1.2.1	<i>Узагальнення.</i> -//- продукування висловлень за рахунок синтаксичної реорганізації знайомих МЗ та за аналогією.	Паракомунікація	ЕІС на рівні А1.2
	А1.2.2	-//-продукування висловлень за рахунок морфологічної реорганізації знайомих ЛО та за аналогією.	Метакомунікація	

\* ЕІС – елементарне іншомовне спілкування

Таблиця 3.1.5

**Завдання формування мовного компонента іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи на рівні А1.2 (за Паршиковою О. О.)**

<b>Лексична</b>	<b>Фонологічна</b>	<b>Граматична</b>	<b>Орфографічна</b>
Пізнавати знайомі ЛО нових синтаксичних конструкціях на рівні А1.2.1; у зміненій формі на рівні А1.2.2 та розуміти їхні значення. Вживати засвоєні ЛО у простих коротких реченнях адекватно ситуації та комунікативному завданню на основі лексичних навичок слово розміщення на рівні А1.2.1; та словозміни на рівні А1.2.2.	Упізнавати та продукувати фразові стереотипи, інтонацію речень різних типів і співвідносити їх з комунікативними завданнями на рівні А1.2.1; звукові образи знайомих ЛО у новій формі на рівні А1.2.2.	Оволодіти основними синтаксичними конструкціями. Узагальнити деякі мовні закономірності: порядок слів у простих реченнях різних типів на рівні А1.2.2; відмінювання дієслів, іменників та займенників на рівні А1.2.2.	Упізнавати та озвучувати всі букви та буквосполучення. Узагальнювати деякі правила читання та правопису на рівні А1.2.1. Вивчити деякі винятки у правопису та читання на рівні А1.2.2.

Таблиця 3.1.6

**Завдання формування мовленнєвого компонента іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи на рівні А1.2 (за Паршиковою О. О.)**

<b>Говоріння</b>	<b>Письмо</b>	<b>Аудіювання</b>	<b>Читання</b>
Продувати власні мовленнєві висловлювання в усній формі для участі у спілкуванні у нових ситуаціях на основі синтаксичної реорганізації засвоєних ЛО і МЗ на рівні А1.2.1; морфологічної трансформації на рівні А1.2.2.	Продувати власні мовленнєві висловлювання у письмовій формі для участі у спілкуванні у нових ситуаціях на основі синтаксичної реорганізації засвоєних ЛО і МЗ на рівні А1.2.1; морфологічної трансформації на рівні А1.2.2.	Розуміти на слух тексти, побудовані на знайомих ЛО і МЗ із синтаксичними (на рівні А1.2.1) та морфологічними трансформаціями (на рівні А1.2.2). Розуміти на слух загальний зміст текстів з новими ЛО та МЗ на основі контекстуальної (на рівні А1.2.1) та мовної здогадки (на рівні А1.2.2).	Читати та розуміти тексти зі знайомими ЛО і МЗ, які включають синтаксичні (на рівні А1.2.1) та морфологічні трансформації (на рівні А1.2.2). Розуміти загальний зміст текстів з новими ЛО та МЗ на основі контекстуальної (на рівні А1.2.1) та мовної здогадки (на рівні А1.2.2).

**Завдання формування соціокультурного та стратегічного компонентів іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи на рівні А1.2 (за Паршиковою О.О.)**

Соціокультурна компетентність	Стратегічна компетентність
<p>Ознайомитись з особливостями навчання у різних типах шкіл країни мови, яка вивчається, основні традиції і звичаї носіїв мови, особливості деяких свят, визначних місць тощо. Пізнавати і вживати назви національних блюд, костюмів, свят, географічні назви країн мови, яка вивчається. Ознайомитись з найбільш визначними творами дитячої літератури та їх основними героями.</p>	<p>Уміти аналізувати, порівнювати частини речення, усвідомлювати їхню форму й функції, розташування у реченні, робити припущення про синтаксичні (на рівні А1.2.1) і морфологічні закономірності (на рівні А1.2.2). Уміти застосовувати нові способи здійснення навчальної діяльності: скорочення, переміщення, комбінування МЗ та ЛО на рівні А1.2.1 та операції морфологічної трансформації ЛО на рівні А1.2.2.</p>

Конкретизовані дослідником уміння володіння ІМ мають бути використані для укладання сучасного МП для учнів початкової школи.

Наступним кроком має стати укладання оновлених програми з ІМ для загальноосвітніх і вищих навчальних закладів з урахуванням уточнених підрівнів володіння ІМ. Особливої уваги потребують дескриптори володіння мовою на рівні В2 для старшої школи (філологічний профіль) і вищого навчального закладу (мовні спеціальності – І та ІІ курси).

Нові МП слід розробляти по чергово згідно з вимогами оновлених програм: для початкової – основної – старшої школи; вищих навчальних закладів 1-го і 2-го рівнів акредитації (технікумів і коледжів), вищих навчальних закладів 3-го і 4-го рівнів акредитації (університетів, інститутів, академій, консерваторій). Укладач МП має враховувати особливості навчання ІМ і культури студентів мовних (викладачів, перекладачів) і немовних спеціальностей (за певним фахом).

МП нового покоління мають розроблятися з урахуванням сучасної мети навчання ІМіК – формування іншомовної комунікативної компетентності. Зміст МП треба уточняти відповідно до компонентів іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєві компетентності, мовні компетентності, лінгвосоціокультурна і навчально-стратегічна компетентності. У межах кожної із названих компетентностей, згідно з сучасним поглядом на їхню структуру, слід давати опис знань, навичок (за необхідності), вмінь та готовностей (або інших психологічних характеристик особистості) відповідно до певного рівня володіння ІМіК. Приклади наведено у табл. 3.1.8; 3.1.9).

**Лист само- та оцінки рівня володіння студентами 1-го курсу  
англомовною компетентністю в аудіюванні\***

Рівень B1+ - Просунутий Рубіжний B1+ - Strong Threshold	дата			дата			дата		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Аудіювання</b>									
<b>Я знаю</b>									
комунікативні функції висловлювань;									
види аудіювання.									
як розпізнавати комунікативну функцію висловлювання									
<b>Я можу</b>									
<b>В ознайомлювальному аудіюванні:</b>									
розуміти факти особистого та суспільного характеру в діалогічному та монологічному мовленні, яке містить просту лексику та граматичні структури і викладене в середньому темпі (150 слів/хв.) без / чи з мінімальною кількістю фонових шумів тривалістю 3-7 хв.;									
розуміти основні положення простих аудіотекстів інформативного характеру, викладених у повільному (130 слів/хв.) та середньому темпі;									
розуміти основні положення простих розмов;									
розуміти основний зміст тривалих діалогів, якщо співрозмовники говорять чітко і літературною мовою;									
розуміти основний зміст мультфільмів, художніх фільмів, в яких візуальне зображення та дії передають значну частину сюжетної лінії, а мовлення нормативне;									
розуміти основні положення мовлення, складнішого у змістовому та лінгвістичному аспектах, за умови, що тема знайома слухачеві й мовлення нормативне;									
розпізнавати комунікативну функцію висловлювання.									
<b>У вибірковоному аудіюванні:</b>									
виділяти необхідну інформацію у простих аудіотекстах інформативного характеру;									
<b>У детальному аудіюванні:</b>									
розуміти деталі простих аудіотекстів інформативного характеру, викладених у повільному (130 слів/хв.) та середньому (150 слів/хв.) темпі тривалістю 3-7 хв.;									
розуміти основні деталі простих розмов.									
<b>Я готова/ий до</b>									
набуття нових знань про аудіювання									
удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання									
удосконалення вмінь аудіювання									

\*За основу взято листи самооцінки, розроблені І.П.Задорожною.

Таблиця 3.1.9

**Лист само- та оцінки рівня володіння студентами 1-го курсу  
англомовною компетентністю у читанні\***

Рівень B1 + - Просунутий Рубіжний B1+ - Strong Threshold	дата date			дата date			дата date		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Я знаю</b>									
про види читання.									
структуру художніх текстів (оповідань, казок, п'єс, романів), газетних статей (у тому числі електронних), текстів пізнавального характеру (у тому числі електронних), текстів повсякденного спілкування (квитків, рецептів, етикеток, особистих листів, повідомлень, електронних повідомлень, запрошень, метеоповідомлень, розкладу, географічних карт, каталогів, програм передач, плакатів, текстів чатів і веб-форумів).									
знакові системи Інтернету.									
як виділяти та аналізувати основну ідею.									
<b>Я можу</b>									
<b>В ознайомлювальному читанні:</b>									
виділяти основні ідеї, фактичну та основну інформацію в нескладних оригінальних чи адаптованих художніх текстах (оповіданнях, казках, п'єсах, романах), читаючи зі швидкістю 500 др. зн./хв.									
розуміти основний зміст простих у мовному і змістовому плані газетних статей та текстів пізнавального характеру, у тому числі електронних статей і текстів пізнавального характеру).									
розуміти зміст та основні деталі інструкцій та ділових листів.									
розуміти основні положення текстів, складніших у змістовому та лінгвістичному аспектах, за умови, що тема знайома читачу та мовлення нормативне.									
<b>У переглядовому читанні:</b>									
ідентифікувати тему, зміст і значущість повідомлень, статей, творів художньої літератури, текстів чатів і веб-форумів із широкого спектра тем і визначити чи варто їх читати уважніше (швидкість - 1000 др. зн./хв.).									
<b>У вивчаючому читанні:</b>									
розуміти прості в мовному плані римівки, скоромовки, загадки, вірші.									
розуміти прості в мовному плані тексти повсякденного спілкування (квитки, рецепти, етикетки, особисті листи, повідомлення, електронні повідомлення, запрошення, метеоповідомлення, розклад, географічні карти, каталоги, програми передач, плакати, інструкції, тексти чатів, тексти веб-форумів на знайомі студентів теми).									
розуміти різні погляди, почуття, ставлення автора та персонажів у нескладних текстах, читаючи зі швидкістю 300 др. зн./хв.									
розпізнавати лінію аргументу в нескладному тексті;									
встановлювати логічний / хронологічний зв'язок фактів і подій.									
прогнозувати зміст тексту на основі заголовка, певних понять, термінів, реалій.									
<b>Я готова /ий до</b>									
набуття нових знань про читання.									
удосконалення мовленнєвих навичок читання.									
удосконалення вмій читання.									

\*За основу взято листи самооцінки, розроблені І. П. Задорожною.

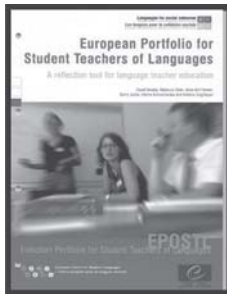
З урахуванням вищезазначених вимог мають укладатися і МП з формування окремих компетентностей (наприклад, у письмі, перекладі). Приклади таких портфелів подано у підрозділах 3.2 і 3.3 цієї монографії.

Мовний портфель зазвичай є індивідуальним, курсовим/річним; паперовим або електронним. З особливостями створення електронного мовного портфоліо учня/студента ви можете ознайомитися на сайті (<http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>).

Окремого розгляду потребує методичний портфель майбутнього вчителя ІМіК як різновид навчального портфеля студента.

### Методичний портфель майбутнього вчителя ІМіК

Система вищої освіти ХХІ століття повинна виконати свою головну місію – підготувати особистість до творчого перетворення навколишнього світу, для чого громадянин повинен бути вільним і вміти втілювати свої творчі ідеї в життя. Перехід від традиційної до особистісно орієнтованої моделі професійного розвитку вчителя ІМіК створює умови, за яких максимально проявляються його здібності до самостійного проектування успішної освітньої траєкторії.



Реалізації сучасної моделі підготовки вчителя ІМіК сприяє Європейський Портфель для студентів, які готуються стати вчителями мов (European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL).

EPOSTL було розроблено для Європейського центру сучасних мов Ради Європи (European Centre for Modern Languages – ECML) групою педагогів з п'яти різних країн (Вірменія, Австрія, Норвегія, Польща, Великобританія).

Методичний портфель укладався в рамках проекту, ініційованого ECML “A Framework for Teacher Education”, стратегічним завданням якого є вирішення питання гармонізації педагогічної освіти в Європі. EPOSTL ґрунтується на чинних документах, розроблених раніше Департаментом мовної освіти при Раді Європи:

- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти,



- European Language Portfolio (ELP) – Європейський мовний портфель,
- European Profile for Language Teacher Education : A Frame of Reference (European Profile) – Європейський профіль з підготовки вчителя мови: рекомендації.

Розробники документу визначають цілі його використання таким чином: стимулювати студентів аналізувати компетентності, яких учитель прагне досягти, і знання, що лежать в основі цих компетентностей; допомогти підготувати студентів до їх майбутньої професії в різних видах діяльності; сприяти дискусії між студентами, між студентами і викладачами та керівниками педагогічної практики; полегшити самооцінку компетентностей, якими студенти оволодівають; надати інструмент, який допомагає відстежувати прогрес в оволодінні ІМіК учнем/студентом (EPOSTL, с. 5).

Цей портфель є основним документом, що призначається студентам, які оволодівають методичною компетентністю вчителя ІМіК. Він заохочує їх задуматися над знаннями і вміннями, необхідними для навчання мов; допомагає майбутнім учителям оцінити свою методичну компетентність; дозволяє стежити за своїм прогресом і фіксувати свій педагогічний досвід, набутий у процесі навчання.

EPOSTL складається з трьох основних розділів:

- **“Personal Statement”** – особистий щоденник, який допомагає студентам на початку їх педагогічної діяльності аналізувати загальні питання, пов’язані з навчанням;
- **“Self-Assessment”**, який містить **“CAN-Do”** дескриптори володіння методичною компетентністю;
- **“Dossier”** – папка, в якій студенти можуть задокументувати свій прогрес в оволодінні методичною компетентністю і зафіксувати приклади діяльності, які відносяться до процесу освіти та їх майбутньої професії.

У цих розділах подано 193 дескриптори вмінь, пов’язаних з навчанням мови, які розглядаються як набір основних компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі мови.

Наведемо приклади завдань, які включено до перших двох розділів.

**Розділ “Personal Statement” (EPOSTL, С.10).**

1. *As learners of language in school, you already have had a lot of contact with teaching. What aspects – teacher’s qualities, practices etc. – of your own language teaching might influence how you wish or do not wish to teach?*

2. *What aspects of teaching are you most looking forward to?  
What aspects of teaching are you least looking forward to?*
3. *How important do you consider the following for a language teacher? Add your own ideas. Discuss with a partner and give reasons for your choices.*

	How important? not / very important
1. Cooperating with others	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Good organisational skills	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Being able to explain grammar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Розділ “Self-Assessment”

До цього розділу входять дескриптори з оцінювання вмінь майбутнього вчителя за такими темами (див. рис. 3.1.1).

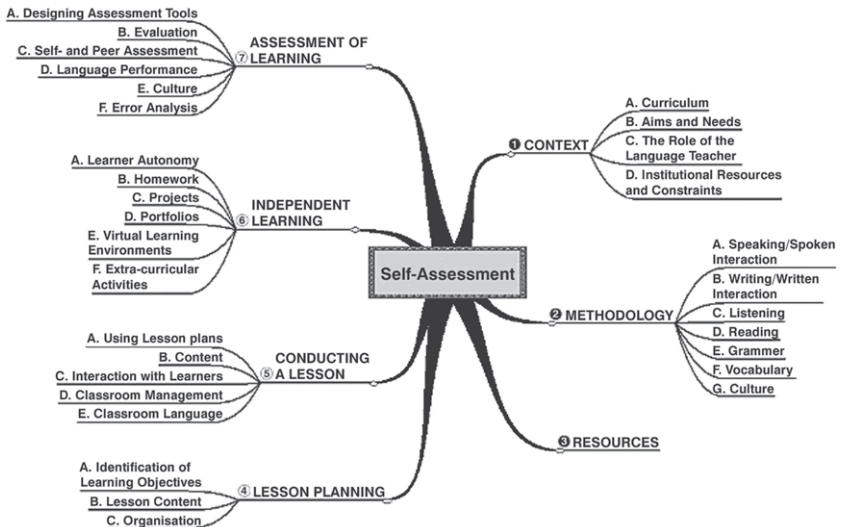


Рис.3.1.1. Зміст методичної компетентності вчителя ІМ (EPOSTL, С.4)

Наведемо приклади завдань до цього розділу (EPOSTL, С. 14–58).

### **Тема “Context”**

#### ***Підтема “Curriculum”***

*I can understand the requirements set in national and local curricula.*

*I can design language courses around the requirements of the national and local curricula.*

*I can understand the principles formulated in relevant European documents (e.g. Common European Framework of Reference, European Language Portfolio та інші.*

### **Тема “Methodology”**

#### ***Підтема “Listening”***

*I can select texts appropriate to the needs, interests and language level of the learners.*

*I can provide a range of pre-listening activities which help learners to orientate themselves to a text.*

*I can encourage learners to use their knowledge of a topic and their expectations about a text when listening.*

*I can design and select different activities in order to practice and develop different listening strategies (listening for gist, specific information etc.)*

*I can design and select different activities which help learners to recognize and interpret typical features of spoken language (tone of voice, intonation, style of speaking etc.) та інші.*

#### ***Підтема “Vocabulary”***

*I can evaluate and select a variety of activities which help learners to learn vocabulary.*

*I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written contexts.*

*I can evaluate and select activities which enhance learners’ awareness of register differences та інші.*

### **Тема “Resources”**

*I can identify and evaluate a range of coursebooks/materials appropriate for the age, interests and the language level of the learners.*

*I can select those texts and language activities from coursebooks appropriate for my learners.*

*I can locate and select listening and reading materials appropriate for the needs of my learners from a variety of sources, such as literature, mass media and the Internet та інші.*

## **Тема “Lesson planning”**

### **Підтема “Lesson content”**

*I can structure lesson plans and/or plan for periods of teaching in a coherent and varied sequence of content.*

*I can vary and balance activities to include a variety of skills and competences.*

*I can plan activities to ensure the interdependence of listening, reading, writing and speaking та інші.*

## **Тема “Conducting a Lesson”**

### **Підтема “Using Lesson Plans”**

*I can start a lesson in an engaging way.*

*I can be flexible when working from a lesson plan and respond to learner interests as the lesson progresses.*

*I can ensure smooth transitions between activities and tasks for individuals, groups and the whole class та інші.*

## **Тема “Independent learning”**

### **Підтема “Learner Autonomy”**

*I can evaluate and select a variety of activities which help learners to reflect on their existing knowledge and competences.*

*I can evaluate and select a variety of activities which help learners to identify and reflect on individual learning processes and learning styles.*

*I can guide and assist learners in setting their own aims and objectives and in planning their own learning та інші.*

## **Тема “Assessment”**

### **Підтема “Designing Assessment Tools”**

*I can evaluate and select valid assessment procedures (tests, portfolios, self-assessment etc.) appropriate to learning aims and objectives.*

*I can negotiate with learners how their work and progress should best be assessed.*

*I can design and use in-class activities to monitor and assess learners’ participation and performance та інші.*

**До розділу “Dossier”** рекомендується включати:

- матеріали проведених уроків;
- матеріали спостереження і оцінювання уроків;
- звіти, коментарі, контрольні листи тощо, надані різними фахівцями, які беруть участь у підготовці майбутнього вчителя;
- матеріали аналізу навчального процесу; завдань учнів тощо;
- матеріали проведених досліджень; матеріали рефлексії.

EPOSTL є гнучким ресурсом, який може бути використаний таким чином: для укладання програм з методики навчання ІМіК, розробки відповідних курсів, написання підручників і посібників.

Крім цього документу, Радою Європи підготовлено й інші **публікації з проблеми** методичної підготовки майбутнього вчителя мов. Основними з них є:

- The European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education // David Newby, Rebecca Allen, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska, Kristine Soghikyan // European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. – 2007.
- Newby D. The European Portfolio for Student Teachers of Languages/ / Babylonia/ – 2007. – #3.
- Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) // Edited by David Newby. – Cambridge Scholars Publishing. – 2012.

EPOSTL переведено на 13 європейських мов. Готується і японська версія цього документу. EPOSTL широко використовується в багатьох країнах Європи і за її межами.

На українську мову EPOSTL не перекладено і вітчизняної моделі цього документу не існує. В різні часи вітчизняними науковцями укладалися листи само- та оцінки методичних умінь студентів – майбутніх учителів іноземних мов (Бігич О. Б., Николаєва С. Ю. та ін.). Зараз на часі укладання сучасного методичного портфеля з урахуванням принципів компетентнісного підходу.



### Професійне портфоліо (портфель) викладача ІМіК

У “Законі про вищу освіту” 2014 р. передбачено щорічне оцінювання компетентності науково-педагогічних кадрів та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу (ВНЗ), на інформаційних стендах або будь-яким іншим способом. Одним з ефективних способів підтвердження своєї кваліфікації визнано оцінювання професійного портфеля, ство-

реного викладачем (Джонсон Дж., Казарицька Т. О., Кондон У., Стивенсон Х, Томпсон Х., Фокс Р., Янсей К. та ін.).

Під “**професійним портфелем викладача ІМіК**” ми, слідом за багатьма дослідниками (Бігич О. Б., Романенко Л. О., Соколова Н. Г., Цепні С. та ін.), маємо на увазі, *по-перше*, індивідуальну папку, в якій викладач фіксує свої професійні досягнення в галузі навчання ІМіК; результати навчання, виховання і розвитку студентів; внесок у розвиток методики навчання ІМіК за певний період часу; *по-друге*, засіб раціонального та прозорого просування викладача на ринку праці; *по-третє*, спосіб само-/оцінювання ключових, іншомовної комунікативної та методичної компетентностей, а також перспектив ділової, професійної і творчої взаємодії роботодавця з викладачем.

**Перш ніж укладати** професійний портфель викладачу бажано замислитися над такими питаннями:

- Яка головна мета створення портфеля?
- Які основні досягнення викладацької діяльності мають бути підтверджені в портфелі документально?
- Кому портфель буде адресовано?
- Які докази ефективності викладацької діяльності будуть переконливішими для експертів?
- Які докази експерти зможуть знайти у портфелі?

Якщо викладач прийшов до висновку доцільності укладання портфеля, то йому необхідно ознайомитися з основними вимогами до його створення, які подано нижче.

**Цілі створення** професійного портфеля визначаються науковцями (Каллахан С., Перрі М., Сантос М., Соловова О. М., Томас Ф. та ін.) таким чином: 1) активізувати внутрішні ресурси викладача; мотивувати його на їх створення, культивування та використання в цілях розвитку своєї професійної унікальності та конкурентоспроможності; 2) зацікавити потенційних роботодавців; 3) продемонструвати керівництву навчального закладу основні професійні досягнення.

У методиці навчання ІМіК розглянуто різні **способи використання портфеля викладачами**. До найпоширеніших з них вважаємо правомірним віднести такі: обговорення результатів роботи з колегами; рефлексія своєї роботи; демонстрація індивідуального стилю навчання ІМіК, особливостей свого інтелекту і культури; встановлення зв'язку між попередніми і новими знаннями та вміннями; формування та

вдосконалення своїх компетентностей; “створення” самого себе; оцінка проміжних професійних досягнень, в тому числі “формалізована”; обґрунтування перспектив у професійній діяльності (Бернхам К., Бішоп У., Блек Л., Соловова О. М., Соколова Н. Г.).

Дослідниками цієї проблеми визначено конкретні **цілі використання портфеля викладача роботодавцями**: оцінка володіння викладачем необхідними навчальному закладу компетентностями (ключовими, предметною, методичною тощо); визначення готовності до професійного зростання (Аус Ч., Баак Е., Келлі М. та ін.).

Серед **основних функцій** професійного портфеля викладача ІМіК вважаємо правомірним виділити такі: діагностичну, оцінювальну, розвивальну, мотивувальну та рейтинговальну.

Аналіз описаних в педагогічних науках типів професійних портфелів дозволив нам запропонувати таку їх **типологію**: процесуальні, результативні і комбіновані. Кожен з цих типів портфелів охоплює певні їх види.

До **основних видів** процесуального портфеля відносимо оціночний і рефлексивний; результативного портфеля – накопичувальний і демонстраційний. Крім того, можна визначити й **другорядні види** портфелів за такими критеріями, як вид діяльності, кількість володарів, час створення або використання, спосіб виготовлення (див. табл. 3.1.10).

*Таблиця 3.1.10*

**Види портфелів викладача ІМіК**

№	Критерії визначення	Вид портфеля
1	За видом діяльності	оціночний рефлексивний накопичувальний демонстраційний
2	За кількістю володарів	індивідуальний груповий
3	За часом створення та/чи використання	модульний семестровий курсний багатокурсний
4	За способом виготовлення	паперовий електронний

Кожен з видів портфелів має конкретну мету створення і використання. Висвітлимо точки зору науковців з цього питання.

**Цілі створення і використання оціночного портфеля:** опис основних компетентностей викладача; розробка дескрипторів; діагностика і само-/ оцінка володіння ключовими компетентностями, предметною компетентністю, науково-методичною компетентністю, виховною компетентністю; готовністю до підвищення кваліфікації (Ванг Х., Вейзер І., Волф Д., Незакатгу Б., Романенко Л.О., Соловова О. М. та ін.) Наведемо приклади укладених нами листів само-/оцінки методичної компетентності викладача ІМіК (див. табл. 3.1.11; 3.1.12; 3.1.13).

Таблиця 3.1.11

**Фрагмент листа само-/оцінки методичної компетентності**

Рівень	Знання	Зараз	У майбутньому
Вищий	Я знаю програму з ІМіК глибоко.	+	
	Я знаю цілі і задачі навчання ІМіК з 1-го по 4-ий курс.	+	
	Я знаю всі сучасні підходи до навчання ІМіК.		+
	Я знаю критерії вибору підручника з ІМіК.		+

Таблиця 3.1.12

**Фрагмент листа само-/оцінки методичної компетентності**

Рівень	Вміння	Зараз	У майбутньому
Вищий	Я вмю укладати програму з ІМіК.	+	
	Я вмю коректно формулювати цілі і задачі навчання ІМіК.	+	
	Я вмю застосовувати сучасні підходи до навчання ІМіК студентів.		+
	Я вмю вибирати підручник з ІМіК для роботи зі студентами.		+

Таблиця 3.1.13

**Фрагмент листа само-/оцінки методичної компетентності**

Рівень	Готовності	Зараз	У майбутньому
Вищий	Я готова/ий вдосконалюватися в укладанні програм з ІМіК.	+	
	Я хочу навчитися коректніше формулювати цілі і задачі навчання ІМіК.	+	
	Я здатна/ий оволодіти сучасними підходами до навчання ІМіК студентів.		+
	Я планую оволодіти методикою створення електронного підручника з ІМіК для студентів.		+



Для створення бланків самооцінки рекомендуються різноманітні он-лайн шаблони:

- [http://teach-nology.com/web\\_tools/rubrics/](http://teach-nology.com/web_tools/rubrics/)
- <http://rubistar.4teachers.org>

**Цілі укладання і використання рефлексивного портфеля:** допомогти викладачеві ІМіК аналізувати успіхи і невдачі в роботі: навчальній, виховній, методичній, науковій, з професійного самовдосконалення (Елбоу Р., Колкер Я. М., Махонеї Дж., Мерфі С., Ягельські Р. та ін.).

**Аналіз результатів навчальної роботи** охоплює порівняльний аналіз діяльності викладача за 3-и–5-ть років (контрольні зрізи успішності студентів, результати модульних контрольних робіт з ІМ та ін.); порівняльний аналіз кількості учасників та переможців предметних олімпіад та наукових конкурсів з ІМ і методики навчання іноземних мов; порівняльний аналіз якості занять з ІМ, відвіданих колегами та адміністрацією тощо.

**Аналіз результатів науково-методичної роботи** передбачає аналіз публікацій і авторських програм; проведених майстер-класів, семінарів, “круглих столів” з навчання ІМіК, аналіз участі в методичних семінарах; зроблених доповідей на конференціях, семінарах, студіях; результатів участі в професійних і творчих педагогічних конкурсах, виставках; результатів самоосвіти; реєстрацій на професійних сайтах, роботи в наукових товариствах; рецензій на підручники, посібники, дисертації, статті тощо.

**Аналіз результатів позааудиторної роботи** спрямовується на аналіз програм і результатів роботи гуртків, факультативів з ІМ; творчих робіт студентів з ІМ; сценаріїв позааудиторних заходів ІМ; звітів про проведені позааудиторні заходи ІМ з фотографіями; підготовлених проєктів ІМ в тому числі і міжнародних тощо. Наведемо приклади кількісного і якісного аналізу публікацій (див. табл. 3.1.14).

Для **якісного аналізу** публікацій треба насамперед відповісти на такі основні запитання:

- Чи є збільшення кількості публікацій?
- Чому частина поданих робіт не опублікована?
- Робіт якого типу опубліковано більше?
- На що слід звернути увагу?
- Яка кількість статей опублікована у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних та реферативних баз?
- Які публікації треба підготувати у наступному звітному періоді?

## Кількісний аналіз публікацій

Рік	2013		2014		2015	
	Пода- но	Опублі- ковано	Пода- но	Опублі- ковано	Пода- но	Опублі- ковано
Статті	2	1	3	3	4	2
Посібники	1	1	0	0	3	1
Підручники	0	0	0	0	1	1
Методрекомедації	3	3	4	2	3	3
Монографії	0	0	1	0	1	1

**Цілі укладання і використання накопичувального портфеля:** повніше представити свої документи, роботи, відгуки, рекомендаційні листи тощо. Портфель документів має включати копії дипломів, атестатів, сертифікатів, нагород, подяк тощо. У портфель відгуків включають, як правило, відгуки студентів, колег, завідувача кафедри, керівництва навчального закладу тощо.

**Цілі укладання і використання демонстраційного портфеля:** пред'явити фоно- та відеофонограми фрагментів і повністю проведених занять з іноземної мови, виступів на науково-методичних семінарах, конференціях, студіях тощо; дискусій / дебатів, веб конференцій; презентації у Power Point тощо.

**Комбінований портфель** містить компоненти і процесуального і результативного портфелів. Цілі цього типу портфеля – забезпечити можливість діагностики та оцінки рівня сформованості складових професійної компетентності, всебічно представити результати своєї професійної діяльності, намітити шляхи самовдосконалення. Він складається, наприклад, з таких розділів: листів само- / оцінки, матеріалів аналізу навчальної роботи, документів і відеофонограм.

У процесі атестації/переатестації викладач має **презентувати укладений ним портфель** у будь-який обраний спосіб: на сайті закладу освіти, на виставці навчально-методичних матеріалів; у вигляді доповіді з використанням мультимедійної презентації, слайд-шоу тощо. До завершальної презентації портфеля викладачу слід відповісти на такі запитання:

- Чи досягнуто мету створення портфеля?
- Чи підтверджено в портфелі документально основні досягнення моєї викладацької діяльності?

- Чи відповідає зміст портфеля адресату?
- Чи є в портфелі докази ефективності моєї викладацької діяльності, які будуть переконливішими для експертів?
- Чи готова/ий я “захищати” свій портфель?

До основних *показників якості презентації портфеля*, на нашу думку, раціонально віднести наступне: відповідність змісту презентації змісту портфеля, вміння викладача визначити основні результати своєї діяльності, доказовість викладу матеріалу, оформлення презентації.

Одним з найвідоміших професійних портфелів вчителя/викладача іноземної мови є “Lifelong learning portfolio for teachers of English”, розроблений під егідою Британської Ради і рекомендований до використання в інших країнах ([www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)).

У цьому портфелі визначено поняття “навчання впродовж життя” і “портфель професійного розвитку”; обґрунтовано необхідність укладання такого портфеля викладачами. Крім того, показано шляхи реалізації професійного розвитку і вдосконалення.

У методиці навчання ІМіК на сучасному етапі особлива увага приділяється проблемі створення електронного професійного портфеля (Бігич О. Б., Коваль Т. І., Лорензо Дж., Мун Дж., Стривенс Д. та ін.). Приклади таких портфелів викладено на сайтах:

- **Chamberlin C. Online Portfolios. Examples.**  
<http://www.electricteacher.com/onlineportfolio/examples.htm>
- **Worcester T. Electronic Portfolios. Examples.**  
<http://www.essdack.org/port/examples.html>

Слід констатувати, що в Україні офіційну модель портфеля викладача ІМіК поки що не розроблено. Це буде можливим за умов розробки і затвердження нових державних стандартів підготовки вчителя/викладача ІМіК згідно нового “Закону про вищу освіту” в Україні.

У наступних розділах монографії ви зможете ознайомитися з теорією і практикою укладання і використання мовних портфелів з різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

## 3.2. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля



### 3.2.1. Мовний портфель як засіб навчання англійського писемного мовлення

Сучасна методика визнає мовний портфель одним з перспективних засобів навчання іноземних мов (ІМ), який отримує набагато більше розповсюдження в системі як середньої, так і вищої освіти. У працях вітчизняних і зарубіжних методистів сьогодення представлено професійно-орієнтовані мовні портфелі – для філологів (Іриханова К. М.), економістів (Ніколаєва С. Ю., Ягельська Н. В.), вчителів ІМ (Бігич О. Б., Соколова Н. Г.), перекладачів (Фабрична Я. Г.), а також мовні портфелі для учнів молодших класів (Гергель А., Гальскова Н. Д., Нікітенко З. Н.), портфель стратегій в аудіюванні для молодших школярів (Ягенич Л. В.), мовний портфель для самооцінки рівня володіння ІМ у 8–10 класах шкіл з поглибленим вивченням ІМ (Сафонова В. В.), що укладені згідно з рекомендаціями Ради Європи. За одержаними й проаналізованими результатами застосування мовних портфелів [20, 28, 32] встановлено, що самоатестація на основі контрольних листів пов'язана із цілим рядом труднощів, основним з яких є невміння тих, хто навчаються, оцінювати себе об'єктивно. Нерідко й викладачі не володіють сучасними методиками контролю. Окрім цього, виявлено, що розроблені у загальноєвропейському форматі шкали рівнів володіння ІМ, їх параметри та визначені у навчальному закладі вимоги не завжди адекватно співвідносяться. У зв'язку з цим актуальною є адаптація запропонованих у рамках сучасної освітньої політики портфелів до реалій вітчизняної школи, зокрема впровадження мовного портфеля у процес навчання студентів-філологів англійського писемного мовлення (АПМ) із метою його оптимізації в умовах реформування й оновлення національної системи освіти.

Для визначення оптимальних шляхів використання мовного портфеля у навчанні АПМ доцільно врахувати позитивний досвід застосування концепції портфеля у процесі навчання писемного мовлення, що здійснюється в зарубіжній методиці з кінця 80-х років минулого сторіччя. Про ефективність такої практики свідчать численні праці [23; 24; 26; 27; 29; 31 та ін.], проте тлумачення поняття “портфель” у проаналізованих дослідженнях дещо відрізняється від прийнятого Радою Європи. За визначенням Л. М. Роуз [27, с.6], портфель є засобом оцінювання, який передбачає зібрання цільової систематизованої антології робіт студента за певний період, представленої вибраними письмовими текстами (ПТ), що супроводжуються власним коментарем та звітом про самооцінку. С. Б. Беч [23, с. 263] визначає портфель як стратегію навчання та засіб самостійного планування навчальної діяльності з АПМ, що орієнтований на самооцінку досягнень та демонстрацію як процесу, так і продукту навчання. М. А. Сміт [29, с. 145–146] розглядає портфель як гнучкий навчальний засіб, основу функціонування якого складають: активна цілеспрямована побудова знань студентом з опорою на попередній навчальний досвід, інтереси, потреби; регулярна самооцінка процесів і результатів діяльності; партнерське співробітництво усіх суб’єктів навчального процесу. І. Уайзер [31, с. 294–295] стверджує, що портфель є способом організації навчання АПМ, який ґрунтується на самоаналізі, самооцінці й самокорекції власних процесів створення ПТ. Обов’язковими умовами реалізації цього способу у практиці навчання АПМ є фіксація поточних результатів створення кожного ПТ на етапах планування, написання чернетки, перевірки, редагування; виявлення взаємозв’язків між процесами створення різних ПТ з метою визначення ефективних образів/способів дій та шляхів їхнього застосування в умовах різних завдань.

З огляду на наведені дефініції можна виокремити такі властивості портфеля: самооцінка та самокорекція процесів та продуктів навчання; планування навчальної діяльності з АПМ; орієнтація на демонстрацію досягнень і усвідомлення власного прогресу в опануванні вмінь АПМ; активізація ролі студента в процесах планування, організації навчальної діяльності з АПМ та оцінювання її результатів; партнерське співробітництво суб’єктів навчального процесу; поетапність створення ПТ та формування умінь АПМ; фіксація поточних результатів навчання з метою їх самоаналізу, самооцінки

та свідомого використання у наступній діяльності як основи для її подальшого розвитку; виявлення ефективних образів/способів дій та шляхів їх застосування в умовах нових завдань.

Кожний із зазначених аспектів вітчизняна методика визнає раціональним та поповнює зміст поняття “мовний портфель”, пропонуючи такі визначення: комплект самостійних робіт того, хто навчається; інструмент самооцінки та рефлексії пізнавальної діяльності [18, с. 23]; колекція робіт, що демонструє досягнення і прогрес у процесі навчання за певний період; інструмент, що дає змогу ефективно контролювати, планувати й оцінювати власні освітні результати [15; 16]; пакет робочих матеріалів, які представляють досвід/результат навчальної діяльності з ІМ; засіб рефлексивного навчання/вивчення мови [12, с. 104–105]; збірка кращих робіт студента, яка супроводжується письмовим коментарем відносно труднощів, що виникли під час написання кожної з робіт, та шляхів їхнього подолання; підсумкова форма перевірки набутих навичок та вмій [22, с. 293]; засіб контролю освітньої автономії студента [3, с. 23].

Різноманіття варіантів тлумачення поняття “портфель” пояснюється багатофункціональністю цього педагогічного явища. Так, у контексті розгляду питань про сутність портфеля дидакти зазначають, що цей феномен характеризується як гнучкий навчальний засіб, який може мати різні цілі, виконувати різноманітні функції в процесі навчання та бути адаптованим до будь-якої навчальної ситуації, що відрізняється за метою й умовами, віком й індивідуальними особливостями учнів/студентів, а також стилем навчальної діяльності [2, с. 57]. Відтак, для виявлення ефективних шляхів використання мовного портфеля у практиці навчання АПМ необхідно визначити зміст педагогічного поняття “портфель”, конкретизувати характеристики та дидактичні можливості мовного портфеля, а також окреслити специфіку його функціонування у процесі навчання АПМ майбутніх філологів.

Спроби систематизації підходів до визначення змісту педагогічного поняття “портфель” приводять до можливості їх розподілу на три групи. По-перше, портфель розглядається як форма або метод контролю. По-друге, у визначенні портфеля ставляться акценти на засобах навчання. По-третє, портфель визнається як спосіб або метод навчання.

Американські педагоги [24] були першими, хто визначив портфель як форму контролю, коли ідея портфеля виникла в освіті США

саме як результат пошуку нових підходів до оцінювання в альтернативу підсумковим тестам і контрольним роботам. Останні, на думку авторів [24], є неспроможними окреслити валідну картину реальних умінь тих, хто навчаються. Виконуючи суто оцінювальну, діагностичну й управлінську функції, ці найбільш застосовувані форми не забезпечують у повному обсязі реалізацію навчальної, розвивальної, стимулювальної, самооцінювальної функцій контролю. На відміну від них портфель заохочує співробітництво усіх суб'єктів навчального процесу з метою виявлення в ході навчання труднощів та шляхів їх подолання, що має вирішальне значення для планування й розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Ця форма контролю дає змогу представити цілісну картину освітньої активності студента з предмету, яка відбиває стійкі та довготривалі результати діяльності та рівень досягнень, усуваючи елементи випадковості при підсумковому оцінюванні.

Вітчизняні педагоги [15, 16] розглядають портфель як форму автентичного оцінювання, що орієнтована на самооцінювання, та спосіб фіксування, накопичення й оцінки індивідуальних досягнень студента у рамках курсу (курсів) за певний період, які цілеспрямовано вибираються й організовуються власником. Цілі портфеля – представити звіт про процес навчання, окреслити цілісну картину значимих освітніх результатів, продемонструвати здібності практично застосовувати набуті знання й уміння. Головними завданнями, які дають змогу вирішити використання портфеля, є такі: 1) простежити індивідуальний прогрес за певний період навчання; 2) оцінити освітні досягнення та доповнити або замінити результати тестування та інших традиційних форм контролю.

Ці обидва моменти також, як і ідея автентичності оцінювання, є у сучасній педагогіці класичними та активно набувають подальшого розвитку. Наприклад, С. Дж. Пейп, М. Чошанов [17, с. 81] підкреслюють, що портфель характеризується особливою формою та процесом організації (колекції, відбору) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається, а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел. Основним призначенням цих артефактів є їхній подальший аналіз, всебічна кількісна й якісна оцінка, представлення рівня навченості учня/студента та корекція процесу навчання. “Педагогічна філософія цієї форми оцінки, – зазначають автори, – полягає у зміщенні акценту

з того, що той, хто навчається, не знає й не вміє, на те, що він знає та вміє з даної теми, даного предмету, в інтеграції якісної оцінки, й, нарешті, в переносі педагогічного наголосу з оцінки навчання на самооцінку” [17, с. 82].

Фахівці у галузі вищої школи [26, с. 72] наголошують на тому, що запровадження портфеля дає змогу викладачу побачити й оцінити такі вміння та здатності, які використання інших форм контролю не завжди дозволяє студенту продемонструвати. Такими є здатності до аналізу й синтезу, вміння встановлювати зв’язки, здійснювати самооцінку, мислити критично, проводити дослідження, застосовувати теоретичні знання на практиці, ставити навчальні цілі (близькі й віддалені) та досягати їх.

Як стверджує В. К. Загвоздкін [10, с. 253–254], вихідною при застосуванні портфеля є думка про те, що досягнення треба не оцінювати, а документувати, щоби зробити їх відкритими для подальшого аналізу. У портфелі знаходять місце, поряд із виконаними завданнями з предмету, оцінювальні судження – результати само- й взаємооцінки, коментарі й рекомендації викладача. Накопичення цих навчальних артефактів є свідченням просування студента в оволодінні предметом. Під час підготовки портфеля до презентації та оцінювання найскладнішим завданням для його власника є самостійно представити індивідуальний процес учіння у такій формі, яка зробить його видимим як для самого себе, так і для викладача, та відобразить основні навчальні досягнення. Для цього необхідний рефлексивний аналіз процесу учіння – способів роботи, образу дій – та його рефлексивна самооцінка. Остання складає підґрунтя для зовнішнього контролю й оцінювання, що визначає специфіку портфеля у порівнянні з тестами та контрольними роботами, окреслює різницю між портфелем та звичайним зошитом.

Щодо розгляду портфеля в аспекті засобів навчання [11; 2; 29; 31], акценти ставляться на тому, що студент самостійно вирішує проблему змістового наповнення портфеля відповідно до обраної структури та з огляду на мету й цілі його створення. Якісна своєрідність цього засобу полягає у тому, що портфель відбиває за рахунок рефлексивної самооцінки повний діапазон аспектів навчально-пізнавальної діяльності свого власника, створюючи тим самим середовище для відстеження її результативності, що обумовлює формування навчальної компетенції та сприяє ефективнішому за-



своєнню предметних знань. Отже портфель є засобом поглиблення й оформлення пізнавальних інтересів, розвитку інтелектуальних і рефлексивних здатностей тих, хто навчаються, індивідуалізації й диференціації навчання, формування мотивації досягнення, а значить і створення ситуації успіху [5, с. 25].

У деяких працях [29, с. 146–147; 30] портфель розглядається як засіб конструювання знань, який завдає розгорнуту програму дій, що формуються, та передбачає активне залучення студента до визначення навчальних цілей, планування діяльності, побудови індивідуальних навчальних стратегій, дослідження процесу свого навчання та самооцінки його результативності. При цьому підкреслюється важливість такої властивості портфеля, як самостійна побудова індивідуальної стратегії розвитку діяльності [29, с. 160]. В умовах нового завдання в пошуку ідей для його вирішення або шляхів подолання труднощів, під час підготовки портфеля до рубіжної/підсумкової атестації студент переглядає, переоцінює, перегрупує матеріали в портфелі, експериментує з шляхами їхньої організації. Тобто вміст цього засобу навчання є змінюваним, він регулярно адаптується до умов завдання та з огляду на конкретні потреби студента. У портфелі поєднуються попередній навчальний досвід власника із цілями та умовами кожного конкретного завдання, а через представлену рефлексивну самооцінку розкривається співвідношення між ними та способи дій в опануванні вмінь.

Дещо інакше розставляє акценти І. Уайзер [31, с. 298], який вважає, що найважливішим у використанні портфеля як засобу навчання є те, що він формує середовище для самокорекції діяльності. В умовах цього середовища студент і викладач здійснюють систематичну якісну оцінку усіх поточних/рубіжних/підсумкових результатів навчання, метою якої є самокорекція. Накопичення та систематизація у портфелі результатів якісної оцінки та продуктів навчання (ПТ) створюють для його власника впорядкований репертуар способів дій, яким він може скористатися для розв'язання подальших навчальних задач. Представлені в портфелі результати самооцінки об'єднують окремі етапи діяльності в цілісний процес опанування предметних умінь, що спрямовується та коригується самим студентом.

У контексті питань організації навчального процесу портфель розглядається як метод [1; 9; 10] та спосіб організації навчання [10; 31]. Т. В. Базавова [1, с. 14–16] характеризує портфель як один

з методів, що реалізує особистісно-діяльнісний й компетентісний підходи до навчання та забезпечує формування ключових (соціальних, комунікативних, предметно-діяльнісних, навчальних, саморозвитку) та спеціальних (сукупність характеристик професійної діяльності) компетенцій.

Ефективність запровадження методу портфеля, підкреслює І. О. Загашев [9], обумовлюється тим, що він має бути органічно включеним в освітній процес та відбивати індивідуальні цілі навчання. Ця думка підтримується В. К. Загвоздкіним [10], який наголошує на тому, що ідея методу дає змогу вибудовування навколо портфеля усього навчального процесу, в якому змінюється суть взаємодії викладача й студента/учня, з'являються нові цілі і нові способи досягнення попередніх цілей навчання.

Вихідним пунктом роботи з портфелем є постановка питання, відкритої комплексної задачі. Портфель показує ступінь досягнення поставленої мети. Тому важливо, щоби цілі, які формулюються студентом і викладачем разом, були відкритими й чіткими. Це обумовлює їхній зв'язок з індивідуальними інтересами того, хто навчається. Письмова фіксація цілей слугує, з одного боку, орієнтиром, з іншого боку, підставою для подальшої самооцінки.

Наступний етап – фаза роботи й збирання – робить процес учіння доступним для зовнішнього спостереження. Різноманіття документів, наявність результатів поточної рефлексивної самооцінки зокрема, системність організації матеріалів є ознаками якості портфеля.

На етапі підготовки портфеля до презентації та оцінювання (поточного, рубіжного, підсумкового) учень/студент, керуючись чіткими та відомими усім суб'єктам навчального процесу критеріями, має представити індивідуальний процес учіння, наголошуючи на аспектах, що відображають прогрес та зусилля. З цією метою він здійснює рефлексивну самооцінку не лише успіхів і досягнень (як при застосуванні портфеля як форми оцінювання), а й труднощів, шляхів їхнього подолання, тих способів дій, які привели до одержаного результату. Окрім рефлексії над проблемою, що визначалась у межах навчальної теми, об'єктом рефлексії стає сам процес роботи: розгляд теми, організація роботи, успішність обраних стратегій тощо. Метою рефлексії стає корекція студентом своєї діяльності та процесів учіння. Саме глибина рефлексії, рівневий характер рефлексивної самооцінки відрізняють портфель як метод навчання від його

сутності як форми та методу контролю. У результатах рубіжної/підсумкової рефлексивної самооцінки студент має зробити висновки про те, які шляхи подолання труднощів були ефективними, в яких аспектах діяльності зроблено прогрес та які напрями подальшої роботи він визначає для себе.

Думку В. К. Загвоздкіна [10] про те, що поетапна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів є однією з основних характеристик портфеля, поділяють і зарубіжні педагоги [31]. Дидакти одноетапно виокремлюють такі етапи, як: 1) цілепокладання і планування; 2) виконання завдань, їхнє накопичення; 3) самооцінка і самокорекція діяльності. У працях підкреслюється, що стрижнем та визначальною характеристикою портфеля є рефлексія (рефлексивна самооцінка) в силу того, що вона є, по-перше, інтегральним складником та передумовою розгортання кожного з вищезазначених етапів; по-друге, чинником, що зв'язує усі відображені у портфелі аспекти навчання студента в єдине ціле; по-третє, основою для корекції процесів навчання та учіння.

З яких би позицій не розглядали педагоги портфель, його характеристики взаємопов'язані та взаємодоповнюючі. Застосування портфеля за будь-яких умов впливає на процес організації навчання, змінює характер і процедуру як оцінювальної, так і навчальної діяльності в цілому. Портфель органічно інтегрує усі складові процесу навчання – викладання, учіння, оцінювання й самооцінювання. Серед найсуттєвіших **дидактичних можливостей портфеля** виділяємо такі: дає змогу визначати, коригувати й контролювати індивідуальні навчальні траєкторії кожного студента; здійснювати оцінювання на основі самооцінки; об'єднувати кількісну й якісну оцінку; розвивати навчальну компетенцію; заохочувати творчість і самостійність; поглиблювати пізнавальний інтерес і мотивацію. **Специфіка функціонування портфеля** в навчальному процесі зумовлюється поетапною організацією навчально-пізнавальної діяльності, а також рефлексивної самооцінки й комплексного контролю (контролю викладача, взаємо-, самоконтролю). Об'єктами рефлексивної самооцінки під час укладання портфеля є поточні, рубіжні та підсумкові результати. Рефлексивна самооцінка, самоконтроль, самокорекція процесів і результатів навчання визначають спосіб учіння студента та складають головну умову розвитку діяльності як з опанування предметних умінь, так і з укладання портфеля.

Особливості реалізації зазначених аспектів у процесі навчання ІМ обумовлюються типами портфеля. Якщо застосовується такий тип, як “папка досягнень”, то уся робота спрямована на підвищення самооцінки студента та демонстрацію його успіхів. Другий тип – рефлексивний портфель – розкриває динаміку особистісного розвитку, дає змогу відстежити результативність діяльності студента у кількісному та якісному відношенні. Третій тип – проблемно-дослідницький – пов’язаний з поглибленим дослідженням поставлених викладачем задач. Четвертий тип – тематичний – створюється в процесі вивчення теми, розділу, цілого навчального курсу.

Можливий і інший підхід до визначення типів мовного портфеля. Якщо розглядати мовний портфель як новий технологічний засіб навчання, який забезпечує розвиток студента [21, с. 271], то слід враховувати, що існує як демонстраційний портфель, так і навчальний. Ці обидва типи відбивають загальну тенденцію переносу акценту з поняття “навчання мови” на “оволодіння мовою”. Різниця між ними полягає в тому, що демонстраційний портфель містить зразки найкращих виконаних за певний період самостійних робіт, а також засоби самостійної діагностики й оцінки володіння мовою. Другий тип містить матеріали й рекомендації з самостійної роботи.

З урахуванням того, що сучасна методика визнає мовний портфель одним з перспективних засобів навчання ІМ, який отримує усе більше розповсюдження в системі мовної освіти, виокремлюються не лише типи, а й види мовного портфеля. Серед них найбільш розповсюдженими є такі: мовний портфель як інструмент самооцінки досягнень того, хто навчається, в процесі оволодіння ІМ; мовний портфель як інструмент автономного вивчення ІМ за видами мовленнєвої діяльності (МД), а саме мовний портфель з говоріння, аудіювання, читання, письма; багатоцільовий мовний портфель [12, с. 104-105]. Виходячи з проблеми нашого дослідження, найбільш оптимальним представляється визначення видів мовного портфеля, що запропоновані С.Ю.Ніколаєвою [14, с. 66], а саме: одноцільові (з одного виду мовленнєвої компетенції) і комплексні (з усіх видів МД).

Жодний з охарактеризованих вище підходів до тлумачення сутності поняття “портфель”, а також до виокремлення типів і видів мовного портфеля не суперечить запропонованому Радою Європи визначенню мовного портфеля та його основних функцій. У наведених трактуваннях портфеля центральне місце посідають поняття

“рефлексія”, “самооцінка”, “контроль”. За Є. С. Полат [18, с. 23] передбачене технологією портфеля формування навичок рефлексії спрямоване насамперед на розвиток умінь самоконтролю і самокорекції. Отже, зважаючи на викладене вище, під **мовним портфелем** розуміємо один із засобів навчання АПМ, що забезпечує реалізацію специфічної системи контролю, яка базується на самоконтролі і самокорекції та функціонує у процесі розвитку вмінь створення ПТ. Мовний портфель для навчання АПМ характеризуємо як одноцільовий портфель навчального типу, покликаний передусім сприяти формуванню й розвитку вмінь АПМ. Враховуючи, що основу ідеї розробки мовного портфеля складає співвіднесення вітчизняної системи вимог до рівня володіння ІМ, АПМ зокрема, із загальноєвропейською системою, основними цілями його розробки і впровадження у навчальний процес визначаємо такі: запровадити рівневий підхід у процес навчання АПМ; стимулювати та інтенсифікувати процес навчання АПМ; створити основу для використання Європейського мовного портфеля (ЄМП) у процесі навчання АПМ студентів-філологів; розвивати у студентів здібність визначати свій рівень володіння АПМ з використанням взаємоприйнятих форм опису у рамках загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів; надавати повну інформацію про рівень володіння АПМ.

Будучи засобом навчання, мовний портфель для навчання АПМ має дозволяти реалізувати такі аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів: забезпечувати організацію повноцінного процесу формування вмінь АПМ; розвивати вміння рефлексивної й оцінювальної діяльності, самоконтролю й самокорекції; формувати навчальну компетенцію – уміння ставити цілі, планувати й організовувати навчальну діяльність; створювати основу для контролю і самоконтролю; розвивати навчальну мотивацію; мобілізувати на засвоєння нових способів діяльності; заохочувати активність, творчість та ініціативність; формувати освітню автономію, розширювати можливості навчання й самонавчання; індивідуалізувати навчання, надавати викладачу можливість активно співпрацювати з кожним студентом та виступати у ролі координатора (а не ініціатора) навчального процесу.

Згідно з основними положеннями щодо укладання і використання ЄМП мовний портфель для навчання АПМ реалізує такі основні **функції**, як: педагогічна – розвивати здібність студента до

усвідомлення характеру і процесу оволодіння АПМ, здатність до рефлексивної самооцінки свого мовленнєвого і навчально-пізнавального досвіду з АПМ, створювати умови для підвищення мотивації і якості оволодіння АПМ; звітна – надавати вичерпну інформацію про досягнення і динаміку рівня володіння АПМ, скласти основу для адекватної оцінки рівня володіння АПМ з орієнтацією на вимоги Ради Європи [6, с. 4; 12, с. 110, 112–113]. Функції мовного портфеля реалізуються через його структуру, опис якої з уточненням її змістового наповнення наведено у наступному підрозділі.

### 3.2.2. Зміст мовного портфеля для навчання англійського писемного мовлення

Зміст і структура мовного портфеля формуються згідно із загальними принципами щодо укладання мовних портфелів [6; 25]. Відповідно він має ті ж цілі й принципи, що описані у загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР) та ЄМП; укладається у термінах і формулюваннях ЗЄР; ґрунтується на рівневому підході; має формат і структуру ЄМП та відповідає його характеристикам; реалізує основні функції ЄМП.

Мовний портфель для навчання АПМ адресований для студентів третього курсу мовних факультетів ВНЗ. Інформація, що у ньому подається, призначається для власника портфеля, викладачів і адміністрації навчального закладу.

Першому розділу передуює “Зміст”, який є основою для знаходження необхідного компоненту у мовному портфелі, та “Вступ/*Introduction*”, у якому окреслено відомості щодо призначення, структури, функцій, принципів укладання мовного портфеля. Перед кожним розділом, а також підрозділом, наведено докладну інструкцію з використання. Укладений у межах нашого дослідження мовний портфель має трикомпонентну структуру та включає такі розділи: 1) “Мовний паспорт/*Language Passport*”, 2) “Біографія опанування АПМ/*Writing Biography*”, 3) “Досьє/*Dossier*”. Обраний формат – папка-швидкозшивач.

Перший розділ “Мовний Паспорт/*Language Passport*” містить інформацію про рівень володіння АПМ студентом. Відповідно до основних положень щодо розробки мовних портфелів [6, с. 24-28, 82-83] цілями розділу є опис досягнень і досвіду власника мовного портфеля у володінні АПМ з опорою на документальні підтвердження та само-

стійне оцінювання рівня володіння вміннями АПМ. Зміст мовного паспорта містить такі блоки: 1) “Досвід використання АПМ”, 2) “Блок самооцінки”, 3) “Блок оцінки”. Мовний паспорт призначений насамперед для ознайомлення викладача з досвідом англomовного писемного спілкування студента, а також для створення загальної уяви про характер його мовної підготовки у галузі АПМ. Для забезпечення чіткості подачі інформації та зручності у використанні інформацію в кожному з блоків організовано у форматі таблиці.

Перший блок – “Досвід використання АПМ / *Writing Experience*” – містить короткий огляд документально підтвердженого досвіду використання АПМ в реальних ситуаціях (наприклад, участь у конкурсах, проєктах, студентських конференціях, офіційному листуванні, програмах обміну, ділових контактах тощо). У ньому надається лише перелік цих ситуацій (табл. 3.2.1). Офіційні документи або свідчення про участь у них (конкурсні есе, статті, проєкти, нотатки в газету, опубліковані тези конференцій, офіційні листи тощо) наводяться у третьому розділі мовного портфеля – “Досє”.

Таблиця 3.2.1

**Досвід використання АПМ / *Writing Experience***

Дата <i>Date</i>	Досвід використання АПМ <i>Writing Experience</i>	Назва документа <i>Document</i>
---------------------	--	------------------------------------

Другий блок – “Блок самооцінки/*Self-Assessment Unit*” – охоплює “Шкалу самооцінювання вмінь АПМ/*Grid for Self-Assessment of Writing Skills*” та “Таблицю самооцінки вмінь АПМ/*Profiles of Writing Skills*”.

“Шкала самооцінювання” складається з загальних характеристик рівнів володіння АПМ [8, с. 26–27]. Вона слугує основою для визначення рівня володіння АПМ власником мовного портфеля. Оскільки мовний портфель, який укладається в межах нашого дослідження, призначений для студентів-філологів 3-го курсу, перші два рівні – А1 (інтродуктивний) та А2 (середній) – не враховуються. Шкали та таблиці самооцінки наводяться відповідно до рівнів: В1 (рубіжний), В2 (просунутий), С1 (автономний), С2 (компетентний).

“Таблиця самооцінки вмінь АПМ” містить назви основних рівнів володіння АПМ та результати самооцінки (комірки для заповнення) (табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Таблиця самооцінки вмінь АПМ / *Profiles of Writing Skills*

Час <i>Time</i>	Рівні <i>Levels</i>	B1 Рубіжний <i>Threshold</i>	B2 Просунутий <i>Vantage</i>	C1 Автономний <i>Effective Operational Proficiency</i>	C2 Компетентний <i>Mastery</i>
Початок семестру <i>Beginning of the term</i>					
Кінець семестру <i>End of the term</i>					

Третій складник мовного паспорта – “**блок оцінки/Teacher-Assessment Unit**” (табл. 3.2.3) – покликаний сприяти формуванню об’єктивної оцінки прогресу студента та забезпечувати контроль викладача за навчально-пізнавальною діяльністю. У графі “Оцінка і коментар” мають бути представлені у вигляді кількісного показника оцінка за письмовий текст (ПТ) та виконаний у довільній формі коментар викладача, який демонструє якісну оцінку.

Таблиця 3.2.3

Блок оцінки / *Teacher-Assessment Unit*

Дата <i>Date</i>	Вид і назва ПТ <i>Type and Title of Text</i>	Оцінка і коментар <i>Evaluation and Comments</i>

Другий розділ мовного портфеля – “**Біографія опанування АПМ/ Writing Biography**” – є сукупністю відомостей, що описують неформальний досвід використання АПМ та відображують визначений власником мовного портфеля рівень володіння АПМ. Основним призначенням розділу є залучення студентів до самоаналізу власного процесу навчання, його самооцінювання, фіксації результатів, планування, визначення цілей в оволодінні вміннями АПМ та усвідомлення способів формування умінь. Біографія вивчення АПМ включає такі складники:

1. Моя біографія оволодіння АПМ/*My Writing Learning Biography*;
2. Контрольні листи для самооцінки рівня володіння вміннями АПМ/*Self-Assessment Checklists of Writing Skills*;
3. Мої цілі/*My Goals*.



“Моя біографія оволодіння АПМ/*My Biography of Writing Studies*” фіксує у хронологічному порядку відомості про досвід використання АПМ, який не обов’язково підтверджується документально, та містить інформацію про: відвідування шкіл, курсів, де здійснювалось вивчення АПМ; використання АПМ в реальних ситуаціях (навчання, робота, друзі, подорожі, Інтернет комунікація – chatrooms, ICQ, listserves, listboards, forums); участь у проєктах, презентаціях, конференціях (на Інтернет-сторінках включно). Значущість зазначених подій для розвитку вмінь АПМ визначається студентом у графі “Прогрес у оволодінні АПМ” (табл. 3.2.4), що сприяє самоаналізу і самооцінюванню писемної діяльності.

Таблиця 3.2.4

**Моя біографія вивчення АПМ / *My Biography of Writing Studies***

Дата / термін <i>Date / Term</i>	Подія <i>Event</i>	Прогрес у оволодінні АПМ <i>Writing Learning Progress</i>
-------------------------------------	-----------------------	--

“Контрольні листи для самооцінки рівня володіння вмінь АПМ/*Self-Assessment Checklists of Writing Skills*” складають зміст другого підрозділу у розділі “Біографія опанування АПМ”. Вони призначені для детального визначення рівня володіння АПМ власником мовного портфеля та для планування його навчальної діяльності з АПМ. Вони являють собою чотири докладні форми, кожна з яких містить опис умінь АПМ (набір дескрипторів), відповідно до рівня володіння АПМ (B1, B2, C1, C2). Укладання набору дескрипторів для кожного з “Контрольних листів” здійснювалось на основі наведених у ЗЄР шкал [8, с. 26–27, 61–62]. Для детального урахування програмних вимог зазначені дескриптори були співвіднесені та скомбіновані з тими, що представлені у “Програмі з англійської мови для університетів” в рамках шкали оцінювання ПТ [19, с. 83–84, 236–237]. Структура “Контрольного листа” представлена в табл. 3.2.5.

Таблиця 3.2.5

**Структура “Контрольного листа для самооцінки рівня володіння вмінями АПМ”**

Вміння АПМ, які я можу здійснювати <i>Writing skills I can do in English</i>	Так, я вмію <i>Yes, I can</i>	Думка викладача <i>Teacher's opinion</i>	Я хочу навчитись <i>I want to gain</i>	Примітки <i>Comments</i>
---	----------------------------------	---	---	-----------------------------

У першій графі наводиться перелік умінь АПМ за рівнями В1–С2. На початку роботи з “Контрольними листами” власник портфеля у другій графі повинен зробити позначку “✓”, якщо на його думку, він/вона вже володіє зазначеним умінням, або позначку “✓✓”, якщо він/вона вважає, що це є дуже просто. У графі “Думка викладача” викладач має підтвердити або спростувати твердження студента. За таких умов мовний портфель функціонує не лише як засіб самоконтролю і самооцінювання, але й контролю з боку викладача. При цьому оцінювання здійснюється на основі самооцінки. У разі визначення студентом та/або викладачем одного з умінь метою навчання, у графі “Я хочу навчитись” студент або викладач, або обидва мають поставити позначку “!”. Якщо набуття якогось з цих умінь визначається як одна з першочергових цілей, у зазначеній графі вони мають поставити позначку “!!”. Графа “Примітки” призначена для висловлення викладачем рекомендацій і зауважень щодо роботи студента та підтвердження або спростування зазначеного студентом факту оволодіння вмінням.

Третій підрозділ у розділі “Біографія опанування АПМ” – “**Мої цілі/My Goals**” (табл. 3.2.6) – дає студенту змогу планувати власну навчальну діяльність, а також визначати стратегії оволодіння вміннями. У графі “Уміння, яким я хочу оволодіти” фіксуються ті вміння, що визначені у “Контрольних листах для самооцінки рівня володіння вміннями АПМ” як першочергові.

Таблиця 3.2.6

### Мої цілі / My Goals

Уміння, яким я хочу оволодіти <i>Skills I want to gain</i>	Як я планую оволодіти вмінням <i>How I plan to gain the skill</i>	Етапи виконання <i>Stages of Fulfillment</i>	Дата оволодіння вмінням <i>Date of Gaining the Skill</i>	Думка викладача <i>Teacher's Opinion</i>	Коментар <i>Comments</i>
---	--	---	---	---	-----------------------------

У графах “Як я планую оволодіти вмінням” і “Етапи виконання” студент визначає способи дій у певній послідовності, які, на його думку, є необхідними для досягнення цих цілей, та проектує етапи своєї роботи. Дата оволодіння вмінням має бути засвідчена у графі “Думка викладача”. У графі “Коментар” викладач висловлює свою думку про якість набутого вміння, зауваження й пропозиції щодо подальшої роботи або визначення наступної цілі.

Третій розділ – “Досьє/*Dossier*” – є викладенням досвіду в оволодінні АПМ, що представлений зразками виконаної роботи, результатами самооцінки, описом досвіду роботи та будь-якими іншими документами за вибором студента. До складу “Досьє” включаються “Зміст досьє” та “Папка з матеріалами”.

“*Зміст досьє*” є переліком назв матеріалів, які містить цей розділ. У “Змісті” знаходить своє відображення порядок/принцип організації матеріалів у “Досьє”.

Першим складником “Папки з матеріалами” є “Вступ”, який виконує функції резюме, обґрунтування змісту та путівника по матеріалах “Досьє”. У ньому наводиться короткий опис матеріалів та розкривається логіка взаємозв’язку між ними. Наступний компонент “Звіт про самооцінку”/“*Self-Evaluation Report*” пишеться по закінченні курсу і являє собою підсумковий аналіз процесу навчальної діяльності з АПМ. Основними моментами, які студент має висвітлити в ньому, є такі: результати аналізу власних досягнень і недоліків у роботі; причини успіхів та невдач; дієві шляхи й способи оволодіння вміннями АПМ; висновок щодо ефективності власної навчальної діяльності з АПМ.

Невід’ємним складником досьє є “Контрольні листи самооцінки ПТ/*Self-Evaluation Checklist*”, що укладаються викладачем з урахуванням жанрових особливостей різних типів ПТ та дескрипторів шкали самооцінювання рівнів володіння АПМ [8, с. 26-27, 232, 236]. Вони складаються з чітких дескрипторів, що підвищує правильність самооцінки. Зразком “Контрольного листа самооцінки ПТ” в жанрі розповіді може бути така загальна форма:

### Self-Evaluation Checklist (Text Genre: Narration)

Date \_\_\_\_\_

Topic of the essay \_\_\_\_\_

This paper is submitted as \_ a rough draft, \_ a final draft, \_ a revision of a final draft.

1. *A narrative relates a story or an incident. Does my narrative tell a story?* \_\_\_\_\_
2. *Do I establish a clear context for my narration, telling when, where and to whom the action happen?* \_\_\_\_\_
3. *Have I established my attitude about the story clearly?* \_\_\_\_\_

4. *A narrative presents a sequence of events in logical, often chronological order. Are my ideas and sentences arranged in chronological order?* \_\_\_\_\_
5. *Does my narration have a clear thesis?* \_\_\_\_\_
6. *Does it have clear, focused controlling ideas?* \_\_\_\_\_
7. *Do all of the details support the controlling idea?* \_\_\_\_\_
8. *Have I included enough detail? Are the details convincing? Specific?* \_\_\_\_\_
9. *Is my point of view appropriate and consistent?* \_\_\_\_\_
10. *Do I tell the story from the first-person or third-person point of view? Have I put it clearly and used appropriate pronouns?* \_\_\_\_\_
11. *Is every paragraph coherent?* \_\_\_\_\_
12. *Do all the sentences flow smoothly?* \_\_\_\_\_
13. *Is my narrative unified?* \_\_\_\_\_
14. *Do I use a wide range of adequate vocabulary?* \_\_\_\_\_
15. *Do I use appropriate grammar structures?* \_\_\_\_\_

“Звітні форми/*Learning Summaries*” складають наступний компонент “Папки з матеріалами”. Вони заповнюються регулярно (наприклад, раз у три/чотири тижні) та мають на меті самоаналіз досягнень і недоліків писемної діяльності. Наведена у них інформація складає основу для написання звіту про самооцінку наприкінці семестру. “Звітна форма” може бути побудована за таким зразком:

#### **Learning Summary**

- *What I like about my essay(s) is...*
- *What I need to improve is...*
- *I am getting better at...*
- *As I wrote this I worked hard at...*
- *I experienced such difficulties...*
- *This was hard because...*
- *The following ways of overcoming the difficulties were the most effective...*
- *This piece(s) shows / show my strengths are...*
- *Here is how I have grown...*
- *On my next piece, I plan to work on...*

Склад “Папки з матеріалами” поповнюється “Листами взаємооцінки ПТ/*Peer Review Checklist*”, що передбачають надання аналітико-критичних коментарів до ПТ. Зразком “Листа взаємооцінки ПТ” у жанрі розповіді має бути така форма:

**Peer Review Checklist**  
(Text Genre: **Narration**)

Writer \_\_\_\_\_

Reviewer \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

Topic of the essay \_\_\_\_\_

This paper is submitted as    a rough draft,    a final draft,    a revision of a final draft.

**Content**

- Does the writer establish a clear context for his/her narration? \_\_\_\_\_
- What is the thesis of the essay? \_\_\_\_\_
- Does it have a controlling idea? Is it clear and focused? Does it seem to be weaker than it should be? \_\_\_\_\_
- Do all of the details support the controlling idea? \_\_\_\_\_
- re all the details relevant and convincing? \_\_\_\_\_
- Does the writer establish his/her attitude about the story clearly? \_\_\_\_\_
- Is the point of view appropriate and consistent? \_\_\_\_\_

**Organization**

- Does the writer tell the events in chronological order? \_\_\_\_\_
- If the essay is organized chronologically, does it seem to drag or ramble? Are there any slow spots? \_\_\_\_\_
- Does the opening fail to engage readers' attention? Suggest alternatives. \_\_\_\_\_
- Were there any points that you could not understand? \_\_\_\_\_
- Can one easily find the climax or high point of the essay? Is there a need to heighten the suspense leading up to it? \_\_\_\_\_
- Is the ending flat? Suggest a better way to end the essay. \_\_\_\_\_
- At any point of the essay, do you feel that transitions between stages in the narration are confusing or too abrupt? \_\_\_\_\_
- Is the narration unified? \_\_\_\_\_

**Word choice**

- Are the words in the essay chosen with accuracy and with attention to style? \_\_\_\_\_
- Is the range of vocabulary wide, adequate or limited? \_\_\_\_\_
- Can you trace any vague/unclear words or biased/dehumanizing word choice? \_\_\_\_\_

**Grammar**

- Are the sentences of the essay generally free of errors and appropriately varied? \_\_\_\_\_
- Can you trace any misplaced modifiers, ineffective passives, mismatched constructions, or unclear sentences? \_\_\_\_\_
- Are there any errors of tense, number, word order, pronouns or prepositions? \_\_\_\_\_

**Mechanics**

- Does the essay demonstrate a sound control of mechanics? \_\_\_\_\_
- Are there any errors in spelling, punctuation or capitalization? \_\_\_\_\_

Основну частину “Досє” складають самостійно обрані власником портфеля зразки ПТ, що слугують підтвердженням досягнень за певний період навчання. У “Досє” мають наводитися зразки ПТ на різних стадіях їх створення. Доцільно представити щонайменше один з них у всіх варіантах відповідно до послідовності етапів – планування, чернетка, коригування, редагування (на основі процесуального підходу). У цілому “Папка з матеріалами” включає: “Вступ”; “Звіт про самооцінку”; документи, згадані у перших двох розділах (конкурсні есе, статті, тощо); “Контрольні листи самооцінки ПТ”; “Звітні форми”; “Листи взаємооцінки ПТ”; зразки ПТ.

Отже, зміст мовного портфеля для навчання студентів-філологів третього курсу АПМ сформовано згідно з загальними принципами укладання ЄМП. Розроблений портфель має класичну трикомпонентну структуру та охоплює розділи: “Мовний паспорт”, “Біографія опанування АПМ”, “Досє”. При укладанні структурних складових запроваджено деякі зміни та нововведення, які не суперечать принципам розробки мовних портфелів і не змінюють рекомендованої Радою Європи структури. Розділ “Мовний паспорт” поповнений компонентом “Блок оцінки” з метою об’єднання якісної і кількісної оцінок та фіксування результатів, одержаних за кожний ПТ. До розділу “Біографія опанування АПМ” уведено підрозділ “Мої цілі” для залучення студентів до планування навчально-пізнавальної діяльності. У “Контрольних листах для самооцінки рівня володіння АПМ” уточнено й поповнено перелік відповідних умінь. З метою організації систематичної самооцінки в процесі укладання мовного портфеля та в процесі створення ПТ до розділу “Досє” введено обов’язкові компоненти (“Вступ”, “Звіт про самооцінку”, “Контрольні листи самооцінки ПТ”, “Листи взаємооцінки ПТ”, “Звітні форми”).

### 3.2.3. Етапи укладання та прийоми використання мовного портфеля для навчання англійського писемного мовлення

Робота студентів зі створення мовного портфеля для навчання АПМ має бути організована як і будь-яка інша навчальна діяльність та включати низку етапів – підготовчий (орієнтовний), основний (виконавчий), завершальний (контрольний) [4, с. 428–429]. Процес формування кожного вміння, зазначеного в “Контрольних листах для самооцінки рівня володіння вмінь АПМ” (розділ “Біографія опанування АПМ”), передбачає його проведення через усі етапи

навчальної діяльності. Власник мовного портфеля має обрати конкретне вміння, спланувати хід оволодіння ним, виконати окреслений план, перевірити, чи оволодів умінням, обміркувати процес і результат власних дій, виявити які стратегії навчання були ефективними та як вони вплинули на якість сформованого вміння.

Курс навчання АПМ з використанням мовного портфеля розпочинається вхідним тестуванням – створенням ПТ під час аудиторного заняття з метою визначення рівня володіння АПМ. За ним слідує етап ознайомлення студентів з мовним портфелем для навчання АПМ – **підготовчий**, – який передбачає орієнтацію студентів у навчальній ситуації, створення мотивації навчання, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, у процесі якої у студентів повинні формуватись такі характеристики як активність, самостійність, творчість та ініціативність. Прийоми використання мовного портфеля для навчання АПМ, що запроваджуються на підготовчому етапі, а також під час основного та завершального етапів його укладання, наведені у табл. 3.2.7.

На початку курсу передбачається заповнення студентами перших двох розділів мовного портфеля – “Мовний паспорт” і “Біографія опанування АПМ”. За вимогу висувається заповнення перших двох підрозділів у зазначених розділах – “Досвід використання АПМ”, “Блок самооцінки” (“Мовний паспорт”) та “Моя біографія оволодіння АПМ”, “Контрольні листи для самооцінки вмінь АПМ” (“Біографія опанування АПМ”) – тричі за семестр – на початку, у середині та наприкінці. Щодо останніх підрозділів – “Блок оцінки” (“Мовний паспорт”) і “Мої цілі” (“Біографія опанування АПМ”) – їх використання здійснюється систематично під час курсу, наприклад, раз у два/три тижні.

Зміст **основного етапу** укладання мовного портфеля полягає у формуванні вмісту його останнього розділу “Досє”, що здійснюється впродовж усього курсу навчання АПМ.

Принципи укладання “Досє” передбачають уведення до його складу всіх ПТ, що створюються впродовж семестру, результатів їх само- і взаємооцінки та відповідних “Звітних форм”. Дата введення ПТ із супровідними матеріалами до складу “Досє”, його вид і назва фіксуються в розділі “Мовний паспорт” (підрозділ “Блок оцінки”). Це є необхідним для одержання зворотного зв’язку від викладача у формі якісної оцінки (коментарів, зауважень, рекомендацій щодо

## Прийоми використання мовного портфеля в процесі навчання АПМ

Етапи укладання мовного портфеля	Етапи створення ПТ	Приклади прийомів
Підготовчий		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ознайомлення студентів з ЄМП, його призначенням, структурою, функціями;</li> <li>▪ порівняння підрозділів "Досвід використання АПМ" та "Моя біографія оволодіння АПМ", визначення різниці між ними;</li> <li>▪ розгляд кожної з структурних складових та з'ясування їх призначення</li> </ul>
Основний	Підготовчий	<p><b>Вступний:</b> виконання перед-письмових дій</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вивчення/повторення теоретичних засад створення ПТ з огляду на особливості жанру;</li> <li>▪ аналіз текстів-зразків, виявлення їхніх особливостей;</li> <li>▪ генерування ідей щодо напрямків трактування теми на основі вправ "мозкового штурму" (clustering, cubing, looping)</li> </ul>
		<p><b>Передопераційний</b> планування</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ визначення мети та завдань створення ПТ;</li> <li>▪ вибір напрямку трактування теми та відбір релевантної інформації;</li> <li>▪ побудова плану ПТ</li> </ul>
		<p><b>Основний:</b> створення чернетки</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вибір стратегій розвитку тези;</li> <li>▪ відбір конкретних деталей;</li> <li>▪ написання чернетки</li> </ul>
		<p><b>Завершальний:</b> коригування</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ самоперевірка, самоаналіз і самокорекція чернетки (на основі компонента "Досьє" - "контрольного листа самооцінки ПТ");</li> <li>▪ представлення чернетки на розгляд однокласників і викладача;</li> <li>▪ остаточне редагування ПТ;</li> <li>▪ визначення місця тексту та супровідних матеріалів у розділі "Досьє";</li> <li>▪ фіксування результатів роботи в підрозділі "Мовний паспорт"</li> </ul>
Завершальний		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ організація матеріалів у розділі "Досьє" та укладання "Вступу" до "Досьє";</li> <li>▪ аналіз результатів самооцінки (на основі "звітних форм"), написання звіту про самооцінку</li> </ul>

подальшої роботи) та/або оцінки, вираженої кількісним показником.



Упродовж операційного етапу укладання мовного портфеля студенти вчаться створювати ПТ. З метою надання студентам спроби набути досвіду самооцінювання та самокоригування продуктів письма (ПТ) у процесі рефлексивної діяльності процес створення ПТ також ґрунтується на поетапній організації відповідно до структури навчальної дії. Зважаючи на те, що у структурі дії підготовчий етап є основним, оскільки від нього залежить характер і успішність її виконання [7, с. 84], та на те, що планування у писемному мовленні відіграє більшу роль, ніж у будь-якому іншому виді мовленнєвої діяльності [5, с. 258–264], перший етап – підготовчий – ми розділили на два окремих етапи процесу створення ПТ: вступний/виконання передписьмових дій та передопераційний/планування. Прийоми використання мовного портфеля, що призначені для запровадження у процесі створення ПТ, – прийоми основного етапу – розроблялись відповідно до етапів створення ПТ (див. табл. 3.2.7).

Варто зазначити, що не всі з визначених прийомів ґрунтуються безпосередньо на використанні мовного портфеля. Проте результати дій, виконання яких необхідне для запровадження цих прийомів, складають основу для заповнення: “Звітних форм”, що входять до складу розділу “Досє”; компонентів підрозділу “Біографія опанування АПМ” – “Контрольні листи для самооцінки рівня володіння вмінь АПМ”; складової розділу “Мовний паспорт” – “Таблиця самооцінки вмінь АПМ”.

Окреслені прийоми мають спробу використовуватись як під час аудиторних занять, так і під час позааудиторної підготовки. Задля набуття студентами досвіду їхнього практичного використання вони на початковому етапі роботи повинні бути ретельно опрацьовані на аудиторних заняттях у всіх режимах – індивідуальному, груповому, фронтальному. Згодом навички їхнього використання мають автоматизуватись та запроваджуватись не лише за умови їхньої цілеспрямованої організації викладачем, а й під час усіх видів самостійної роботи – як аудиторної, так і позааудиторної. Оскільки курс навчання АПМ передбачає безперервну практику у створенні ПТ, використання цих прийомів у ході формування кожного ПТ забезпечує регулярність і систематичність у використанні мовного портфеля впродовж усього курсу навчання АПМ.

Прийоми **завершального етапу** включають усі прийоми, призначенням яких є організація контролю в процесі навчання АПМ з ви-

користанням мовного портфеля. Вони мають комплексно об'єднувати як ті, що запроваджуються в процесі створення ПТ, так і ті, що забезпечують організацію контролю в діяльності з укладання мовного портфеля. Розгортання кожного з виокремлених нами чотирьох етапів створення ПТ (двох підготовчих: вступного/виконання передписьмових дій та передопераційного / планування; основного/написання чернетки; завершального/контрольного) повинно характеризуватись відповідними діями самоконтролю, які мають бути цілеспрямовано організовані викладачем. Зміст діяльності самоконтролю в процесі створення ПТ у контексті укладання мовного портфеля для навчання АПМ представлено в табл. 3.2.8.

Таблиця 3.2.8

**Зміст діяльності самоконтролю у процесі створення ПТ**  
(у контексті укладання мовного портфеля для навчання АПМ)

№	Етапи створення ПТ	Зміст дій самоконтролю
1	Підготовчий <i>Вступний:</i> виконання передписьмових дій	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ використання текстів-зразків;</li> <li>▪ аналіз ситуації писемного спілкування;</li> <li>▪ визначення передбачуваної аудиторії читачів;</li> <li>▪ генерування ідей, щодо напрямків трактування теми;</li> <li>▪ обдумування ймовірних деталей;</li> <li>▪ фіксування можливих напрямків трактування теми, ідей, деталей, що обговорювались у групі, з викладачем</li> </ul>
2	Підготовчий <i>Передопераційний</i> планування	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ визначення мети й цілей створення ПТ;</li> <li>▪ аналітико-критичне осмислення обговорених у групі та з викладачем ідей та деталей;</li> <li>▪ вибір напрямку трактування теми;</li> <li>▪ попередній відбір доречних деталей;</li> <li>▪ складання плану</li> </ul>
3	<b>Основний:</b> написання чернетки	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ вибір стратегій розвитку тези;</li> <li>▪ визначення деталей;</li> <li>▪ створення чернетки</li> </ul>
4	<b>Завершальний:</b> коригування	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ самоперевірка і самоаналіз чернетки (на основі компонента розділу "Досє" - контрольного листа самооцінки ПТ);</li> <li>▪ здійснення самокорекції ПТ;</li> <li>▪ порівняння власного ПТ із ПТ одногрупників під час взаємоперевірки та заповнення листів самооцінки ПТ;</li> <li>▪ аналітико-критичне осмислення автором одержаних від викладача та одногрупників коментарів;</li> <li>▪ остаточне редагування ПТ;</li> <li>▪ аналітико-критичне коментування ПТ (на основі звітної форми);</li> <li>▪ визначення місця ПТ та супровідних матеріалів у розділі "Досє"</li> </ul>

І зміст, і структура діяльності самоконтролю в процесі створення ПТ, набувають поетапного характеру. При цьому у змісті кожного етапу діяльності самоконтролю повинні відображатись дії, що виконуються на основі взаємо- та контролю з боку викладача. Дії самоконтролю, що виконуються на основі трьох складників мовного портфеля – “Контрольних листів самооцінки ПТ”, “Листів взаємооцінки ПТ”, “Звітних форм”, – організовуються викладачем на останньому четвертому етапі (завершальному) під час коригування. У змісті першого (вступного), другого (передопераційного) та третього (основного) етапів створення ПТ дії самоконтролю, що виконуються на основі складників мовного портфеля, не організовуються цілеспрямовано викладачем. Будучи видимо відсутніми, форми контролю мовного портфеля обов’язково згодом матимуть свій вплив на самоконтроль студента, оскільки в процесі систематичного використання “Контрольних листів самооцінки ПТ”, “Листів взаємооцінки ПТ”, “Звітних форм” та “Контрольних листів самооцінки рівня володіння вміннями АПМ” дескриптори вмінь у виді оцінювальних суджень використовуються студентами мимовільно, що сприяє переходу від довільного самоконтролю до його мимовільної форми.

Відповідно до поетапної організації процесу створення ПТ окреслюються як зміст, так і структура діяльності самоконтролю в процесі створення ПТ у контексті укладання мовного портфеля для навчання АПМ. Контроль має бути організований комплексно – в режимах зовнішнього контролю (з боку викладача), взаємо- та самоконтролю; самоконтроль повинен бути організований поетапно – на кожному етапі створення ПТ відповідно до структури навчальної дії. Передумовою формування самоконтролю є здійснення багаторівневої рефлексивної самооцінки. Тому процес створення ПТ має ґрунтуватись на багаторівневій рефлексивній самооцінці.

Кореляція всіх компонентів системи контролю (контролю з боку викладача, взаємо-, самоконтролю, рефлексивної самооцінки, самокорекції) на рівні створення кожного окремого продукту діяльності (ПТ), що входить до складу розділу “Досє”, може бути подана у вигляді схеми, яка наочно представляє структуру діяльності контролю в процесі створення ПТ (див. рис. 3.2.1).

За цією схемою оцінювання ґрунтується на результатах багаторазової рефлексивної самооцінки, що складатиме основу способу

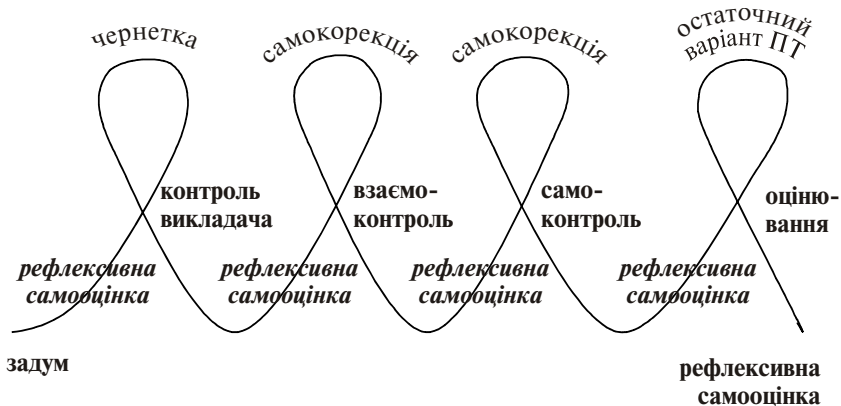


Рис. 3.2.1. Структура діяльності контролю в процесі створення ПТ

діяльності зі створення ПТ. Рекурсивний і спіралеподібний характер самооцінки та самокорекції має забезпечити систематичність цілеспрямованих дій, а значить і міцність та стійкість засвоєння як предметних знань, так і дій самоконтролю. Окреслений спосіб організації самооцінки виокремлює безперервність і розгорнутість її перспективи, усвідомленість її окремих частин та в цілому. Він відповідає одній з основних визначених Г. Ю. Ксензовою [13, с. 137] вимог – самооцінка повинна здійснюватись у порівнянні насамперед із своїми попередніми результатами, що обумовлює її автентичний характер. За умови такої організації контрольної діяльності всі функції контролю (зворотного зв'язку, розвивальна, навчальна) реалізуються у повному обсязі. Функція зворотного зв'язку з боку викладача діятиме у напрямку до викладача і до студента та забезпечуватиме інтеграцію якісної і кількісної оцінки при проведенні поточного контролю – у процесі оцінювання кожного ПТ.

Організація процесу навчання АПМ в контексті укладання мовного портфеля має забезпечити: 1) реалізацію усіх функцій контролю в повному обсязі, 2) функціонування зовнішнього та взаємодіючого контролю як основ для формування й розвитку умінь самоконтролю на усіх етапах створення ПТ, 3) інтеграцію кількісної і якісної оцінки, 4) формування й розвиток умінь самооцінки, самоконтролю й самокорекції у процесі діяльності з АПМ.

Прийоми контролю, які застосовуються в процесі навчання створення ПТ, організовано за видами контролю – поточного, рубіжного,

підсумкового. У рамках кожного з зазначених видів виокремлено групи прийомів, що використовуються у режимах само-, взаємо-, контролю з боку викладача, що забезпечує формування вищого рівня самоконтролю та самооцінки студентів. Зважаючи на це, ми розподілили прийоми **завершального (контрольного) етапу** відповідно до видів контролю – поточного, рубіжного, підсумкового – на три групи (див. табл. 3.2.9).

Основу прийомів використання системи контролю у мовному портфелі складають ті, що застосовуються в режимі самоконтролю як при здійсненні поточного, так і рубіжного й підсумкового контролю. Їх запровадження у процес навчання спрямоване на формування у студентів предметних умінь (АПМ), умінь самоконтролю та здатностей приймати функцію вчителя на себе, визначення адекватних навчальних задач, їх співвіднесення із своїми потребами й інтересами, а також на пошук ефективних стратегій для вирішення цих задач, самокорекції результатів, рефлексії й самооцінки власного рівня знань.

Отже, створений комплекс прийомів застосування мовного портфеля в процесі навчання АПМ представлений групами, які реалізуються на відповідному етапі навчання АПМ (підготовчому, основному, завершальному). Специфіка організації навчання АПМ в контексті укладання мовного портфеля полягає у поетапній реалізації рефлексивної самооцінки і комплексного контролю. У зв'язку з цим інтегральною складовою прийомів кожного етапу стали ті, що спрямовані на організацію рефлексивних дій.

Прийоми завершального етапу, призначені для використання в процесі навчання створення ПТ, організовані за видами контролю – поточного, рубіжного, підсумкового. У рамках кожного з зазначених видів виділені групи прийомів, що використовуються в режимах контролю з боку викладача, взаємо- та самоконтролю. Використання мовного портфеля на основі запропонованих прийомів забезпечує інтеграцію всіх складових навчального процесу – навчання, учіння, оцінювання, самооцінювання, що відповідно обумовлює підвищення рівня сформованості у студентів умінь АПМ.

Перспективним є продовження досліджень щодо формування електронного мовного портфеля для навчання майбутніх філологів АПМ.

**Прийоми контролю, що використовуються в мовному портфелі  
для навчання АПМ**

<b>Вид контролю</b>	<b>Режим контролю</b>	<b>Приклади прийомів</b>
<b>Поточний</b>	Самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ створення чернетки та її самооцінювання на основі контрольних листів самооцінки ПТ;</li> <li>▪ порівняння власного ПТ з іншими підчас взаємоперевірки, та виявлення нових способів удосконалення ПТ</li> </ul>
	Взаємо-контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ взаємоперевірка ПТ, заповнення листів взаємооцінки ПТ;</li> <li>▪ обговорення у групах (3-4 студента) результатів взаємооцінки та визначення ймовірних шляхів коригування ПТ</li> </ul>
	Контроль з боку викладача	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ консультування та координація обговорень результатів взаємооцінки ПТ;</li> <li>▪ перевірка наявності чернеток, контрольних листів самооцінки ПТ, листів взаємооцінки ПТ у розділі "Досє"</li> </ul>
<b>Рубіжний</b>	Самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ самооцінка писемної діяльності на основі звітних форм;</li> <li>▪ планування роботи з АПМ в підрозділі "Мої цілі" на підставі коментарів викладача про якість виконання завдання ("Блок оцінки")</li> </ul>
	Взаємо-контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ звітування у групах про результати роботи з мовним портфелем</li> </ul>
	Контроль з боку викладача	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ коментування якості набутих вмій, надання зауважень/пропозицій щодо подальшої роботи (підрозділ "Мої цілі")</li> </ul>
<b>Підсумковий</b>	Самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ аналіз мовного портфеля та відбір зразків ПТ для досє на основі встановлених критеріїв;</li> <li>▪ написання звіту про самооцінку, вступу та створення "Змісту" для розділу "Досє"</li> </ul>
	Взаємо-контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ взаємооцінка мовних портфелів за встановленими критеріями;</li> <li>▪ групове обговорення презентації мовних портфелів</li> </ul>
	Контроль з боку викладача	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ надання коментарів до мовного портфеля;</li> <li>▪ оцінювання на основі мовного портфеля та результатів його захисту</li> </ul>

### 3.2.4. Понятійний апарат і ключові слова

#### Понятійний апарат

*Європейський мовний портфель* – документ, за допомогою якого ті, хто навчаються (власники портфеля), збирають, систематизують свої досягнення та відображають власний досвід у вивченні іноземної мови, зразки виконаних робіт, а також отримані ними свідоцтва і сертифікати.

*Мовний портфель для навчання англійського писемного мовлення* – один із засобів навчання англійського писемного мовлення, що забезпечує реалізацію специфічної системи контролю, яка базується на самоконтролі і самокорекції та функціонує у процесі розвитку вмінь створення письмових текстів.

*Рефлексія або рефлексивна самооцінка* – самоаналіз процесів і результатів учіння з метою їх самокорекції.

*Самоконтроль* – цілеспрямована самоперевірка ходу і результатів власної діяльності студентів, яка сприяє виправленню і запобіганню помилок.

*Самооцінка* – встановлення рівня відповідності результатів навчально-пізнавальної діяльності певним критеріям і параметрам.

#### Ключові слова

*Мовний портфель, англійське писемне мовлення, дидактичні особливості, Мовний паспорт, Біографія опанування англійським писемним мовленням, Досьє, контроль, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, рефлексивна самооцінка.*

#### Список використаних джерел

1. Базавова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. В. Базавова. – М., 2007. – 26 с.
2. Бахтина О. В. Педагогические условия развития интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бахтина Ольга Витальевна. – Воронеж, 2007. – 203 с.
3. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / О. Б. Бігич. — К., 2005. — 36 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин ; под ред. А. И. Подольского. — 3-е изд., стер. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 478, [1] с. — (Серия “Психологи России”).
  5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.— М. : Академия, 2004. — 336 с.
  6. Европейский Языковой Портфель : предложения по разработке / [И.Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др. ; пер. с англ. Е. Н. Гром, Н.Г.Соколовой, Е. В. Смирновой]. — М. : Евршкола, 1998. — 155 с.
  7. Ждан А. Н. К исторической реконструкции психологических основ развивающего обучения / А. Н. Ждан // Вопросы психологии. — 2000. — №6. — С. 76–90.
  8. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О. М. Шерстюк ; наук. ред. С.Ю.Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
  9. Загашев И. Стратегии оценки достижений учащихся. Портфолио. [Электронный ресурс] / И. Загашев // Библиотека в школе. — 2004. — № 19. — Режим доступа : <http://lib.lseptember.ru/2004/19/22.htm>
  10. Загвоздкин В. К. Портфолио в учебном процессе / В. К. Загвоздкин // Вопросы образования. — 2004. — № 2. — С. 251–259.
  11. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в современной школе. — 2002. — №5. —С. 23–25.
  12. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева — М. : Аркти, 2002. — 173,[2] с.
  13. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 224 с.
  14. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навч. посіб. / С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2008. — 285 с.
  15. Новикова Т. Г. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней



- школы / Т.Г.Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская // Профильная школа. – 2005. – №1. – С. 4–11.
16. Новикова Т. Г. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся / Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская // Профильная школа. – 2004. – №2 (5). – С. 48–56.
  17. Пейп С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио / Великанова А. В. и др. – Самара : Профи, 2002. – Вып.2. – С. 81–87.
  18. Полат Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 22–27.
  19. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. ; під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.
  20. Халеева И. И. Языковая политика России / И. И. Халеева // “Языковой портфель в России”. Результаты I этапа пилотного проекта. – М., 1999. – С. 3–5.
  21. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин. – Изд. 2-е, испр., доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480с.
  22. Ягельська Н. В. Методика укладання професійного Мовного Портфеля для студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів освіти / Н. В. Ягельська // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 6. – С. 288–296.
  23. Burch C. V. Finding out What's in their Heads: Using Teaching Portfolios to Access English Education Students and Programs / C. V. Burch // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K. V. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT : Utah State University Press, 1997. – P. 263–277.
  24. Burnham C. Portfolio Evaluation : Room to Breathe and Grow / C. Burnham // Training the New Teacher of College Composition / ed. C.W. Bridges. – Urbana, IL : NCTE, 1986. – P. 125–138.
  25. European Language Portfolio : Principles and Guidelines [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf)
  26. Murphy S. Teachers and Students: Reclaiming Assessment Via Portfolios / Sandra Murphy // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K. V. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT : Utah State Univ. Press, 1997. – P. 72–88.

27. Johnson N. J. Portfolios: Clarifying, Constructing, and Enhancing / Nancy J. Johnson, Leonie M. Rose. – Lancaster, Pennsylvania : Technomic Publishing Company, 1997. – 350 p.
28. Nezakatgoo B. The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students / Behzad Nezakatgoo // English Language Teaching. – 2011. – Vol. 4. – № 2. – P. 231–241.
29. Smith M. A. Behind the Scenes : Portfolios in a Classroom Learning Community / Mary Ann Smith // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K. B. Yancey, I. Weiser. – Logan, UT : Utah State University Press, 1997. – P. 145–162.
30. Thompson H. This is my portfolio: Telling the story of my learning / H. Thompson // Language learner autonomy : Policy, curriculum, classroom / Ed. by B. O'Rourke, L. Carson. – Oxford : Peter Lang, 2010. – P. 337–350.
31. Weiser I. Revising Our Practices: How Portfolios Help Teachers Learn / Irwin Weiser // Situating Portfolios : Four Perspectives / Ed. by K.B. Yancey, I. Weiser. – Logan : Utah State University Press, 1997. – P. 293–301.
32. Yilmaz S. Implementing the European Language Portfolio in a Turkish context / Sinem Yilmaz, Sumru Akcan // English Language Teaching Journal. – 2012. – Vol. 66. – № 2. – P. 166–174.

### 3.3. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля



#### 3.3.1. Мовний портфель з перекладу як засіб діагностики рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у письмовому двосторонньому перекладі

Мовний портфель з перекладу (МПП) для майбутніх викладачів іноземних мов (ІМ) – це набір документів, який відображає рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у письмовому двосторонньому перекладі (ПДП). МПП розрахований на студентів магістратури мовних ВНЗ, які навчаються за спеціальністю “Філологія. Мова і література (англійська)”, вивчають англійську мову як першу іноземну і по

закінченні навчання отримують кваліфікацію викладача ІМ. МПП відповідає цілям навчання ІМ студентів мовних спеціальностей, визначених Програмою [26, с. 3], укладений українською й англійською мовами в термінах “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання” [11; 38] та відповідно до рекомендацій Ради Європи для укладачів мовних портфелів (МП) [39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 47].

Структура та зміст МПП для майбутніх викладачів ІМ формується відповідно до загальних принципів укладання МП [8; 10; 18; 40; 41; 43; 44; 45; 47]. Він містить “Вступ / *Introduction*”, у якому зазначені відомості про принципи укладання, призначення та структуру МПП, і складається з трьох розділів: 1) “Мовний Паспорт / *Language Passport*”; 2) “Біографія опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation (PSBT) Learning Biography*”; 3) “Дос’є / *Dossier*”.

Перший розділ МПП для майбутніх викладачів ІМ “**Мовний Паспорт / *Language Passport***” відображає рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП і досвід міжкультурного спілкування власника МПП у галузі методики навчання іноземних мов і культур (ІМіК) в якості посередника.

Перший структурний компонент “Мовного Паспорту / *Language Passport*” “**Загальна характеристика професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП / *General Overview of Profession Specific Competence in Bilateral Translation of Student Teachers of Foreign Languages***” дає власнику МПП змогу визначити рівень володіння професійно орієнтованим ПДП за допомогою дескриптора професійно орієнтованої компетентності у ПДП, який розроблений за зразком ілюстративних дескрипторів 3ЄР [11; 38], з урахуванням вимог чинних програм для студентів магістратури [22; 27; 29; 31] та відповідає рівню володіння мовою С2 “компетентний користувач”.

Другий структурний компонент “Мовного Паспорту / *Language Passport*” “**Таблиця самооцінки рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності у ПДП / *Self-assessment Grid for Profession Specific Competence in Bilateral Translation***” уможливорює відстеження та усвідомлення власником МПП прогресу в оволодінні професійно орієнтованого ПДП. На основі опису професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП, що міститься у першому підрозділі “Мовного Паспорту / *Language Passport*”,

власник МПП самостійно оцінює свій рівень володіння професійно орієнтованим ПДП і заповнює відповідні графи таблиці на початку, по закінченню семестру та за межами навчального курсу. Оцінка викладача надає самооцінюванню об'єктивнішого характеру та сприяє формуванню реальнішої оцінки рівня сформованості зазначеної компетентності (див. табл. 3.3.1.1).

Таблиця 3.3.1.1

**Таблиця самооцінки рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності у ПДП / *Self-assessment Grid for Profession Specific Competence in Bilateral Translation***

Період навчання <i>Learning course (period)</i>	Самооцінка <i>Self-assessment</i>			Оцінка викладача <i>Teacher's assessment</i>		
	-	+/-	+	-	+/-	+
Початок семестру <i>Beginning of the term</i>						
Кінець семестру <i>End of the term</i>						
По закінченню навчання <i>Outside the academic education</i>						

Третій структурний компонент “Мовного Паспорту / *Language Passport*” “Досвід посередництва у міжкультурному спілкуванні в галузі методики навчання ІМіК / *Summary of Translation/Mediation Experiences in Foreign Languages and Cultures Teaching Field*” дає змогу власнику МПП задокументувати власну діяльність перекладача текстів з методики навчання ІМіК, яка сприяла формуванню професійно орієнтованої компетентності у ПДП. Описуючи у хронологічному порядку досвід перекладу текстів з методики навчання ІМіК, власник МПП зазначає у відповідних графах таблиці вихідну мову та мову перекладу, виконані ним завдання, які потребували умінь, навичок, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП, та терміни їх виконання (див. табл. 3.3.1.2).

Таблиця 3.3.1.2

**Досвід посередництва у міжкультурному спілкуванні в галузі методики навчання ІМіК / *Summary of Translation/Mediation Experiences in FLC teaching field***

№	Мови <i>Languages</i>	Досвід, завдання <i>Details</i>	З <i>From</i>	До <i>To</i>

Четвертий структурний компонент “Мовного Паспорту / *Language Passport*” “Сертифікати і дипломи / *Certificates and Diplomas*” (див. табл. 3.3.1.3) містить перелік документів, які власник МПП отримав під час навчання і які свідчать про його досвід використання професійно орієнтованого ПДП у реальних ситуаціях. Цей підрозділ має формат таблиці, у відповідних графах якої, зазначаються події та ситуації, в яких власник МПП виконував/ла професійно орієнтований ПДП текстів з методики навчання ІМіК. Узагальнюючи позитивний досвід укладачів МП [2; 10; 12; 36; 37; 45; 46], зазначимо, що документами, які підтверджуватимуть рівень володіння професійно орієнтованим ПДП текстів з методики навчання ІМіК можуть бути: сертифікати, дипломи, атестаційні форми, відгуки, рецензії викладачів, роботодавців, освітні кваліфікації, тощо.

Таблиця 3.3.1.3

**Сертифікати і дипломи / *Certificates and Diplomas***

№	Досвід виконання професійно орієнтованого ПДП <i>Translation and Translation activity(ies) if applicable</i>	Назва документа, ким виданий <i>Title/ Institution</i>	Дата <i>Year</i>

Функція наступного розділу МПП для майбутніх викладачів ІМ “Біографії опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Biography*” полягає у сприянні розвитку вмій самооцінки рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності у ПДП, рефлексії та планування навчальної діяльності власником МПП, його автономії, підвищенню мотивації до опанування професійно орієнтованого ПДП та нових міжкультурних контактів в якості посередника спілкування в галузі методики навчання ІМіК.

Перший структурний компонент “Біографії опанування професійно орієнтованого ПДП / *PSBT Learning Biography*” “Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Experiences*” містить детальну інформацію про процес опанування професійно орієнтованого ПДП. У цьому підрозділі власник МПП зазначає дату виконання перекладу, назву, тип, вид перекладених текстів. Оцінка і коментар викладача підтверджують реальність процесу опанування професійно орієнтованого ПДП та сприяють формуванню об’єктивної оцінки прогресу у навчанні (див. табл. 3.3.1.4). Інформація про досвід ПДП текстів з методики

навчання ІМіК власника МПП має представляти інтерес для викладачів, роботодавців, керівників та радників програм обміну та стажування за кордоном.

Таблиця 3.3.1.4

**Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП /  
*Profession Specific Bilateral Translation Learning Experiences***

№	Дата <i>Date</i>	Текст (назва, тип, вид) <i>Text (title, type)</i>		Оцінка і коментар викладача <i>Teacher's assessment and comments</i>
		Текст оригіналу (ТО) <i>Source Text (ST)</i>	Текст перекладу (ТП) <i>Target Text (TT)</i>	

Другий структурний компонент “Біографії опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Biography*” “Контрольні листи самооцінки вмінь, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklists for Profession Specific Bilateral Translation Skills, Knowledge and Communicative Abilities and Attitudes*”. Працюючи з цим підрозділом, власник МПП визначає рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності у ПДП і конкретні цілі опанування професійно орієнтованого ПДП завдяки дескрипторам умінь, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП.

“Контрольний лист самооцінки вмінь професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Skills*” налічує 37 “Я можу / *I can*” дескрипторів, які класифіковано на 6 категорій у відповідності до структури та змісту професійно орієнтованої компетентності у ПДП [34], аспектів професійно орієнтованого ПДП і послідовності його виконання (див. табл. 3.3.1.5).

До змісту “Контрольного листа самооцінки знань професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Knowledge*” входить 36 “Я знаю / *I know*” дескрипторів, що діляться на 5 категорій і представляють області знань, які є необхідними для розвитку вмінь професійно орієнтованого ПДП (див. табл. 3.3.1.6).

“Контрольний лист самооцінки комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for PSBT Communicative Abilities and Attitudes*” містить 20 “маю здатність/готовність / *able/ready to*” дескрипторів, що діляться на 4 категорії та представляють здібності, які є основою формування зазначеної компетентності (див. табл. 3.3.1.7).

Таблиця 3.3.1.5

**Класифікація дескрипторів умінь професійно орієнтованого ПДП**

№	Категорія дескрипторів	К-ть
I	Вміння здійснювати перекладацький аналіз ТО / <i>Translator's Source Text (ST) Analysis Skills</i>	4
II	Вміння використовувати знання систем мов для розуміння повідомлення та будувати висловлювань / <i>Skills in using knowledge of languages systems for ST comprehension and TT production</i>	6
III	Вміння проектувати і створювати тексти різного типу двома мовами відповідно до прийнятих в даному мовному середовищі правил / <i>Bilingual Skills in Text Production according to the target audience conventions</i>	6
IV	Лінгвосоціокультурні вміння ПДП / <i>Inetrcultural awareness, skills and know-how</i>	6
V	Інтелектуальні вміння / <i>Intellectual skills</i>	6
VI	Організаційні вміння, стратегії / <i>Skills in translation activity (workflow) organization, strategies</i>	9

Таблиця 3.3.1.6

**Класифікація дескрипторів знань професійно орієнтованого ПДП**

№	Категорія дескрипторів	К-ть
I	Лінгвістичні знання / <i>Linguistic Awareness</i>	8
II	Спеціальні (професійні) знання / <i>Professional Awareness</i>	6
III	Знання в галузі теорії та практики перекладу / <i>Translation Study Knowledge</i>	9
IV	Фонові знання / <i>Background Knowledge</i>	3
V	Знання особливостей техніки письмового перекладу / <i>Translation Workflow Awareness</i>	10

Таблиця 3.3.1.7

**Класифікація дескрипторів комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП**

№	Категорія дескрипторів	К-ть
I	Загальні здібності / <i>General Abilities and Attitudes</i>	7
II	Здатність і готовність до міжкультурного посередництва / <i>Abilities to and Readiness for Intercultural Mediation</i>	7
III	Відношення до власної діяльності / <i>Attitudes to Translation Activity</i>	2
IV	Організаційні здібності / <i>Organizational Abilities</i>	4

Зауважимо, що навички професійно орієнтованого ПДП зазначені у листах самооцінки імпліцитно за рахунок формулювання змісту дескрипторів. Так, наприклад, сформованість лексичних навичок діагностується у “Контрольному листі самооцінки знань професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Knowledge*” (Я знаю лексичний репертуар у галузі навчання ІМіК (загальнонаукові та спеціальні терміни) у зіставному аспекті в обох мовах / *I know a broad lexical repertoire in foreign languages teaching field (general scientific and specialised terms) in the contrastive aspect in both English and Ukrainian*) і у “Контрольному листі самооцінки вмінь професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Skills*” (Я можу знаходити еквіваленти термінам, стандартизованим оборотам мовлення, скороченням, аббревіатурам / *I can find the equivalents to terms, clichés, acronyms, abbreviations*).

Структура “Контрольних листів” відповідає структурі контрольних листів для самооцінки Європейського мовного портфеля для філологів [10] і містить графи для самооцінювання, оцінки викладача та цілей опанування вмінь, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП. Працюючи, наприклад, із “Контрольним листом самооцінки вмінь професійно орієнтованого ПДП / *Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Skills*”, власник МПП оцінює власні вміння професійно орієнтованого ПДП тричі, зазначивши дату у відповідній графі та використовуючи такі позначки: “✓”, якщо на його думку (графа 1) та думку викладача (графа 2) він/вона може це робити у звичних для нього умовах, або позначку “✓✓”, якщо він/вона вважає, що він/вона може це робити з легкістю.

У разі визначення студентом та/або викладачем якогось з окреслених умінь професійно орієнтованого ПДП метою навчання, студент ставить позначку “!” у графі 3. Якщо опанування вміння визначається як одна з першочергових цілей, у зазначеній графі ставиться позначка “!!”. Фрагмент “Контрольного листа” представлено у таблиці (див. табл. 3.3.1.8).

Третій структурний компонент “Біографії опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Biography*” “Цілі опанування професійно орієнтованим ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Goals*”. Призначення цього



Таблиця 3.3.1.8

“Контрольний лист самооцінки вмінь професійно орієнтованого ПДП /  
*Self-Assessment Checklist for Profession Specific Bilateral Translation Skills*”

Вміння професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу <i>Profession Specific Bilateral Translation Skills</i>	Дата <i>Date</i>			Дата <i>Date</i>			Дата <i>Date</i>		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Вміння здійснювати перекладацький аналіз тексту оригіналу (ТО)</b> <i>Translator's Source Text (ST) Analysis Skills</i>									
Я можу визначити комунікативні наміри автора і логіку викладу, аналізуючи зміст, комунікативні і прагматичні характеристики ТО, фактори комунікативної ситуації									
<i>I can establish the communicative macro proposition of ST, analyzing its contents, communicative and pragmatic characteristics as well as factors of the communicative situation</i>									

підрозділу полягає у плануванні власником МПП роботи по опануванню вмінь, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП відповідно до його потреб. Розроблений на основі узагальнення позитивного досвіду 9 валідизованих МП, зразки яких було відібрано Д. Литлом (David Little) та Б. Л. Симпсон (Barbara Lazenby Simpson) [46], підрозділ “Цілі опанування професійно орієнтованого ПДП / *Profession Specific Bilateral Translation Learning Goals*” має формат таблиці (див. табл. 3.3.1.9) і дозволяє власнику МПП зазначити вміння, знання, комунікативні здібності професійно орієнтованого ПДП, оволодіння яким/якою він/вона визначили за мету чи пріоритет (графу 1), можливі способи оволодіння (графу 2). Коли власник МПП вважає, що певне вміння вже опановане, він/вона зазначає відповідну дату та пояснює свою думку з цього приводу на конкретному прикладі у графах 3 та 4. Також власнику МПП необхідно оцінити результативність своєї роботи, зазначивши види діяльності, які сприяли або не сприяли успішності навчання (графу 5), і ті, які необхідні здійснити, якщо виявилось, що зазначене вміння тощо не опановано (графу 6).

Третій розділ МПП “*Досьє / Dossier*” покликаний фіксувати практичні приклади досягнень в опануванні професійно орієнтованого ПДП. Власник МПП збирає, систематизує свої досягнення та виокремлює власний досвід перекладача текстів з методики

**Цілі опанування професійно орієнтованого ПДП /  
Profession Specific Bilateral Translation Learning Goals**

Дата / <i>Date</i> _____	(1) Моя ціль (пріоритет) / <i>My learning goal</i>	
(2) Способи оволодіння / <i>Learning activities</i>		
(3) Я можу це робити/знаю/готовий <i>Goal achieved Yes / No</i>	Дата / <i>Date</i> _____	(4) Я зрозумів(ла), що можу це робити / знаю / готовий в такій ситуації / <i>I realized I could do it on this occasion</i>
(5) Результативність моєї роботи / <i>Evaluation of my work</i>		Моя думка / <i>My opinion</i>
		Думка викладача / <i>Teacher's opinion</i>
(6) Закріплення / <i>Reinforcing learning</i>		Моя думка / <i>My opinion</i>
		Думка викладача / <i>Teacher's opinion</i>

навчання ІМіК у вигляді добірки виконаних робіт (письмових перекладів), супровідних матеріалів (результатів оцінювання та самооцінювання) за період навчання в магістратурі, а також отриманим ним свідоцтва і сертифікати, що підтверджують його досягнення за період навчання та зазначений рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності у ПДП текстів з методики навчання ІМіК. До складу “Досьє / *Dossier*” входять: “Зміст досьє / *Content of Dossier*”; “Папка з матеріалами / *File of Materials*”.

“Зміст досьє / *Content of Dossier*” є переліком назв матеріалів, які зберігаються в цьому розділі МПП. Він відображає порядок і принципи організації матеріалів у “Досьє / *Dossier*”.

Основну частину “Папки з матеріалами / *File of Materials*” складають відібрані власником МПП письмові переклади текстів з методики навчання ІМіК, що слугують підтвердженням досягнень за період навчання. Тут можуть зберігатися: зразки письмових перекладів на різних стадіях їх створення відповідно до послідовності етапів виконання – перекладацького аналізу ТО, створення ТП та його лінгвосоціокультурної та прагматичної адаптації, оцінки якості перекладу, редагування перекладу; інформаційні картотеки, карто-

теки термінів, вокабулярії і глосарії; сертифікати, дипломи, атестаційні форми, відгуки, рецензії викладачів, роботодавців, освітні кваліфікації, резюме тощо.

Наступним кроком у дослідженні є визначення прийомів використання МПП для майбутніх викладачів ІМ у процесі навчання професійно орієнтованого ПДП (докладніше див. підрозділ 3.3.3).

### 3.3.2 Відбір матеріалів для навчання майбутніх викладачів іноземних мов професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу

Ефективність навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП англословних та українськомовних текстів з методики навчання ІМіК з використанням МПП значною мірою залежить від вирішення проблеми відбору навчального матеріалу.

Оскільки мета навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП з використанням МПП полягає у формуванні професійно орієнтованої компетентності у ПДП майбутніх викладачів ІМ на рівні володіння мовою С2 “компетентний користувач” відповідно до вимог чинних програм [22; 25; 27; 28; 31], відбір навчальних матеріалів для опанування професійно орієнтованого ПДП на зазначеному рівні повинен відбуватися з урахуванням структури і змісту професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП [34]. Це означає, що відібрані матеріали мають сприяти розвитку та вдосконаленню вмінь, формуванню та вдосконаленню навичок, засвоєнню знань і розвитку комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП, необхідних для ефективного вирішення фахових комунікативних завдань майбутніми викладачами ІМ у процесі ПДП текстів з методики навчання ІМіК.

Для забезпечення готовності майбутніх викладачів ІМ вступати у міжкультурну двомовну комунікацію в якості посередника, навчальні матеріали повинні також виступати засобом отримання професійної інформації, тобто повною мірою відображати специфіку реального професійного спілкування в галузі методики навчання ІМіК, бути тематично орієнтованими на сфери діяльності викладачів ІМ, забезпечувати адекватну передачу фахової інформації, відповідати комунікативним ситуаціям спілкування в галузі методики навчання ІМіК, відображати міжкультурну специфіку ПДП текстів з методики навчання ІМіК.

Спираючись на схему відбору навчальних матеріалів, запропоновану В. Л. Скалкіним [32, с. 156–157], та уточнену Н. Ф. Бориско [4, с. 112], представимо особливості процедури відбору матеріалів для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП у комунікативному, тематичному та мовному мінімумах.

**Комунікативний мінімум** включає сфери спілкування, типові навчально-комунікативні ситуації, соціальні ролі, комунікативні наміри спілкування в процесі виконання майбутніми викладачами ІМ ПДП текстів з методики навчання ІМіК.

Відбір *сфер спілкування* для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП обумовлено вимогами чинної Програми [26, с. 9–15] та мотиваційним значенням вибору сфери, яке полягає у відповідності сьогоднішнім інтересам та корисністю у майбутньому [11, с. 45]. Отже, основними сферами спілкування є **професійна** (розглядається у контекстах *діяльності професійних перекладачів*, що передбачає виконання посадових чи професійних обов'язків, та *науково-методичної діяльності*, що передбачає забезпечення міжкультурної комунікації у сфері методики навчання ІМіК) й **освітня** (пов'язана з навчальним/тренувальним контекстом [11, с. 15–45]).

Навчально-комунікативні ситуації, релевантні професійній діяльності перекладача текстів з методики навчання ІМіК, відбираються з метою моделювання реального спілкування в умовах навчання. До них можна віднести: 1) ситуації спілкування з роботодавцем, замовником перекладу на етапі отримання ТО та на етапі здачі ТП; 2) ситуації створення перекладу відповідно до умов виконання; 3) ситуації спілкування, в яких створюються жанри методичного дискурсу; 4) ситуації спілкування, в яких будуть використовуватися перекладені тексти.

Віділення *соціальних ролей* спирається на результати аналізу роботи перекладачів, які виконують письмовий переклад [20] та результати дослідження аспектів професійної діяльності перекладачів на ринку праці. Отже, в процесі навчання студентам пропонуються такі соціальні ролі: 1) штатний перекладач, який працює індивідуально; 2) штатний перекладач, який працює у команді; 3) перекладач-редактор; 4) перекладач-коректор; 5) менеджер проектів у сфері перекладів; 6) директор у сфері перекладів; 7) позаштатний перекладач (фрілансер).

*Комунікативним наміром* перекладача текстів з методики навчання ІМіК є відтворення у ТП комунікативних намірів автора ТО таких як: інформування про результати свого раціонального мислення з метою змінити уявлення про ті чи інші явища та відношення до них; визначення проблемної ситуації та виокремлення предмету дослідження; обґрунтування вибору методів та матеріалу дослідження; виклад результатів спостережень або експерименту; експертна оцінка проведеного дослідження; виклад отриманих результатів у формі, яка є доступною для спеціалістів та неспеціалістів; встановлення й розвиток контактів з представниками іншомовного професійного середовища, викликане потребами спільної професійної діяльності та спрямоване на обмін інформацією та вирішення виробничих завдань.

Визначені сфери, ситуації, ролі та комунікативні наміри є підґрунтям для розробки системи вправ для формування у майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованої компетентності у ПДП, зокрема формулювання інструкцій до комунікативних вправ (приклади вправ див. у Підрозділі 3.3.3).

**Тематичний мінімум** відповідного навчання представлений: 1) *комплексними темами та підтемами*, відбір яких зумовлюється тематикою, визначеною чинною Програмою [26]; 2) професійно-специфічними (за класифікацією Н. Ф. Бориско [5]) *проблемно-тематичними комплексами*, визначеними на основі виділених сфер спілкування, тем і підтем; 3) *текстами*, відібраними згідно певних критеріїв та у відповідності до комплексних тем, підтем і проблемно-тематичних комплексів.

Розглянемо процедуру відбору текстів для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП більш детально. Процес відповідного навчання має відбуватися на матеріалі *паралельних* [35, с.13] англomовних і україномовних текстів з методики навчання ІМіК на основі зіставлення засобів мови оригіналу та мови перекладу, стилістичних, жанрових і дискурсивних характеристик текстів в обох мовах.

Для відбору паралельних текстів для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП необхідно використовувати автентичні англomовні й україномовні друковані видання (монографії, підручники, збірники статей, матеріали науково-практичних конференцій тощо) та інтернет-ресурси, які висвітлюють актуальні на сучасному етапі соціально-рольової взаємодії комунікантів у сфері

методики навчання ІМіК професійно значущі питання, відповідають конкретним потребам навчального процесу і забезпечують реалізацію цілей навчання професійно орієнтованого ПДП.

Спираючись на результати аналізу методичної літератури з проблеми критеріїв відбору текстів для навчання ІМіК студентів мовних спеціальностей [1; 3; 5; 6; 7; 8; 15; 17; 19; 21; 33], враховуючи точку зору вчених, які висвітлили проблему відбору текстів для навчання ПП [13; 14; 16; 18; 20], ми вважаємо релевантними для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП такі критерії відбору паралельних текстів англійською та українською мовами: інформативності, змістовної доступності та посиленості, комунікативної спрямованості, тематичності, перекладацької цінності, жанрової та типологічної різноманітності, обсягу, мовної доступності та посиленості.

Відповідно до визначених критеріїв зміст обраних паралельних англійських і україномовних текстів для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП має бути інформативним, комунікативно спрямованим, відповідати рівню сформованості професійної методичної компетентності студентів магістратури, відображати комплексні теми, підтеми, проблемно-тематичні комплекси, охоплювати усі важливі розділи навчальної дисципліни “Методика навчання ІМіК у вищих навчальних закладах”. Відібрані паралельні тексти мають бути представлені різними жанрами і типами, містити типові труднощі письмового перекладу і відповідати рівню сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів магістратури за обсягом та мовним оформленням.

Представимо складові тематичного мінімуму для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП у зведеній таблиці (див. табл. 3.3.2.1).

Відбір *мовного мінімуму* зумовлюється лексичними та граматичними особливостями текстів з методики навчання ІМіК.

Лексичні одиниці (ЛО) відбираються відповідно до їх ситуативної спрямованості, частотності, соціокультурної цінності, перекладацької цінності. До лексичного мінімуму для навчання професійно орієнтованого ПДП входять ЛО, які позначають основні поняття *методичної науки* (наприклад: *communicative competence* – комунікативна компетентність, *productive skills* – продуктивні вміння), *педагогіки* (наприклад: *assessment* – оцінювання, *syllabus* – навчальна

Таблиця 3.3.2.1

**Складові тематичного мінімуму для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП**

<b>Комплексні теми</b>	<b>Підтеми</b>	<b>Проблемно-тематичні комплекси</b>	<b>Жанри, типи текстів</b>
“Research Issues in Linguistics, Literary and Educational Studies”	“Intercultural Learning”	<i>організація та участь у міжнародній конференції з питань методики навчання ІМіК</i> (оголошення про терміни й умови проведення конференції, надсилання учасникам конференції та розміщення на сайті запрошень, інформаційних листів, вимог до публікацій, складання програми конференції, планування роботи пленарних засідань, секцій, семінарів, круглих столів, культурної програми тощо з боку організаторів / надсилання публікації, участь у конференції, підготовка доповідей, вивчення матеріалів конференції тощо з боку учасників)	лист-запрошення до участі в конференції; програма конференції; вимоги до оформлення публікацій.
“Cross-Cultural Studies”	“Motivation and Values among Ukrainian/English Students”	<i>професійний розвиток</i> (ознайомлення з новими досягненнями і науковими надбаннями в галузі методики навчання ІМіК, відвідування курсів підвищення кваліфікації, стажування, взаємовідвідування лекційних і практичних занять)	наукова доповідь; тези доповіді.
“Learning and Teaching Styles”	“Learning Strategies: Encouraging Learner Independence; “Managing an EL Classroom”	<i>науково-методична робота</i> (підготовка та публікація наукових статей, посібників, підручників, дипломних робіт, дисертацій, монографій, написання рецензій, авторефератів, анотацій)	науковий звіт; монографія; дисертація; (авто)реферат.
“New Information Technologies in Personal and Professional Development”	“The Role of Internet in Personal and Professional Development”	<i>використання засобів інформаційних технологій у професійній діяльності</i> (користування ресурсами Інтернету, комп’ютерними програмами, створення освітніх сайтів, вебквестів тощо)	наукова стаття; анотація.
“Materials: Evaluation, Selection, Adaptation, Design”	“Teachers’ Interpretations of Language Teaching Materials”; “Designing Teaching Materials for Teacher Self-Development”	<i>організація навчального процесу</i> (розробка, підготовка і проведення лекційних і практичних занять, підготовка і проведення педагогічної та науково-асистентської практики, розробка навчальних матеріалів тощо)	підручник; посібник; лекція.

програма), *лінгвістики* (наприклад: *discourse* – дискурс, *spelling* – правопис), *абрєвіатури методичної термінології* (наприклад: *EAP* – *English for Academic Purposes*, *ЛСК* – лінгвосоціокультурна компетентність), *теорії та практики перекладу* (наприклад: *Translator's analysis* – перекладацький аналіз тексту, *transformations* – трансформації), *інформаційно-комунікаційних технологій* (*interactive whiteboard* – інтерактивна дошка).

Відбір граматичних структур зумовлений вимогами Програми [26] та навчальних програм [23; 24; 25; 27; 28; 29; 30; 31] до рівня володіння граматичною компетентністю студентами магістратури. Отже, до граматичного мінімуму увійшли: синтаксичні структури (прості двоскладні речення зі складним присудком, складні речення з переважанням складнопідрядних речень над складноурядними, поширені речення з однорідними членами, неозначено-особові речення); морфологічні конструкції (іменні конструкції, дієприслівникові та дієприкметникові звороти, інфінітивні конструкції, герундіальні звороти (англомовні тексти), дієслова, що позначають процеси, теперішні часи, пасивний стан, модальні дієслова).

Обрані навчальні матеріали в сукупності комунікативного, тематичного та мовного мінімумів є підґрунтям для створення системи вправ для формування у майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованої компетентності у ПДП з використанням МПП.

### 3.3.3 Система вправ для формування у майбутніх викладачів іноземних мов професійно орієнтованої компетентності у письмовому двосторонньому перекладі з використанням мовного портфеля

Система вправ для формування у майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованої компетентності у ПДП з використанням МПП – це сукупність необхідних типів та видів вправ, організованих в такій кількості та послідовності, які дають змогу урахувати специфіку та структуру професійно орієнтованого ПДП як виду мовленнєвої діяльності, структуру та зміст професійно орієнтованої компетентності у ПДП та особливості використання МПП в якості засобу діагностики рівня сформованості зазначеної компетентності.

Психолінгвістичні особливості та структура професійно орієнтованого ПДП як виду мовленнєвої діяльності є основою для визначення етапів формування професійно орієнтованої компетентності



у ПДП. Вважаємо, що для забезпечення ефективності формування зазначеної компетентності навчальний процес необхідно організувати в три етапи. Метою *підготовчого* етапу виступає актуалізація знань, формування мовленнєвих навичок професійно орієнтованого ПДП, розвиток загальних комунікативних здібностей, вмотивованої готовності до перекладацької діяльності. *Основний* етап спрямований на систематизацію знань, удосконалення мовленнєвих навичок, розвиток умінь, удосконалення загальних комунікативних здібностей до міжкультурного посередництва, формування відношення до перекладацької діяльності та розвиток організаційних комунікативних здібностей. Мета *завершального* етапу – вдосконалення вмінь і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП.

Структура та зміст професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП є основою системи вправ для відповідного навчання, яка включає три підсистеми: 1) підсистему вправ для *актуалізації та систематизації знань* професійно орієнтованого ПДП (П1); 2) підсистему вправ для *формування та вдосконалення мовленнєвих навичок* професійно орієнтованого ПДП (П2); 3) підсистему вправ для *розвитку та вдосконалення вмінь* професійно орієнтованого ПДП (П3). Зазначимо, що такий структурний компонент професійно орієнтованої компетентності у ПДП як комунікативні здібності набуваються студентами в процесі навчання завдяки спрямованості вправ на їх розвиток і вдосконалення.

Розглянемо мету та зміст кожної підсистеми вправ і визначимо групи та підгрупи вправ, релевантні для формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП.

Метою вправ П1 є актуалізація та систематизація знань професійно орієнтованого ПДП. П1 включає 5 груп: 1) вправи для актуалізації та систематизації *лінгвістичних знань* професійно орієнтованого ПДП (Г1.1); 2) вправи для актуалізації та систематизації *спеціальних (професійних) знань* професійно орієнтованого ПДП (Г1.2); 3) вправи для актуалізації та систематизації *знань з теорії та практики перекладу* (Г1.3); 4) вправи для актуалізації та систематизації *фонових знань* професійно орієнтованого ПДП (Г1.4); 5) вправи для актуалізації та систематизації *знань особливостей техніки письмового перекладу* (Г1.5).

Кожна група П1 поділяється на підгрупи залежно від спрямованості на актуалізацію чи систематизацію відповідних знань. Специфіка вправ П1 полягає у тому, що їх більшість спрямована на

розвиток загальних комунікативних здібностей професійно-орієнтованого ПДП і здатності та готовності до міжкультурного посередництва. Наведемо приклад вправи.

### Приклад 1

**Підсистема 1:** актуалізація та систематизація знань професійно орієнтованого ПДП.

**Група 1.5:** систематизація знань особливостей техніки письмового перекладу.

**Мета вправи:** систематизувати знання етапів роботи з текстом під час його перекладу.

**Спрямованість на комунікативні здібності:** розвиток практичного, репродуктивного, логічного мислення, здатності переключати увагу, систематизувати інформацію, проникати в ціннісні орієнтації і менталітети професійної групи перекладачів текстів зі спеціальності, розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких задач.

**Завдання:** *Successful translation performing depends on your ability to anticipate and plan your translation activity in a proper way. To improve your profession specific knowledge of the translation operations succession put the stages for translation in the correct order. Justify your choice.*

\_\_\_\_\_ Establishing the communicative macro-proposition of the ST;

\_\_\_\_\_ 1 Reading for gist;

\_\_\_\_\_ Proofreading and reviewing TT;

\_\_\_\_\_ Identifying the theme of ST;

\_\_\_\_\_ Finding solutions to translation problems;

\_\_\_\_\_ Bringing together and comparing ST and TT with the view to monitoring quality standards of the translation;

\_\_\_\_\_ Compiling the glossary of subject-field terms;

\_\_\_\_\_ Defining and evaluating translation problems;

\_\_\_\_\_ TT production.

**Тип вправи:** вмотивована, тренувальна, комунікативна, рецептивно-продуктивна, індивідуальна, аудиторна, парна, письмова / усна, одномовна, без опор, з повним керуванням.

**Режим/форма/вид контролю:** безпосередній/вибірковий/з боку викладача.

**Вид вправи:** складання послідовності перекладацьких дій з текстом, доказ.

Вправи П2 спрямовані на формування та вдосконалення мовленнєвих навичок професійно орієнтованого ПДП. Ця підсистема налічує 3 групи вправ: 1) вправи для формування та вдосконалення лексичних навичок професійно орієнтованого ПДП (Г2.1); 2) вправи

для формування та вдосконалення *граматичних навичок* професійно орієнтованого ПДП (Г2.2); 3) вправи для вдосконалення *навичок вживання засобів міжфразового зв'язку (ЗМЗ)* (Г2.3).

Кожна група вправ П2 поділяється на підгрупи залежно від спрямованості на формування чи вдосконалення відповідних навичок. Специфіка зазначених вправ полягає у тому, що вони спрямовані на розвиток *організаційних комунікативних здібностей*, подальший розвиток *загальних комунікативних здібностей, здатності та готовності до міжкультурного посередництва*. Наведемо приклад вправи.

## **Приклад 2**

**Підсистема 2:** формування та вдосконалення мовленнєвих навичок професійно орієнтованого ПДП.

**Група 2.3:** вдосконалення навичок розуміння та вживання ЗМЗ професійно орієнтованого ПДП.

**Мета вправи:** удосконалювати навички вживання ЗМЗ.

**Спрямованість на комунікативні здібності:** розвиток аналітичного, репродуктивного мислення, здатності зосереджувати увагу, готовності долати труднощі, орієнтуючись у професійних ситуаціях, розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких задач, проникати в ціннісні орієнтації і менталітети професійної групи перекладачів текстів зі спеціальності.

**Завдання:** *You are a translation project director. Reviewing the translation made by one of the members of your project team you have found out that the translator failed in making the appropriate use of cohesive devices in the target text. Identify the translator's errors (a) and correct them (b).*

**Тип вправи:** вмотивована, тренувальна, комунікативна, рецептивно-продуктивна (а), рецептивно-репродуктивна (б), індивідуальна, позааудиторна, письмова, одномовна, з частковим керуванням.

**Режим/форма/вид контролю:** відстрочений, вибірковий/з боку викладача.

**Вид вправи:** рецензування ТП з метою ідентифікації перекладацьких помилок та їх наслідків (а); редагування ТП (виправлення помилок) (б).

Вправи П3 спрямовані на розвиток та вдосконалення *вмінь* професійно орієнтованого ПДП. П3 включає 6 груп вправ, які в свою чергу поділяються на підгрупи залежно від спрямованості на розвиток (р) чи вдосконалення (в) відповідних *вмінь*: 1) вправи для розвитку та вдосконалення *вмінь здійснювати перекладацький аналіз ТО* (Г3.1); 2) вправи для розвитку та вдосконалення *вмінь використовувати знання систем мов для розуміння повідомлення і будовання*

висловлювань (ГЗ.2); 3) вправи для розвитку та вдосконалення *вмінь проектувати і створювати тексти різного типу двома мовами у відповідності до прийнятих в даному мовному середовищі правил* (ГЗ.3); 4) вправи для розвитку та вдосконалення *лінгвосоціокультурних вмінь* професійно орієнтованого ПДП (ГЗ.4); 5) вправи для розвитку та вдосконалення *інтелектуальних вмінь* професійно орієнтованого ПДП (ГЗ.5); 6) вправи для розвитку та вдосконалення *організаційних вмінь* професійно орієнтованого ПДП (ГЗ.6).

Вправи ПЗ спрямовані на подальший розвиток і вдосконалення усіх комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП: *загальних, організаційних, готовності до міжкультурного посередництва, відношення до власної перекладацької діяльності*. Наведемо приклад вправи.

### **Приклад 3**

**Підсистема 3:** розвиток і вдосконалення вмінь професійно орієнтованого ПДП.

**Група 3.1р:** розвиток вмінь здійснювати перекладацький аналіз ТО.

**Мета вправи:** розвивати вміння визначати комунікативні наміри автора і логіку викладу ТО, на основі аналізу його змісту, комунікативних і прагматичних характеристик ТО, факторів комунікативної ситуації.

**Спрямованість на комунікативні здібності:** удосконалення аналітичного, репродуктивного мислення, здатності зосереджувати увагу, готовності долати труднощі, орієнтуючись у професійних ситуаціях, проникати в ціннісні орієнтації і менталітети професійної групи перекладачів текстів зі спеціальності.

**Завдання:** *Work in pairs. Suggest the translation-oriented analysis of the communicative and pragmatic characteristics of Text 1 (call for papers). The questions below will help you to provide the logic of the analysis.*

1. What is the nature of the ST (style, genre, type, function)?
2. What is the purpose of the ST (communicative intention of the author(s))?
3. Who are the potential readers of the ST?
4. What are the situations of using the ST?
5. What are the context and setting of target text (TT) use (potential readers, situations in which TT is likely to be used as means of communication)?

**Тип вправи:** вмотивована, тренувальна, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повідомленням інформації, парна / загально-групова, аудиторна, усна, одномовна, з повним керуванням.

**Режим/форма/вид контролю:** безпосередній/вибірковий/з боку викладача.

**Вид вправи:** ознайомлювальне читання тексту, відповіді на запитання.

Представимо систему вправ для формування ПОК у ПДП у схематичному вигляді (див. схему 3.3.3.1).

*Схема 3.3.3.1*

**Система вправ для формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП**

Підсистеми вправ		Групи вправ	
П1	Для актуалізації та систематизації знань професійно орієнтованого ПДП	Г1.1	Для актуалізації та систематизації лінгвістичних знань професійно орієнтованого ПДП
		Г1.2	Для актуалізації та систематизації спеціальних знань професійно орієнтованого ПДП
		Г1.3	Для актуалізації та систематизації знань з теорії та практики перекладу
		Г1.4	Для актуалізації та систематизації фонових знань професійно орієнтованого ПДП
		Г1.5	Для актуалізації та систематизації знань особливостей техніки письмового перекладу
П2	Для формування та вдосконалення мовленнєвих навичок професійно орієнтованого ПДП	Г2.1	Для формування та вдосконалення лексичних навичок професійно орієнтованого ПДП
		Г2.2	Для формування та вдосконалення граматичних навичок професійно орієнтованого ПДП
		Г2.3	Для вдосконалення навичок вживання ЗМЗ
П3	Для розвитку та вдосконалення вмінь професійно орієнтованого ПДП	Г3.1	Для розвитку та вдосконалення вмінь перекладацького аналізу ТО
		Г3.2	Для розвитку та вдосконалення вмінь використовувати знання систем мов для розуміння повідомлення і будування висловлювань
		Г3.3	Для розвитку та вдосконалення вмінь проектувати і створювати тексти різного типу двома мовами у відповідності до прийнятих в даному мовному середовищі правил
		Г3.4	Для розвитку та вдосконалення лінгвосоціокультурних вмінь професійно орієнтованого ПДП
		Г3.5	Для розвитку та вдосконалення інтелектуальних вмінь професійно орієнтованого ПДП
		Г3.6	Для розвитку та вдосконалення організаційних вмінь професійно орієнтованого ПДП

Оскільки формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів у ПДП відбувається з використанням МПП, вважаємо необхідним визначення цілей та прийомів його використання.

З метою орієнтації студентів у навчальній ситуації, створення мотивації до опанування професійно орієнтованого ПДП, стимулювання навчально-пізнавальної діяльності вважаємо релевантними такі прийоми роботи з МПП для майбутніх викладачів ІМ: ознайомлення з МПП, його цілями, структурою, функціями та окреслення перспектив його використання; ознайомлення зі структурними складовими МПП (Мовний Паспорт, Біографія опанування професійно орієнтованого ПДП, Досьє) та з'ясування їх призначення; вивчення інструкцій з використання структурними складовими та розділами МПП; виявлення зв'язку між розділами МПП; з'ясування питань, що виникають після ознайомлення з розділами МПП; визначення термінів поточної перевірки та рубіжного контролю МПП, визначення та обговорення критеріїв і способів оцінювання МПП, форм проведення підсумкового контролю в кінці семестру.

Систематичну роботу студентів з контрольними листами самооцінки знань, вмінь та комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП, розділами Біографії “Досвід опанування професійно орієнтованого ПДП” і “Цілі опанування професійно орієнтованого ПДП”, Досьє забезпечать такі прийоми роботи з МПП: визначення конкретних цілей опанування професійно орієнтованого ПДП; планування роботи по опануванню вмінь, знань і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП відповідно до конкретних потреб конкретного студента; визначення способів оволодіння зазначеними складовими професійно орієнтованої компетентності у ПДП; з'ясування та обговорення питань, що виникають у процесі роботи із зазначеними розділами МПП.

Аналітико-критичне осмислення результатів навчально-пізнавальної діяльності та організація усіх видів контролю (самоконтроль, взаємоконтроль, контроль з боку викладача, подвійний контроль) передбачають: звітування про результати роботи з МПП, презентація МПП; обговорення результатів презентації МПП; підведення підсумків використання МПП.

Представимо визначені підсистеми, групи, підгрупи, типи вправ та їх види, які входять до складу системи вправ для формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП, і прийоми використання МПП в межах етапів формування зазначеної компетентності узагальнено у таблиці (див. табл. 3.3.3.1).

**Етапи формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ**

Назва етапу / Мета етапу		Зміст етапу	
		Виконання вправ	Використання МПП
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ орієнтація у навчальній ситуації;</li> <li>▪ створення мотивації до опанування професійно орієнтованого ПДП;</li> <li>▪ стимулювання навчально-пізнавальної діяльності;</li> <li>▪ актуалізація знань;</li> <li>▪ формування мовленнєвих навичок;</li> <li>▪ розвиток загальних КЗ, вмотивованої готовності до перекладацької діяльності</li> </ul>	<b>П1</b> Г1.1 а - Г 1.5 а	ознайомлення з МПП, окреслення перспектив його використання; ознайомлення зі структурними складовими МПП, вивчення інструкції з використання структурних складових та розділів МПП; виявлення зв'язку між розділами МПП; з'ясування питань, що виникають після ознайомлення з розділами МПП; визначення термінів поточної перевірки та рубіжного контролю МПП, визначення та обговорення критеріїв і способів оцінювання МПП, форм проведення підсумкового контролю в кінці семестру.
		<b>П2</b> Г 2.1 ф Г 2.2 ф	
Основний	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ систематизація знань;</li> <li>▪ удосконалення мовленнєвих навичок;</li> <li>▪ розвиток умінь;</li> <li>▪ удосконалення загальних КЗ;</li> <li>▪ подальший розвиток готовності до міжкультурного посередництва;</li> <li>▪ формування відношення до перекладацької діяльності;</li> <li>▪ розвиток організаційних КЗ;</li> <li>▪ систематизація роботи з МПП.</li> </ul>	<b>П1</b> Г1.1 с - Г 1.5 с	визначення конкретних цілей опанування професійно орієнтованого ПДП; планування роботи по опануванню вмінь, знань і КЗ професійно орієнтованого ПДП; визначення способів оволодіння зазначеними складовими професійно орієнтованої компетентності у ПДП; з'ясування та обговорення питань, що виникають в процесі роботи із розділами МПП
		<b>П2</b> Г 2.1 в Г 2.2 в Г 2.3	
		<b>П3</b> Г 3.1 р - Г 3.6 р	
Завершальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ удосконалення вмінь і КЗ професійно орієнтованого ПДП;</li> <li>▪ аналітико-критичне осмислення результатів навчально-пізнавальної діяльності;</li> <li>▪ підведення підсумків.</li> </ul>	<b>П3</b> Г 3.1 в Г3.2 в Г 3.3 в Г 3.4 в Г 3.5 в Г 3.6 в	звітування про результати роботи з МПП, презентація МПП, обговорення результатів презентації МПП, підведення підсумків використання МПП.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП буде ефективним за умов: 1) використання МПП в якості засобу діагностики рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП; 2) відбору тематично орієнтованих на сфери діяльності викладачів ІМ навчальних матеріалів в якості засобу отримання студентами професійної інформації; 3) поетапним формуванням професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП шляхом виконання спеціально розроблених вправ, спрямованих на актуалізацію та систематизацію знань, формування та вдосконалення мовленнєвих навичок, розвиток і вдосконалення вмінь і комунікативних здібностей професійно орієнтованого ПДП.

### 3.3.4. Понятійний апарат і ключові слова

#### **Понятійний апарат**

**Матеріали для навчання професійно орієнтованого ПДП** – сукупність комунікативного, тематичного та мовного мінімумів, спрямованих на розвиток і вдосконалення вмінь, формування та вдосконалення навичок, засвоєння знань і розвиток комунікативних здібностей професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу у майбутніх викладачів іноземних мов.

**Мовний портфель з перекладу для майбутніх викладачів іноземних мов** – набір документів, який відображає рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у письмовому двосторонньому перекладі.

**Паралельні тексти** – англомовні й україномовні тексти з методики навчання іноземних мов і культур, відібрані з автентичних фахових джерел за критеріями інформативності, змістовної доступності та посильності, комунікативної спрямованості, тематичності, перекладацької цінності, жанрової та типологічної різноманітності, обсягу, мовної доступності та посильності. Зазначені паралельні тексти характеризуються стилістичною, жанровою та предметною ідентичністю і не розглядаються як такі, що знаходяться у співвідношенні “оригінал – переклад”.

**Професійно орієнтована компетентність майбутніх викладачів ІМ у письмовому двосторонньому перекладі** – здатність майбутніх



викладачів іноземних мов здійснювати посередницьку функцію в рамках міжкультурного спілкування в галузі методики навчання ІМіК, успішність формування якої залежить від рівня розвитку вмінь професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу, сформованості мовленнєвих навичок, обсягу набутих і засвоєних знань і динамічній взаємодії зазначених складових на основі комунікативних здібностей, які забезпечують успішність здійснення майбутніми викладачами іноземних мов професійно орієнтованого письмового двостороннього перекладу текстів з методики навчання ІМіК.

*Професійно орієнтований письмовий двосторонній переклад* – письмовий переклад англomовних й україномовних текстів з методики навчання іноземних мов і культур, який виконується в умовах навчання майбутніх викладачів іноземних мов з метою їх підготовки до виконання ролі та вирішення задач задач міжкультурного посередника в професійній галузі.

*Система вправ для формування професійно орієнтованої компетентності у ПДП* – сукупність типів і видів вправ, організованих в такій кількості та послідовності, які дають змогу урахувати специфіку та структуру професійно орієнтованого ПДП як виду мовленнєвої діяльності, структуру та зміст професійно орієнтованої компетентності у ПДП та особливості використання МПП в якості засобу діагностики рівня сформованості зазначеної компетентності.

### Ключові слова

*Мовний портфель з перекладу, професійно орієнтована компетентність, викладачі іноземних мов, письмовий двосторонній переклад, міжкультурне спілкування, методика навчання іноземних мов, система вправ, паралельні тексти, самоконтроль, самооцінка.*

### Список використаних джерел

1. Алыбина А. Т. Критерии отбора и систематизации текстового материала при профессионально-ориентированном обучении чтению на иностранном языке / А. Т. Алыбина, Е. И. Васильевых // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе. – Пермь, 1982. – С. 113–121.

2. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ірина Володимирівна Беженар. К., 2012. – 343 с.
3. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна – К., 2005. – 196 с.
4. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : Монография / Наталия Федоровна Бориско. – К., 1999. – 268 с.
5. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бориско Наталия Федоровна. – К., 2000. – 508 с.
6. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бочкарьова Олена Юрївна. – К., 2007. – 278 с.
7. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.
8. Гальскова Н. Д. Языковой портфель – инструмент оценки и самооценки уровня владения современными языками в XXI столетии : (к 70-летию Московск. гос. лингв. ун-та) / Н. Д. Гальскова, К. М. Ирисханова, Г. В. Стрелкова // Дидакт. – 2000. – №3 (36). – С. 14–29.
9. Герасименко М. Критерії відбору автентичних англомовних текстів для навчання професійно орієнтованого читання майбутніх учителів / Марина Герасименко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки. Вип. 96 (2). – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 483–486.
10. Европейский языковой портфель для филологов : (преподавателей языка, письм. и устн. переводчиков) : В 3-х ч. Ч.2. Языковая биография. Ч.3. Досье / [сост. К.М. Ирисханова]. – М. : МГЛУ, 2003. – 75 с.

11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
12. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
13. Зайкова И. В. Методика отбора и организации текстов для обучения студентов экономических вузов письменному специальному переводу (дополнительная квалификация, английский язык) : автореферат дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 – Зайкова Ирина Викторовна. – Иркутск., 2009 – 22 с.
14. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕМА, 1997. – 112 с.
15. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2010. – 286 с.
16. Королькова С. А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов : на материале французского языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Королькова Светлана Азадовна. – Волгоград, 2006. – 198с.
17. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
18. Николаева О. С. Методика обучения переводу научных текстов на основе учета этимологической составляющей терминов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Николаева Ольга Сергеевна. – М., 2010. – 215с.
19. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
20. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Пасічник Тетяна Дмитрівна. – К., 2011. – 300с.
21. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения ино-

- язычному общению / Ефим Израйлевич Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
22. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” [спец. 8.030502 – “Англійська мова та література”]. – Чернівці, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, 2009. – 168 с.
23. Практика усного та писемного мовлення англійською мовою (магістратура, 1 семестр) : Програма навчальної дисципліни / Впорядник : О. Г. Васильєва. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2010. – 14 с.
24. Практика усного та писемного мовлення англійською мовою (магістратура, 2 семестр) : Програма навчальної дисципліни / Впорядник : О. Г. Васильєва. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2010. – 14 с.
25. Практика англійської мови : Програма навчальної дисципліни / Розробник(и) : О. Я. Кресан. – Черкаси : Вид. відділ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, 2009. – 18 с.
26. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання) : Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – 2001. – 245с.
27. Робоча програма дисципліни “Германські мови / Англійська мова” для студентів-магістрантів [спец. 6.020303 – “Мова та література / Переклад”] / [уклад. Є. В. Бондаренко]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://foreign-languages.karazin.ua/resources/a9359083d309b84872a3239831d85208>
28. Робоча програма з дисципліни “Практика англійської мови” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” [спец. 8.030502 – “Мова та література”] / [уклад. О. Я. Кресян]. – Черкаси, 2010. – Черкаський нац. університет ім. Б. Хмельницького. – 21 с.
29. Робоча навчальна програма з курсу “Практичний курс перекладу (англійська мова як перша іноземна)” [спец. 8.02030304 – “Переклад” (англійська мова)] / [уклад. доц. Максимов С. Є. викл. Польова Е. В]. – Київ, 2011. – Київський нац. лінгв. ун-т – 21 с.
30. Робоча програма навчальної дисципліни “Культура усного та писемного мовлення першої іноземної мови” [спец. 8.010103 Філологія. Мова та література (англійська та друга іноземна мова)] / [розробник : викл. Цибка В. В.]. – Київ, 2012. – КНЛУ. – 18 с.

31. Робоча програма навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення англійською мовою” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” [спец. 8.010103 Мова та література (англійська)] / [розробник : доц. Васильєва О. Г.]. — Чернігів, 2010. — Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. — 16 с.
32. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. — М. : Рус. Яз., 1981. — 248 с.
33. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка) : автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Л. П. Смелякова. — СПб., 1993. — 32 с.
34. Фабрична Я. Г. Структура і зміст професійно орієнтованої компетентності у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів іноземних мов культур / Я. Г. Фабрична // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. — Вип. 21. — С. 137– 145.
35. Швейцер А. Д. Теория перевода : Статус, проблемы, аспекты. — М. : Наука, 1988. — 215с.
36. American Culture Language Schools ELP Model for Adults, 2012. — [Електронний ресурс] — Режим доступу до джерела : <https://cs.coe.int/team40/portfolio/Lists/published/AllItems.aspx>
37. BEDAF ELP MODEL FOR TEENAGERS AND YOUNG ADULTS, 2012. — [Електронний ресурс] — Режим доступу до джерела : <https://cs.coe.int/team40/portfolio/Lists/published/AllItems.aspx>
38. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 260 p.
39. European Language Portfolio : Introduction [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/introduction.htm](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.htm)
40. European Language Portfolio : How to develop an ELP model : Resources and Templates [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/templates\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/templates_EN.asp)
41. European Language Portfolio : Principles and Guidelines [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf)
42. Gagné A. Language portfolio design for a concurrent teacher education

- program in Ontario, Canada / A. Gagné, T. Reed // Synergies Europe. – 2011. – № 6. – P. 219–228.
43. Goullier F. How to compile the various components of a European Language Portfolio [Электронный ресурс] / Francis Goullier, 2010. – Режим доступа до джерела : [http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP\\_How\\_to\\_compile\\_an\\_ELP\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP_How_to_compile_an_ELP_EN.pdf)
44. Goullier F. The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model [Электронный ресурс] / Francis Goullier, 2010. – Режим доступа до джерела : [http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP\\_Language\\_Biography\\_Frequent\\_Errors\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP_Language_Biography_Frequent_Errors_EN.pdf)
45. Lenz P. Developing the Swiss Model of the European Language Portfolio / Common European Framework of Reference For Languages : Learning, Teaching, Assessment. Case Studies / P. Lenz, G. Schneider. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2002. – P. 68–86.
46. Little D. The European Language Portfolio in use: nine examples [Электронный ресурс] / David Little, 2003. – Режим доступа до джерела : [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_9examples\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_9examples_EN.pdf)
47. Schneider G. Guide for Developers of a European Language Portfolio / Günther Schneider, Peter Lenz. – Strasbourg : Council of Europe, 2001. – 66 p.

## РОЗДІЛ 4.

# ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



### 4.1. Загальна характеристика

Освітні технології – це система спеціально сконструйованих і заданих методичних, дидактичних, психологічних, професійних (практичних) дій, прийомів та способів учасників навчального процесу (вчитель – учень, викладач – студент), які гарантують досягнення поставлених цілей у процесі навчання (Мухіна С. А., Соловйова А. А). Освітні технології набувають широкого застосування у процесі навчання і розглядаються дослідниками як четверта революція в освіті (після появи шкіл, використання в навчанні письма та винаходу друкованих книг) (Щукін А. М.). Вирішувати завдання, які стоять перед сучасною освітою, неможливо без впровадження сучасних освітніх технологій, залучення яких сприятиме розвитку особистості кожного учня / студента, його активності, готовності досягати результатів своєї роботи та використовувати їх.

Педагогічний термін “активні методи та форми навчання” об’єднує групу технологій, використання яких забезпечує високий рівень активності навчальної діяльності учнів / студентів. Останнім часом набув поширення термін “інтерактивне навчання”, який можна розглядати як сучасну форму активних методів. Обґрунтування методики використання інтерактивних технологій неможливе без урахування психолінгвістичних, дидактичних та методичних передумов організації навчального процесу.

Умови розвитку навчання іноземних мов з використанням інтерактивних технологій змінювалися протягом століть і залежали від соціальних і політичних тенденцій становлення суспільства в окремий історичний період. Аналіз історичних джерел дав змогу прослідкувати нашарування основних теоретичних засад інтерак-

тивного навчання іноземної мови: гуманізм і активність того, хто навчається (епоха Відродження), доступність та наочність (Белл-Ланкастерська система, кінця XVIII – початку XIX ст.), часткова автономізація (XIX ст.), висунення особистості студента на перший план (Іена-план), комунікативний підхід до навчання іноземної мови (XX ст.), розповсюдження ідей інтерактивного навчання (проект “Читання і письмо для розвитку критичного мислення”) (Петрусевич Ю. А.).

Початок сучасної історії розвитку і використання інтерактивних технологій навчання припадає на 20-ті роки XX століття. У 60-і роки розробкою інтерактивних технологій займався В. О. Сухомлинський, у 70–80-ті роки – Ш. А. Амонашвілі, В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ільїна та ін. Роботи таких дослідників, як Л. М. Вавілова, М. Зілберман, С. С. Кашлев, Н. В. Козлова, М. В. Кларін, А. Кроуфорд, С. Метьюз, Є. О. Молодан, Т. С. Паніна, Л. В. Пироженко, І. О. Пометун, В. Саул, Г. О. Сиротенко, О. В. Чуменко, Р. Акерман мають велике значення для визначення теоретичних передумов та розробки технологій реалізації інтерактивного навчання.

Увага науковців до залучення інтерактивних технологій зумовлена необхідністю активного навчання, де учень / студент стає суб’єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з учителем / викладачем, бере участь у процесі пізнання у ході виконання творчих, пошукових, проблемних завдань. У процесі застосування інтерактивних технологій (*“inter”* – це взаємний, *“act”* – діяти) здійснюється *взаємодія* учнів / студентів не лише з учителем / викладачем, а і один з одним при виконанні завдань в парах, групах. Отже, ключовим поняттям, що визначає зміст інтерактивних технологій, є “взаємодія” – безпосередня міжособистісна комунікація, особливістю якої є здатність людини “приймати роль іншого”, уявляти, як його сприймає партнер по спілкуванню або група, інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії.

Застосування інтерактивних методів на уроці / занятті дає змогу учням / студентам навчатись активно, а саме, приймати рішення з приводу організації процесу навчання у ході міжособистісної комунікації, що сприяє не лише формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності, а й забезпечує розвиток інтелектуальних здібностей та аналітичного мислення учнів. Інтерактивні технології навчання реалізуються у формах спільної діяльності учнів / студентів:



всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва (Паніна Т. С., Вавілова Л. Н.). При застосуванні технологій інтерактивного навчання здійснюється постійна зміна режимів діяльності, обмін досвідом учасників навчального процесу.

Суттєвою особливістю інтерактивних технологій навчання є високий рівень взаємно спрямованої активності суб'єктів взаємодії, емоційне, духовне єднання учасників. Так, суб'єкти навчання перебувають в одному смисловому просторі; спільно занурюються в проблему; узгоджують вибір засобів і методів реалізації вирішення завдання; відчують емоційний контакт, переживають схожі почуття. Інтерактивне навчання дає змогу проявлятися творчим здібностям особистості, оскільки активізує її внутрішні механізми. Інтерактивні технології навчання орієнтовані на мобілізацію пізнавальних сил і прагнень учнів / студентів, на пробудження самостійного інтересу до пізнання, становлення власних способів діяльності, на розвиток вміння концентруватися на творчому процесі та отримувати від нього задоволення.

Перевагою використання інтерактивних технологій є здатність включення всіх учнів / студентів у активну роботу, забезпечення кожному посильну участь у вирішенні проблем. Внаслідок – недостатньо підготовлені учні / студенти починають відчувати впевненість у власних силах, учні / студенти з достатнім рівнем розвитку іншомовної комунікативної компетентності усвідомлюють користь власної діяльності у процесі організації мовленнєвої взаємодії та допомагають іншим (Рамазанова А. Р.).

До інтерактивних технологій відносяться: евристична бесіда, презентація, дискусія, “мозковий штурм”, “круглий стіл”, ділова гра, конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективне розв’язання творчих задач, кейс-метод, виконання вправ у групі та індивідуально, моделювання ситуацій, проєктна методика, групова робота з довідковою літературою, обговорення аудіо- та відеозаписів, зустрічі з запрошеними та інше. Технології інтерактивного навчання мають бути поділені на форми.

Представимо форми і види інтерактивних технологій в табл. 4.1.1.

## Інтерактивні технології у навчанні іноземних мов

Форми інтерактивних технологій	Види інтерактивних технологій
дискусійні	евристична бесіда, презентація, дискусія, “мозковий штурм”, метод “круглого столу”, метод “акваріуму”, метод “квадро”, метод “світлофору”, рольова дискусія, обговорення аудіо- та відеозаписів
ігрові	метод “ділової гри”, метод “діловий театр”, метод “інтерв’ю”, конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проєктна методика, кейс-метод
тренінгові (мають змогу задіяти дискусійні та ігрові форми)	комунікативні тренінги, колективне рішення творчих задач, практичні групові та індивідуальні вправи, групова робота з літературою, зустрічі з запрошеними

Розглянемо, як різноманітні дискусійні та ігрові види інтерактивних технологій мають бути залучені в процесі формування англомовної комунікативної компетентності в учнів основної та старшої школи і студентів.

Для **дискусійних форм** інтерактивних технологій характерним є наявність діалогу, обговорення-спору; зіткнення різних думок, позицій, суджень, ідей; обмін досвідом, думками з приводу спірного питання, проблеми. Будь-яка дискусійна форма є ефективною у разі наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюється та за умови попереднього планування основних етапів та ключових моментів дискусії. *На етапі планування* дискусії вчитель / викладач обирає та формулює тему (таким чином, щоб тема містила розбіжні точки зору, протиріччя), планує способи контролю та способи стимулювання активності учасників. Крім того, вчитель / викладач обирає, яким чином фіксуватимуться запропоновані ідеї, та необхідне для цього обладнання. *У ході проведення* дискусії роль вчителя / викладача є важливою та близькою до ролі посередника. Вчитель бачить існуючі різні точки зору на проблему, має власну аргументовану думку, вміє зробити висновки та оцінити досягнення проведеної дискусії. На уроках іноземної мови використовуються різні прийоми введення у дискусію: 1) пред’явлення проблемної ситуації; 2) постановка проблемних питань; 3) перегляд відеосюжету; 4) рольова презентація ситуації; 5) вибір учасниками однієї з кількох представлених точок

зору. Для успішного проведення будь-якої дискусії учні мають оволодіти такими вміннями, що підвищують ефективність групового обговорення: 1) вміння ставити питання, що стимулюють чіткіше формулювати та аргументувати думку (“What do you mean when you say that...?”, “Could you prove it?”); 2) вміння здійснювати парафраз – повторення вислову виступаючого з метою стимулювання переосмислення та уточнення змісту (“You say that..?” “Did I understand right that..?”); 3) вміння демонструвати незрозуміння з метою уточнення та деталізації висловлювання (“I’m sorry, I don’t really understand what you mean. Can you give more details or examples?”); 4) вміння висловити сумнів, щоб позбавлятися слабо аргументованих та непродуманих висловлювань (“Is it really so? Are you sure?”). Оскільки характерним для дискусії є зіткнення різних точок зору, позицій, дискусія повинна сприяти виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми. Тому вчитель має оволодіти “провокаційними” прийомами ведення дискусій, що стимулюють активність учнів. Так, у ході обговорення проблеми, вчитель має наводити альтернативну точку зору, акцентувати інший підхід. Іншим ефективним прийомом є “доведення до абсурду”, коли вчитель погоджується з висловленими твердженнями, а потім робить нелогічний, абсурдний висновок. Прийом “твердження-провокація” – висловлення думки, що викличе бурхливу реакцію та незгоду учасників дискусії, що призведе до бажання спростувати висловлювання та викласти іншу точку зору.

Розглянемо сучасні дискусійні форми інтерактивних технологій докладніше.

**“Мозковий штурм”/метод “колективного мозку” (brainstorming)** – вільна форма дискусії, ефективний спосіб швидкого залучення всіх членів колективу в обговорення. Вчитель повідомляє тему, мету, правила та критерії оцінювання висловлювань. Далі обираються або призначаються експерти та секретар (секретарі), які фіксуватимуть думки учнів. Вчитель повідомляє ситуацію, яку слід обговорити. Наприклад, “Dear pupils! Soon we’ll celebrate New Year! What could we do to organize an unforgettable party?” Умовою проведення “мозкового штурму” є доброзичливість учителя, відсутність критики ідей учнів. Кожен учень виступає з короткою діловою пропозицією у довільній формі, будь-які пропозиції фіксуються секретарями (експерти допомагають секретарям стисло сформулювати думку). Вчитель підтримує “мозковий штурм” підбадьорюючими та конста-

туючими репліками. Пропозиції учнів не обговорюються, не критикуються, не оцінюються, лише стисло фіксуються. Схвалюються навіть найоригінальніші ідеї. Учні мають змогу комбінувати ідеї інших, змінювати їх, покращувати. Можна відмовитись від власної ідеї, зайняти позицію іншого учня та вдосконалити його ідею. Кожен учень висловлюється багато разів, але час одного виступу – не більше однієї хвилини. На заключному етапі проведення “мозкового штурму” складається відредагований список ідей, які оцінюються, аргументуються, обираються найоптимальніші та оцінюється діяльність “експертів”, “секретарів” та “доповідачів”.

Проведення “мозкового штурму” має завершитись групуванням пропозицій, визначенням критеріїв для оцінки кожної групи ідей та укладанням таблиці. Приклад наведено у табл. 4.1.2.

Таблиця 4.1.2

### The effectiveness of the ideas

Criteria. Ideas	The use of the idea (for school/ society)	The efficiency of the idea	The value of realisation	Probability of carrying out the idea	Sum total
1)					
2)					
3)					

Ідеї оцінюються в балах (можливий варіант – від 1 до 3 балів), підраховується найбільша кількість балів та визначається найраціональніша пропозиція.

Інша ефективна технологія, що може бути застосована для формування іншомовної компетентності у говорінні це **“круглий стіл”**. Така технологія являє собою бесіду, у якій на рівних беруть участь 10–15 учнів. Скеровує бесіду за столом ведучий (не обов’язково викладач). Метою “круглого столу” є обговорення, збір інформації, осмислення, пошук шляхів визначення та узгодження існуючих точок зору. Суттєвою умовою такого виду дискусії є наявність дійсно круглого столу, за яким учасники мають спробу бачити один одного, що стимулює мовленнєву активність, призводить до збільшення кількості висловлювань, заохочує використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести).

Технологія **“акваріум”** відрізняється від інших наявністю протиріч, протилежних думок або навіть конфліктів учасників щодо певних

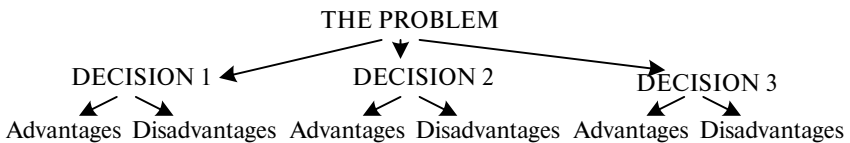
питань. Організація “акваріуму” полягає у тому, що 5–6 учасників (“риби”) сідають у коло, навколо них стають решта учнів (“рибаки”). Члени внутрішнього кола – “риби” – активно обговорюють запропоновані питання. “Рибаки” прислуховуються і вступають у бесіду лише тоді, коли чують цікаву для них версію. У такому випадку “рибак” має доповнити і конкретизувати питання. При цьому “рибак” має стати поруч з “рибою”, яка зацікавила його своєю версією. По закінченні обговорення однієї проблеми учасники міняються місцями.

Інший варіант “акваріуму” – в обговоренні беруть участь лише “риби”, а інші – слухають. По закінченні дискусії учні, що не брали участь в обговоренні, висловлюються щодо запропонованих ідей, обирають найбільш аргументовану точку зору, найпереконливіший аргумент та найактивнішого учасника.

Технологія “**мікрофон**” – різновид загально групового обговорення, яка дає змогу кожному лаконічно дати відповідь на питання, висловитися за певною темою або довести власну думку / позицію. Для організації даної технології обирається проблемне питання. Суттєва деталь – наявність мікрофону (справжній, іграшковий, намальований, уявний), якій учні передають один одному, по черзі беручи слово. Висловлюватися має лише той учень, в руках якого опинився мікрофон. Тривалість одного висловлювання – до 1 хвилини.

Для проведення уроку із застосування технології “**дерево рішень**” вчитель обирає проблему, що не має однозначного рішення. Така проблема має бути подана у формі життєвої історії, судової справи, епізоду з художнього твору або фільму. Після читання / слухання / перегляду формулюється суть проблеми, її обговорення та знаходження шляхів вирішення. Коли кілька ідей буде висловлено, учні поділяються у малі групи (3–4 учня) і заповнюють схему. Приклад наведено у схемі 4.1.1.

Схема 4.1.1



На основі схеми порівнюються переваги та недоліки кожного варіанту рішення проблеми та визначається найефективніша пропозиція.

Метою наступної технології – “**сніговий ком**” – є знаходження спільних точок зору, їх узгодження. Перевагою “снігового кому” є

те, що майже всі учні беруть активну участь в обговоренні проблеми. Для проведення цієї дискусійної технології потрібні велика кількість карток та ручки / маркери. Учасники отримують 5 – 10 карток і кожному пропонується написати 5 – 10 варіантів рішення певної проблеми. На кожній картці пишеться лише один варіант. Учасники об'єднуються в пари, обговорюють власні пропозиції та відбирають з них найбільш узгоджені (має залишитись трохи більше половини від спільної кількості карток). Після цього учасники об'єднуються у групи по 4 учня та проводять таку саму оцінку запропонованих рішень, знову залишаючи приблизно половину карток. Потім представник кожної групи захищає спільні ідеї перед загальною аудиторією. Картки кріпляться до дошки, коментуються, знаходяться та обговорюються схожі пропозиції.

Технологія **“квадро”** має змогу виявити різні думки та почати аргументоване обговорення питання. Для залучення технології вчителем подається проблемна теза, написана на дошці; всім учням роздаються картки **“квадро”** з цифрами: 1 – погоджуюсь; 2 – погоджуюсь, але...; 3 – не погоджуюсь, але...; 4 – не погоджуюсь. Учні показують викладачу цифру, що відображає їхню думку. Вчитель пропонує представлені думки та починається обговорення. Спочатку висловлюються учні, які показали цифру 1 (погоджуються з думкою), їх доповнюють учасники, які показали цифру 2, 3 та 4.

Варіантом технології **“квадро”** є технологія **“світлофор”**, де замість цифр фігурують кольори і кожен учень отримує три картки: зелений – погоджуюсь, жовтий – сумніваюсь або утримуюсь; червоний – не погоджуюсь. Слід зазначити, що за умов дефіциту часу на проведення дискусії використання технологій **“квадро”** та **“світлофор”** не є ефективним, оскільки просте підняття карток не дає результату. Суть вищезазначених методів – стимулювання дискусії.

Використання **ігрових технологій** вважатиметься інтерактивним та інтегративним, оскільки містять як елементи тренінгу, так і розгляд окремих ситуації та дискусії. Використання ігор у процесі навчання іноземних мов сприяє вирішенню таких методичних завдань: психологічна підготовка учнів до здійснення іншомовного спілкування; забезпечення необхідності багаторазового повторення мовного матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого матеріалу, що є підготовкою до ситуативного спонтанного мовлення (Конишева А. В.). Ігри мають бути поділені на три ос-

новних категорії: ділові ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри. Ділові ігри, як правило, використовуються в ході професійної освіти, оскільки вони зумовлюють наявність практичної роботи з моделювання різних виробничих ситуацій, тому не часто мають бути використані в основній та старшій школі.

**Рольова гра** – процес, у якому учасникам пропонується “зіграти” іншу людину в уявній ситуації. Важливими складовими рольової гри є роль та її прийняття, яке здійснюється на когнітивному та емоційному рівнях. Оскільки в рольовій грі учасник виконує роль певного персонажу, він має експериментувати та не боятися, що його поведінка буде смішною та неадекватною.

У ході підготовки та проведення рольової гри учитель має враховувати ряд факторів. Так, гра має бути важливою для учнів, відповідати їх інтересам. Для рольової гри вчитель має обирати такі ситуації, які можуть бути вирішені в рамках заняття. Важливим є також правильний розподіл ролей серед учнів. Механізм проведення рольової гри містить: 1) вчитель повідомляє тему гри, ситуацію; 2) вчитель формулює інструкції щодо гри, перевіряє розуміння цих інструкцій; 3) розподіляються ролі, незайнятим у грі учням пропонується слідкувати за вербальною та невербальною поведінкою тих, хто бере участь у грі; 4) ще раз уточнюється проблема та учасникам надається спроба показати існуючі стереотипи поведінки в різних ситуаціях, застосувати нові стратегії, усвідомити та подолати власні побоювання та проблеми. В той час, як активні учасники діють згідно з отриманими ролями, решта спостерігають. Учні, які не беруть участь у рольовій грі, не втручаються в дії учасників, але занотовують все для подальшого обговорення. По закінченні гри підводяться підсумки.

Технологія **“інтерв’ю”** – своєрідний діловий діалог, який проводиться з метою отримання оперативної, особистісної, емоційної інформації з проблеми. Для організації інтерв’ю обираються “інтерв’юери” (“журналісти”) та “видатні люди”. “Інтерв’юери” продумують питання, а “видатні люди” – біографії, особливості професії. По закінченні “інтерв’ю” “інтерв’юери” повідомляють класу, про що вони дізналися. Інший варіант такої технології – “телевізійне інтерв’ю”, де “журналіст” та “запрошений” ведуть бесіду, за якою слідкує решта учнів класу. З метою успішного застосування даної технології учні мають оволодіти вміннями ставити питання, оскільки саме питання підтримують динаміку інтерв’ю.

**Кейс-метод** (case study) – техніка навчання, що використовує опис реальних ситуації (професійних, економічних, соціальних). Учні пропонується конкретна реальна ситуація (case), викладена письмово, яку вони мають проаналізувати, розібратися у суті проблеми, запропонувати варіанти вирішення проблеми, вибрати найкращий варіант. Тому, кейс-метод має бути складною багато-аспектною технологією навчання, яка містить як дослідницьку, так і аналітичну діяльність. Даний метод – спосіб колективного навчання, важливими складовими якого є робота в групах, малих групах та взаємний обмін інформацією. Кейс-метод вважається різновидом проектної технології навчання іноземних мов, оскільки процес вирішення поставленого завдання здійснюється шляхом сумісної діяльності учнів. Діяльність учителя при використанні кейс-метода включає етап підготовки кейса, питань щодо його аналізу та етап організаційної діяльності в аудиторії. На етапі підготовки джерелами формування кейса мають бути художня та публіцистична література, періодичні видання, соціологічні дані, реальні події. Використання у кейсі статистичних показників дає відчуття реальності та сприяє серйознішому сприйняттю проблеми. Крім того, при складанні опису конкретної ситуації, вчитель враховує такі умови: ситуація має відповідати інтересам учнів, бути реальною та відрізнитись проблемністю, “драматизмом” і містити як позитивні, так і негативні приклади. Етап організаційної діяльності вчителя в аудиторії містить виступ зі вступним та заключним словом, організацію груп, заохочення дискусій, оцінку внеску учнів в аналіз та вирішення ситуації. Етапи та зміст роботи за кейс-методом представлено у таблиці 4.1.3.

Слід зазначити, що кейс-метод має використовуватися в єдності з іншими методами навчання, оскільки передбачає наявність обов’язкових нормативних знань, які будуть використані в динамічній ситуації та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Застосування сучасних інтерактивних технологій навчання оптимізує процес формування англомовної комунікативної компетентності у студентів / учнів основної та старої школи, зробить навчання ефективнішим. Крім того, застосування у навчальному процесі інтерактивних технологій, сприятиме розвитку рефлексії учнів / студентів, усвідомленню включення в загальну роботу, становленню активної суб’єктної позиції у навчальній діяльності, підвищенню пізнавальної активності колективу. Використання інтерактивних технологій



## Етапи та зміст роботи за кейс-методом

№	Етапи кейс-метода	Зміст роботи
1.	Введення в кейс	Слухання вступного слова викладача, відповіді на запитання, уточнення інформацій, пошук додаткової інформації, її фіксація
2.	Аналіз ситуації	Представлення учнями власних варіантів вирішення проблеми в групах, вибір доповідача від групи, виготовлення плакатів, схем
3.	Презентація	Виступ, представлення аналізу кейса, відповіді на запитання, відстоювання власної точки зору, фіксація суті кожного виступу
4.	Дискусія	Обговорення виступів, виявлення найкращого рішення кейсу
5.	Підведення підсумків	Слухання заключного слова викладача (як були вирішені аналогічні кейси в реальному житті; версія вирішення кейса учителем)

передбачає моделювання реальних ситуацій, проведення рольових ігор, досягнення спільного рішення проблем. У таких умовах виключається домінування одного учасника навчального процесу або ідеї, що зумовлює застосування толерантного, демократичного підходу до навчання. Отже, використання інтерактивних технологій навчання дає змогу зробити учня / студента активним учасником педагогічного процесу, розвивати пізнавальну активність і сприяє формуванню творчої, активної особистості.

## 4.2. Інтерактивне навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх текстів

### 4.2.1. Види та форми інтерактивних технологій у навчанні монологічного мовлення

У світлі комунікативного та особистісно-діяльнісного підходів до навчання іноземної мови (ІМ) за останнє десятиріччя в освітній галузі намітилася тенденція до активного моделювання мовленнєвих ситуацій на заняттях з вивчення ІМ, щоб наблизити процес навчання до обставин реального спілкування. У зв'язку з цим, зростає увага методистів і до інтерактивного навчання як до особливого способу пі-

знання, який здійснюється у формах спільної діяльності викладача і студентів. Усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового і побутового співробітництва.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день термін “інтерактивне навчання” є багатоаспектним, оскільки дослідники під інтерактивним навчанням, з одного боку, розуміють використання у навчальному процесі технічних засобів чи Інтернет-ресурсів (Єгорова Т. М., Куклев В. О., Биков В. Ю. тощо), а з іншого – способи, форми і засоби організації роботи студентів для забезпечення їхньої взаємодії при вивченні нового матеріалу (Кларин М. В., Беспалько В. П., Якименська І. С., Бех І. Д., Пометун О. І., Пироженко Л. В., Щукін А. Н., Баханов К. О., Гузєєв В. В., Кашлев С. С., Козлова Н. В., Пометун О. І., Рафикова Р. С., Ступіна С. Б., Ackermann R., Gebhard F., Molzahn R., Zultan D., Thurrell S. та інші). Значна увага вітчизняних авторів приділяється залученню інтерактивних технологій для навчання окремих видів мовленнєвої діяльності (Козлова Н. В., Ларіна Т. О., Сулова О. В., Туйгунова І. Р., Ємельянова З. В., Вірченко Т. І., Мазко О. П. та інші), але аспект навчання монологічного мовлення (ММ) засобами інтерактивних технологій залишається недостатньо розглянутим.

У межах цього дослідження нас цікавить методика **інтерактивного навчання** як процес передачі і засвоєння знань, навичок, умінь і способів пізнавальної діяльності студента, побудований на використанні інтерактивних технологій у навчальному процесі, який передбачає розкриття індивідуальних, пошукових, творчих здібностей студента у режимах взаємонавчання “студент – студент”, “студент – мала група”, “студент – велика група”.

Важливість залучення інтерактивних технологій у межах представлено дослідження підкреслюється їхньою здатністю слугувати додатковим стимулом для обміну думками щодо художнього твору (ХТ) для домашнього читання (ДЧ).

У процесі дослідження ми зіткнулися з проблемою недосконалості термінологічного апарату, оскільки різні дослідники називають структурно-функціональну одиницю інтерактивного навчання по-різному: технології (Вірменко Т. І., Кашлев С. С., Пироженко Л. В., Пометун О. І., Семенчик Ю. О.), методи (Рогінко К. В.,

Молодан Є. О., Погребна К. М., Чуменко Є. В.) або прийоми (Козлова Н. В.). На нашу думку, доцільно пояснити і дещо розвести ці поняття. Якщо звернутися до словників, то **прийоми** навчання — це конкретні дії та операції викладача, метою яких є повідомлення знань, формування навичок та вдосконалення вмінь, стимулювання навчальної діяльності студентів для вирішення поодиноких завдань процесу навчання [20, с. 229; 9, с. 124]; це базова категорія методики, що співвідноситься з конкретними діями, сукупність яких і є суттю навчально-методичної діяльності [19, с. 15].

Існує тісний зв'язок між прийомами і методами навчання. **Метод** навчання в загальнодидактичному смислі — це систематизована сукупність способів взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, скерованих на досягнення цілей навчання, виховання і розвиток тих, хто навчається [1, с. 137]. У методиці викладання ІМ термін “метод” має більш вузьке значення: узагальнена модель навчання, що базується на одному з напрямів навчання і спирається на конкретні підходи, типові для цього напрямку. Для цієї моделі характерним є використання певного навчального матеріалу, добору прийомів навчання і способів взаємодії викладача і студентів. Раціональне поєднання і співвідношення прийомів визначає суть і ефективність методу [9, с. 21].

Якщо розглянути визначення технології навчання, запропоновані педагогами, то стає зрозумілим, що **технологія** навчання — це сукупність засобів обробки, пред'явлення і зміни навчального матеріалу з одного боку, і сукупність способів впливу викладача на студента в процесі навчання з використанням необхідних засобів навчання з іншого боку [13, с. 5].

На наш погляд, більш точно для цього дослідження визначення терміну “технологія” надають вчені-методисти Т. І. Капітонова, Л. В. Московкін, А. М. Щукін, розуміючи під “технологією” спеціально обрані і організовані у певній послідовності прийоми навчання, якими викладачі користуються у своїй роботі [6, с. 16].

Процес навчання, побудований за технологічними засадами, має три проміжні ланки такі, як блок мотивації і організації студентів, дія засобів навчання (так званих, “ідеальних” засобів навчання, що залучають усне і писемне мовлення, координуючу діяльність викладача, загальну культуру викладача і студентів тощо), а також блок контролю якості засвоєння знань, навичок і вмінь [14; 15, с. 21].

В результаті проведеного аналізу джерел та співставлення думок вчених-педагогів і методистів ми бачимо, що термін “метод” є ієрархічно вищим за “технологію”. Кожен з методів навчання ІМ має свої технології, оскільки розробники методу визначають основні прийоми методу і послідовність їх застосування. Таким чином, під методом навчання в межах нашого дослідження ми розуміємо комбінований спосіб навчання майбутніх учителів говоріння, що має на меті формування умінь створювати монолог-роздум (МР) і монолог-переконання (МП) на основі ХТ шляхом упровадження в навчальний процес інтерактивних технологій.

Тоді, як **інтерактивні технології** формування умінь МР і МП розглядаються нами як комплекс взаємопов’язаних форм, прийомів, засобів навчальної діяльності викладача і студента, скерованих на розвиток та автоматизацію навичок уживання засобів міжфразового зв’язку (ЗМЗ) та навичок аргументації, удосконалення умінь логічної побудови висловлювання, розвиток критичного мислення, інтерпретацію інформації ХТ мовними, мовленнєвими та кінетичними засобами.

Результатом опрацювання спеціалізованої літератури було виокремлення більше сотні різноманітних технологій інтерактивного навчання, котрі мають бути застосовані в навчальному процесі відповідно до поставленої мети. Одне із головних завдань нашого дослідження вбачаємо у доборі таких інтерактивних технологій, які мають бути використані для навчання ММ.

Через відсутність спеціальних досліджень з проблеми, спираючись на опрацьовану літературу та власний досвід, ми вважаємо, що інтерактивні технології для навчання майбутніх учителів ММ на основі автентичних оповідань сучасних авторів матимуть такі ознаки:

**1) наявність монологу** за умовами проведення інтерактивного навчання, можливі елементи дискусії. Інтерактивне навчання – це співнавчання студентів, під час якого вони взаємодіють, а отже, спілкуються. Спілкування як процес обміну думками складається з чергування реплік партнерів розмови. Найважливішими ознаками монолізованого діалогу як виду мовленнєвої діяльності є: по-перше, певна тривалість у часі реплік (значно більша за тривалість репліки у діалозі), по-друге, наявність значних за розміром уривків, які складаються з пов’язаних між собою повідомлень, що мають індивідуальну композиційну побудову і відносну смислову завершеність [2, с. 71];

2) **здатність реалізації професійно-педагогічного спілкування**, оскільки для майбутнього вчителя важливим є оволодіння ораторською майстерністю монологу з метою зрозуміло пояснити, переконати, запевнити, або забезпечити поступовий перехід від одного етапу заняття до іншого. Тому інтерактивна технологія має передбачати спробу студента зайняти уявний керівний пост, зіграти роль лідера, пояснити групі мету, суть і хід виконання завдання. Крім того, професійно-педагогічне спілкування визначається як соціально-педагогічна взаємодія викладача і студента з метою реалізації цілей і задач навчання, яке здійснюється за допомогою певних прийомів та методів, тобто є двостороннім процесом. Виходячи з цього, така взаємодія передбачає активність викладача, його здатність організувати, ініціювати спілкування, стимулювати мовленнєву реакцію студентів [8, с. 10];

3) **активна комунікативна роль кожного з учасників спілкування**, яка передбачає спробу висловлювання думки кожного зі студентів незалежно від ролі (ведучий, спікер, секретар, що занотує думки або ж студент, котрий фіксує час для обговорення) у певній інтерактивній технології. Важливо, що за умови активної комунікативної ролі кожен учасник спілкування, навіть студенти з недостатньо високим рівнем володіння АМ та студенти-аутсайтери, братимуть участь у спілкуванні.

Таким чином, при доборі форм та видів інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів ММ на основі ХТ викладач має урахувати зазначені ознаки, щоб впровадження інтерактивного навчання не перетворилося на самоціль.

Оскільки існує велика кількість інтерактивних технологій, ми вважаємо необхідним згрупувати їх за спільними ознаками. У нашій роботі ми керуємось класифікацією Т. С. Паніної та Л. М. Вавилової, які пропонують розрізняти дискусійні, ігрові та тренінгові форми інтерактивних технологій [11]. Проілюструємо зазначені класифікаційні групи інтерактивних технологій прикладами.

Для навчання студентів створювати МР і МП важливими є види **дискусійної форми** інтерактивних технологій. Щоб оволодіти цими функціональними типами монологу, студентам необхідно опанувати логіко-композиційну організацію ММ, вживати ЗМЗ у мовленні. На власному педагогічному досвіді ми спостерігаємо, що часто студенти забувають повідомляти тему і комунікативний намір ММ

у вступі, а також робити висновки. Для того, щоб навчити студентів правильно будувати монологічне висловлювання, молодими людьми виконуються групові та індивідуальні завдання із застосуванням допоміжних матеріалів, таких, як наочність, роздавальні матеріали, біографічні нариси авторів оповідань тощо. Приділяючи особливу увагу встановленню логіки висловлювання, наявності усіх складових частин тексту: вступу, основної частини, висновку, на наш погляд, доцільно проводити такий дискусійний вид інтерактивних технологій, як “Дерево рішень”.

“Дерево рішень” (“**Tree of Decisions**”) має на меті створення готового продукту праці у вигляді таблиці, тексту тощо. Викладач пред’являє студентам основну частину висловлювання і пропонує підібрати з-поміж декількох варіантів, або придумати власний, вступ чи висновок. Певний час відбувається загальне обговорення, після чого студенти об’єднуються в малі групи (або працюють індивідуально) і збирають усі частини у логічне ціле.

Не слід забувати, що, навчаючи студентів педагогічного вищого навчального закладу, доцільно звертати увагу на підготовку майбутніх учителів до практичного виконання обов’язків учителя. Студенти мають навчитися повідомляти тему, суть та мету завдання великій або малій групі студентів, встановлювати логічний зв’язок між переходом від одного завдання до іншого, вчитися оцінювати роботу колег та аргументувати об’єктивність свого рішення, робити висновки роботи групи.

Корисним з цієї точки зору є дискусійний вид інтерактивних технологій “Круглий стіл” (“**Round Table**”), в якому одночасно беруть участь до 15 студентів. Особливо цінним “круглий стіл” є для студента, котрий головує. Він ініціює, скеровує, підтримує і завершує бесіду, спонукає студентів до висловлювання.

У рамках ігрових інтерактивних технологій ми пропонуємо прийом “Зіпсований телефон” (“**Spoilt Telephone**”), що наслідуює правила дитячої однойменної гри. Студенти шикуються у декілька шеренг; ініціюючому студенту викладач пошепки повідомляє фразу. Завдання студента уважно прослухати один раз і повторити почуте, не перепитуючи, не уточнюючи, наступному гравцю так, як він почув або зрозумів. По завершенню лінії викладач порівнює результат зіпсованого телефону з оригіналом, і проводиться обговорення фрази, “почутої у телефоні” із застосуванням ЗМЗ. Такою фразою має

бути проблемна теза, тема оповідання, проблема твору, цитата, що відображає головну думку оповідання тощо. Наприклад, цитата Діка Френсіса до його оповідання “Nightmare”, в якому мова йде про крадіжку: *Crime to many is not crime but simply a way of life. If laws are inconvenient, ignore them, they don't apply to you.*

Для того, щоб спробувати себе в ролі вчителя, існують такі ігрові форми інтерактивних технологій як **рольові та ділові ігри**, які, з огляду на специфіку навчання майбутніх учителів, доцільно розігрувати на шкільні теми, театралізуючи по можливості матеріал прочитаного домашнього оповідання, або проектуючи ситуації з ХТ на ситуації з життя школи або іншого навчального закладу. Студенти мають спробу програвати підготовлений сценарій, або діяти спонтанно, спираючись на опори, текст оповідання або підготовлені комунікативні ситуації.

**Тренінговий вид інтерактивних технологій “Компліменти” (“Compliments”)**, так само, як і “Мікрофон”, сприяє позитивному початку заняття. Учні по черзі відшукують і озвучують позитивні сторони і моменти твору, запропонованого для ДЧ, або риси героїв оповідання. Наприклад: *St: To my way of thinking, Ward, the main character in J.G. Ballard's “Billennium”, is a very serious and thoughtful young man.* Черговість мовців довільна, але важливою умовою є стовідсоткова активність всіх студентів.

Цікавим для студентів є розігрування сцен або проблем з твору для ДЧ в рамках **“Ток-шоу” (“Talk Show”)**. Цей вид тренінгових інтерактивних технологій насичений ММ: учасники-“герої” описують складнощі їхніх життєвих ситуацій, учасники-“психологи” здійснюють психологічний аналіз, учасники-“глядачі” дають поради.

Тренінговий вид інтерактивних технологій **“Десять заповідей”** пропонує студентам взяти на себе відповідальність за укладання певних правил співіснування в академічній групі, наприклад. На обговорення мають бути винесені індивідуальні розробки або продукт співпраці у малій групі з коментарями та аргументами. По закінченню обговорення укладаються 10 правил поведінки або розпорядку життя групи. Після обрання “10 заповідей” студентам можна запропонувати їх “прорангувати” від найменш важливого до найважливішого.

Таким чином, класифікація форм та видів інтерактивних технологій відповідно до мети їх застосування дала змогу нам представити результати дослідження у таблиці 4.2.1.

### Форми та види інтерактивних технологій для навчання ММ

Мета використання інтерактивних технологій	Форми інтерактивних технологій	Види інтерактивних технологій
Автоматизація вживання ЗМЗ	Дискусійні	мозковий штурм, квадро,
	Ігрові	зіпсований телефон, провісник (ворожка)
Навчання побудови логіко-композиційного висловлювання	Дискусійні	дерево рішень
	Ігрові	конкурс
	Тренінгові	колективне рішення творчих задач, метод ПРЕС, групова робота з літературою
Урахування специфіки навчання майбутніх учителів	Дискусійні	круглий стіл, оцінювальна дискусія, обери команду
	Ігрові	рольова/ділова гра “В школі”
	Тренінгові	броунівський рух, крісло автора, словесний портрет, компліменти
Продукування монологу текстового зразка	Дискусійні	аукціон ідей, конфлікт думок, дискусія, шахи, постав на голову, зміни позицію
	Ігрові	рольова/ділова гра “Театр”, “У психолога” тощо, кейс-метод, конкурс ораторів
	Тренінгові	соціально-психологічний тренінг, десять заповідей, ток-шоу

Беручи до уваги вищесказане, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання на сьогоднішній день є актуальним у викладанні різних дисциплін ІМ. Одиницею інтерактивного навчання є інтерактивні технології. Для успішної реалізації інтерактивного навчання майбутніх учителів ММ необхідно враховувати такі ознаки інтерактивних технологій, як наявність умов для створення логічних висловлювань, активна комунікативна роль кожного з учасників спілкування, здатність реалізації професійно-педагогічного спілкування. Для навчання ММ форми та види інтерактивних технологій слід обирати відповідно до мети автоматизації вживання ЗМЗ, навчання побудови логіко-композиційного висловлювання, урахування специфіки навчання майбутніх учителів, продукування монологу текстового рівня.



#### 4.2.2. Вимоги до завдань для інтерактивного навчання англомовного монологічного мовлення на основі художніх творів

Перш ніж звернутися до створення комплексу завдань, доцільно уточнити різницю між поняттям “вправа” як традиційною одиницею навчання видів мовленнєвої діяльності і терміном “завдання”, обраним нами з огляду на специфіку цього дослідження. Слідом за зарубіжними методистами (Ellis R., Nunan D., Silva C., Willis D., Willis J.), які розрізняють поняття “task” або “activity” і “exercise” [9, с. 120], в умовах комунікативного підходу до викладання і вивчення ІМ на сьогоднішній день принципово новою є тенденція одиницею навчання видів мовленнєвої діяльності вважати “завдання” замість традиційної “вправи”, використовувати термін “завдання” не як еквівалент вправ узагалі, а саме як комунікативна вправа [7, с. 23].

Останнім часом з’являється все більше праць, статей і публікацій, де “завдання” вживається за якістю специфічної одиниці організації навчання видів мовленнєвої діяльності (Тютєєва Л. В., Соколова Л. М., Мельникова О. М., Стеченко Т. О., Мірошник С. І., Гирич З. І., Мінко О. М., Китайгородська Г. О., Райзенер Г., Науф-Мюнкель Г. та інші). Однак, у вітчизняній методиці викладання ІМ “завдання”, на відміну від “вправи”, не має чіткого визначення; також ми не зустрічали ні класифікації завдань, ні системи завдань.

У нашій роботі термін “завдання” тлумачиться відповідно до теоретичних і методичних засад Рекомендацій Ради Європи, де **завдання** визначається як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті проблеми, яку слід розв’язати, у стратегічній послідовності застосовуючи власні компетентності [4, с. 9–10]. За словником І. Л. Колеснікової головні риси завдання – це акцентованість на змісті, а не на формі, співвіднесеність з умовами реальної комунікації, спрямованість на досягнення певного результату. Таким результатом має бути вирішення проблемної задачі, досягнення консенсусу, здійснення творчого проекту тощо [9, с. 123].

Конкретизуючи одиницю комплексу завдань для навчання ММ з урахуванням інтерактивних технологій, ми керувалися визначенням терміну “мовленнєве завдання”, наведене Е. Г. Азімовим та А. М. Щукіним. Згідно з “Новим словником методичних термінів та понять”, мовленнєве завдання – це такий вид завдання, який є стимулом до виконання мовленнєвої дії, сприяє автоматизації

вивченого матеріалу і формує та вдосконалює мовленнєві вміння. Завдання виконуються в аудиторії під керівництвом викладача або самостійно з опорою на навчальні засоби. При виконанні мовленнєвих завдань рекомендується використовувати рольові ігри, засоби наочності та сучасні технології навчання. Мовленнєві завдання переважають у навчанні з використанням комунікативних методів, зокрема, проектної методики [1, с. 253].

Вправа як структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу – це спеціально організоване у навчальних умовах багаторазове виконання певних дій, операцій або видів діяльності у порядку їх мовного та операційного ускладнення з метою оволодіння ними або їх удосконалення, яке спирається на розуміння цієї мети і загальної програми дій та супроводжується свідомим контролем і корегуванням [5, с. 184; 1, с. 322; 10, с. 64].

Проблематичність вибору одиниці комплексу завдань у межах нашого дослідження пояснюється також тим, що формування умінь створювати МР і МП здійснюється в рамках інтерактивного навчання. Нами вже було обґрунтовано, що функціональною одиницею інтерактивного навчання є вид інтерактивних технологій. Саме тому виникла необхідність визначення, наскільки корелюють поняття “мовленнєве завдання” і “вид інтерактивних технологій”, і чи можна вважати вид інтерактивних технологій функціональною одиницею комплексу завдань для інтерактивного навчання ММ.

З метою порівняння згаданих вище термінів, пропонуємо розглянути таблицю 4.2.2 де описуються відмінності завдання, вправи та інтерактивної технології, спираючись на дослідження В. М. Плaxотника [21, с. 5].

Порівняння понять “завдання”, “вправа” та “інтерактивна технологія” дало змогу зробити висновок, що термін “інтерактивна технологія” в аспектному плані ширший за “вправу” і має бути ототожнений з терміном “завдання” за наявністю спільних рис згідно ряду порівняльних характеристик. Отже, одиницею комплексу завдань для інтерактивного навчання ММ на основі ХТ є завдання з використанням інтерактивних технологій, що відображає специфіку цього дослідження.

Говорячи про вимоги до інтерактивних завдань слід зазначити, що вітчизняні і зарубіжні методисти розробляли системи, підсистеми або комплекси вправ для навчання ММ згідно з особливостями їхніх

**Порівняння понять “вправа”, “завдання”, “завдання з використанням інтерактивних технологій”**

№	Порівняльні характеристики	Вправа	Завдання	Завдання з використанням інтерактивних технологій
1	характер виконання	багаторазовість виконання дії	переважно одноразовий характер виконання	одноразовий характер виконання
2	функція	подолання обмеженої кількості труднощів; формування і автоматизація окремих навичок і вмій	залучення для виконання завдання сукупності навичок та вмій, більшість з яких уже є сформованими; уміння вдосконалюються	залучення для виконання завдання сукупності навичок та вмій, більшість з яких уже є сформованими; уміння вдосконалюються
3	час, відведений на виконання	короткочасність виконання вправи	від декількох хвилин до декількох годин	від декількох хвилин до декількох годин
4	ступінь самостійності виконання	виконання після пояснень викладача або на основі зразка	завдання можуть передувати темі (напр., прочитайте біографію автора оповідання)	виконання після пояснень викладача або на основі покрокової стратегії-алгоритму
5	контроль виконання	можливі ключі для самоконтролю	ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різними студентами може бути різний	ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різними студентами може бути різний
6	залучення додаткових фізичних дій	не спостерігається	не спостерігається	є обов'язковим
7	складові частини	комунікативна ситуація, сформульована задача, матеріал вправи	проблемно-комунікативна ситуація, сформульована задача, опис кроків до виконання завдання, матеріал завдання	проблемно-комунікативна ситуація, сформульована задача, покрокова стратегія-алгоритм, опори, обладнання

досліджень, і, відповідно, визначали вимоги до вправ для навчання говоріння: М. П. Андреева, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, С. Е. Кіржнер, Л. В. Малетина, В. В. Матвейченко, Ю. І. Пассов, Т. О. Петрова, В. Л. Скалкін, Л. М. Соколова, Л. В. Сулова, Н. М. Топтигіна, О. О. Українська, G. Brown, G. Yule, A. S. Palincsar, A. L. Brown, S. Thornbury та інші.

В результаті дослідження праць згаданих науковців ми виділили ті **вимоги**, які відображають **специфіку інтерактивного навчання ММ**:

- 1) наявність інтерактивної навчально-проблемної ситуації, що передбачає виконання завдань з використанням інтерактивних технологій дискусійних, ігрових або тренінгових форм;
- 2) наявність покрокової стратегії-алгоритму виконання завдання, згідно чого розрізняють завдання, керовані викладачем або студентом, який виконує роль викладача.

Згідно з дослідженнями В. Л. Скалкіна, Н. К. Складенко, В. А. Бухбіндера, Ю. І. Пассова, Г. В. Рогової, С. Л. Рубінштейна, А. М. Щукіна, Г. О. Китайгородської, Л. А. Чернявської та ін. завдання для навчання видів мовленнєвої діяльності має містити навчально-комунікативну ситуацію. Навчально-комунікативна ситуація – це система взаємовідносин учасників спілкування, які, набуваючи особистісного характеру, визначають мотивацію висловлювання студента щодо сукупності обставин змодельованого відрізка реальної дійсності [12, с. 45–46].

На нашу думку, навчально-комунікативна ситуація в межах інтерактивного навчання носить проблемний характер, оскільки для реалізації навчання МР та МП необхідна проблемна ситуація, яку студенти вирішують в ході акту комунікації. Також завдання для інтерактивного навчання передбачають організацію роботи студентів в межах певного виду чи форми інтерактивних технологій.

Відповідно до цього навчально-комунікативна ситуація має інтерактивний характер, тобто відображає структурно-специфічні риси інтерактивних форм та видів. Узявши до уваги все вищезазначене, а також зваживши загальнодидактичні принципи активності, комунікативності, проблемності та урахування особистісно-діяльнісного підходу, у завданні формулюється **інтерактивна навчально-проблемна ситуація** [термін наш – Ю. А. Петрусевич].

Відповідно в інтерактивній навчально-проблемній ситуації обумовлюються:

- 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація, необхідність здійснення відповідних фізичних дій;
- 2) стосунки комунікантів;
- 3) мовленнєве спонування;
- 4) реалізація самого акту спілкування [16, с. 5];
- 5) наявність опори (текст, інструкція до завдання, картки-пам'ятки тощо).

Усі названі фактори впливають на мовлення співрозмовників, які, беручи участь в акті спілкування, виступають у певній соціально-комунікативній ролі. Кожна з таких соціально-комунікативних ролей має місце у змодельованій ситуації реального життя або вирішує проблемну ситуацію завдання.

Наступною важливою вимогою до завдання для інтерактивного навчання ММ є наявність **покрокової стратегії або алгоритму** виконання інтерактивно-мовленнєвого завдання, оскільки втілення форм та видів інтерактивних технологій здебільшого вимагає здійснення низки фізичних та розумових актів (дій). Ці дії є спеціально відібраними та організованими у певному порядку [6, с. 16]. Чітко описана стратегія виконання завдання забезпечує ефективну реалізацію критерію цілеспрямованості.

Зважаючи на те, що ефективність сприймання і засвоєння інформації кожним студентом залежить від його особистого стилю навчання (Perceptual Learning-Style Preference), інструкцію до завдання слід надавати на картці для візуального сприйняття. Крім того, зважаючи на приналежність студентів до різних індивідуальних стилів навчання, викладачу доцільно озвучити інтерактивну навчально-проблемну ситуацію і кроки до її реалізації, супроводжуючи пояснення засобами невербальної комунікації, наприклад, жестом указуючи, де саме має розміститись мікрогрупа для обговорення питання.

Важливим чинником для виконання завдань для навчання майбутніх учителів ММ із застосуванням інтерактивних технологій є наявність вербальних і невербальних опор, створених з навчальною метою, що полегшують виконання завдання, підвищують цікавість студентів появою певної предметності завдання, мотивуючи тим самим до виконання. С. П. Шатілов відводить опорам значне місце у навчанні ММ. На думку дослідника, опорами мають слугувати: малюнки, картки, текст, ситуація, тема, проблема. Використання

опор студентами мовних спеціальностей вищих навчальних закладів має відбуватися у такій послідовності:

- 1) текст (в нашому випадку – англомовне оповідання);
- 2) інтерактивна навчально-проблемна ситуація;
- 3) наочність (портрети сучасних письменників, авторів оповідань, постери фільмів, в основу котрих були покладені події оповідання, відеоматеріали; спеціальний реквізит для видів та форм інтерактивних технологій: мікрофон, різнокольорові “сигнали світлофора”, роздатковий матеріал тощо);
- 4) тема, проблема [19, с. 82].

Отже, процес навчання ММ на основі ХТ забезпечує студентів головною вербальною опорою – текстом оповідання. Крім того, в умовах використання видів та форм інтерактивних технологій у навчальному процесі особливої ваги набуває така опора, як покрокова стратегія-алгоритм виконання інтерактивного завдання.

Таким чином, завдання – це спеціально організована дія для засвоєння умінь МР і МП, що здійснюється при інтерактивному навчанні майбутніх учителів ММ. Щоб забезпечити ефективність навчання студентів ММ, викладачу необхідно до кожного завдання формулювати відповідну інтерактивну навчально-проблемну ситуацію і забезпечувати студентів покроковою інструкцією для виконання завдання. Перейдемо до розгляду комплексу завдань для інтерактивного навчання майбутніх учителів МР та МП на основі оповідань сучасних англомовних авторів у курсі ДЧ.

#### 4.2.3. Комплекс завдань для навчання англійського монологічного мовлення із застосуванням інтерактивних технологій на матеріалі творів для домашнього читання

Інтерактивне навчання ММ на основі ХТ є ефективним за умови створення такого комплексу завдань, який повністю відображає психолінгвістичні особливості навчання говоріння студентів другого курсу, відповідає методичним та дидактичним принципам, включає в себе відповідним чином відібрані завдання та максимально використовує сучасні надбання методики викладання ІМ та суміжних наук. Проаналізувавши методику використання інтерактивних прийомів у навчанні мови, запропоновану Н. В. Козловою [8, с. 18], і визначення “комплекс вправ”, запропоноване С. Ф. Шатіловим [19, с. 59], ми вважаємо, що **комплекс завдань для інтерактивного навчання ММ** – це сукупність

необхідних видів пізнавальної діяльності та прийомів навчання як цілеспрямованих дій та операцій, що базуються на інтерактивних технологіях, виконання яких у достатній кількості та певній послідовності забезпечує ефективне навчання майбутніх учителів ММ на основі ХТ. Метою комплексу завдань є впровадження потрібної кількості та послідовності завдань для формування вмінь студентів створювати МР і МП, попереджуючи появу помилок і враховуючи особливості навчального матеріалу для інтерактивного навчання.

Для визначення етапів інтерактивного навчання ММ, які складають основу комплексу інтерактивних завдань, ми вважаємо доцільним співвіднести їх з етапами організації і проведення занять з ДЧ, оскільки інтерактивне навчання ММ розраховане на курс ДЧ. З цією метою ми проаналізували роботи науковців, присвячені поділу заняття з ДЧ на етапи (Бігич О. Б., Зверлова О. Ю., Матрон Е. Г., Стрекалова М. Д. та інші).

Таким чином, безпосередньому обговоренню проблематики твору передують завдання на перевірку розуміння студентами твору, на зняття мовних чи мовленнєвих труднощів, тобто, завдання, які готують студентів до усного мовлення. Поділ заняття з ДЧ на етапи корелює з етапами роботи над ХТ і, відповідно, етапи заняття з ДЧ відповідають етапам проведення заняття з практики усного та писемного англійського мовлення. Важливим у межах нашого дослідження є питання взаємозв'язку структури інтерактивного заняття і заняття з ДЧ.

Структура інтерактивного заняття передбачає наявність вступної частини, основної та підсумкової, кожна з яких має відповідну функцію. Так, завданням **вступної частини** є мотивація студентів до роботи, актуалізація опорних знань, пред'явлення теми та очікування успішних результатів. **Основна частина** передбачає опанування студентами новими знаннями, котре систематизується, узагальнюється та оцінюється під час **підсумкової частини** [15, с. 32].

Алан Кроуфорд, досліджуючи активне навчання, ототожнює його з інтерактивним. Автор поділяє заняття на три фази: **фазу актуалізації, фазу побудови знань та фазу консолідації**. У межах фази актуалізації викладач “оживляє” в пам'яті студентів наявні знання, формує мету заняття, зосереджує увагу студентів на темі, представляє контекст для того, щоб студенти зрозуміли нові ідеї. Мета фази побудови знань – порівняти очікування студентів з тим, що вивчається, відстежити процеси мислення, поєднати зміст заняття з осо-

бистим досвідом студента. І, відповідно, фаза консолідації має на меті узагальнити основні ідеї, обмінятися думками, виявити особисте ставлення студента до предмета, оцінити хід навчання [18].

Отже, проаналізувавши частини заняття з ДЧ та інтерактивне заняття, ми зробили висновок, що вони мають схожу структуру і подібне цільове призначення кожної з частин заняття. Слід нагадати, що по закінченню школи уміння ММ у випускників уже мають бути сформовані, тому при вдосконаленні навичок і розвитку вмінь створення МР та МП слідувати етапам об'єднання зразка мовлення у понадфразову єдність і побудови понадфразової єдності не є доцільним. Беручи до уваги сказане, а також враховуючи факт здійснення навчання ММ на основі ХТ, ми пропонуємо реалізувати інтерактивне навчання, дотримуючись чотирьох етапів: **дотекстового, текстового, післятекстового і етапу обговорення**, що повторює етапи роботи з твором і корелює з етапами організації та проведення заняття з ДЧ. Розглянемо кожен з етапів детально.

**Дотекстовий етап** інтерактивного навчання ММ співпадає з підготовчим етапом заняття з ДЧ, тобто проводиться в кінці заняття, після етапу обговорення прочитаного вдома короткого твору. Дотекстовий етап має на меті ознайомлення студентів з новим твором для ДЧ, його автором, жанром, стилем викладу; розвиток прогностичних умінь читання; актуалізацію фонових знань, необхідних для рецепції ХТ; усунення мовних, мовленнєвих і соціокультурних труднощів; підвищення мотиваційної готовності до сприймання ХТ; автоматизацію вживання ЗМЗ в мовленні; удосконалення вміння складати міні-монологи (4–6 речень). Викладач викликає позитивну мотивацію студентів до роботи з оповіданням, стимулюючи їхній інтерес до завдань, які залучатимуть пошуково-дослідну діяльність студентів.

Під час дотекстового етапу відбувається пристосування наявних знань, навичок і вмінь говоріння до нових комунікативних умов на основі життєвого досвіду, особистісних орієнтирів учасників навчального процесу, підтвердження яких студенти можуть знайти в запропонованому творі.

Згідно мети на дотекстовому етапі ми пропонуємо впроваджувати групи завдань для актуалізації наявних знань, автоматизації навичок і удосконалення вмінь рецепції ХТ, для зняття мовних, мовленнєвих і соціокультурних труднощів сприймання ХТ, для створення мотивації, підвищення інтересу до ХТ, для автоматизації вживання



ЗМЗ в мовленні. Серед форм інтерактивних технологій, які є доцільними на цьому етапі навчання ММ, ми виділяємо дискусійні та ігрові, оскільки для втілення тренінгових форм інтерактивних технологій на дотекстовому етапі студенти ще не обізнані із сюжетом і проблематикою ХТ і обмежені часом заняття.

Для вирішення інтерактивного завдання студенти реалізують рецептивно-ознайомлювальну, рецептивно-описову, рецептивно-селективну, рецептивно-аналітичну і репродуктивно-описову, репродуктивно-виконавчу діяльність [3]. Ці види пізнавальної діяльності реалізуються через виконання навчальних дій, внутрішніми компонентами яких є пізнавальні, розумові та інтелектуальні дії. Навчальні дії – це актуалізація наукової інформації, ознайомлення з об'єктами вивчення, вербальний опис їх якостей, розпізнавання чи знакове зображення об'єктів вивчення, замальовування схем, малюнків, розкриття сутності наукових фактів, гіпотез, теорій, опис історії науки, формулювання висновків, оцінювання тощо. Розумові дії – це аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. Інтелектуальні дії – це селекція, порівняння, перенесення або комбінування знань, дій, способів діяльності, виявлення відомого і невідомого та встановлення зв'язків між явищами оточуючого світу, пошук шляхів вирішення та розробка алгоритму розв'язання проблемної ситуації, здійснення контролю, самоконтролю, рефлексія, прогнозування, проектування, генерація ідей, фантазування, імпровізація [3, с. 12].

В ході виконання рецептивно-ознайомлювальної, рецептивно-описової, рецептивно-селективної, рецептивно-аналітичної, репродуктивно-описової, репродуктивно-виконавчої діяльності студенти виконують такі прийоми, як визначення проблематики ХТ за ключовими словами, визначення стилю ХТ, спираючись на підібрані відповідним чином ключові слова, актуалізація знань історичних або соціальних реалій, описаних у ХТ, групування мовних явищ (за спільними ознаками, частинами мови, стильовими ознаками); визначення рівня обізнаності студентів з мовленнєвими і соціокультурними явищами ХТ, групування ЗМЗ за їхньою функцією в реченні. Розглянемо приклади видів інтерактивних технологій до кожної з груп завдань.

**Приклад 1.** *You are participating in an intellectual Quiz show “An old story in a new way”. One of the tasks is guessing which fairy-tale Angela Carter’s short story “Mr. Lion’s Marriage” reminds. Try your best to score the point.*

**Форма інтерактивних технологій:** ігрова

**Вид інтерактивних технологій:** “В галереї” (“In the Gallery”)

**Мета:** підвищити мотиваційну готовність до сприймання ХТ, розвивати вміння аргументувати думку та вживати ЗМЗ

**Види пізнавальної діяльності:** рецептивно-ознайомлювальна, рецептивно-аналітична, репродуктивно-виконавча

**Прийом:** висловлення передбачення сюжету ХТ, спираючись на малюнки

**Форма організації студентів:** вся група

**Необхідний час:** 10 хв.

**Обладнання:** малюнки – підказки



#### Стратегія-алгоритм для викладача

1. Split the students into two groups.
2. Arrange the groups so as they could not see each other.
3. Stick four pictures in front of the groups. Do not show the entire picture but for each group uncover the different parts of the paintings.
4. Give students 5 minutes to discuss which fairy-tale is meant.
5. Let one representative air the common view.

**Приклад 2.** *You love entertaining. To win two tickets for the performance you need to complete correctly the quiz questionnaire about Houdini. Try your luck and find out what performance you have the tickets for.*

**Форма інтерактивних технологій:** ігрова

**Вид інтерактивних технологій:** “Вікторина” (“Quiz”)

**Мета:** актуалізувати наявні знання для сприймання ХТ

**Види пізнавальної діяльності:** рецептивно-селективна, рецептивно-аналітична

**Прийом:** виконання тесту множинного вибору

**Форма організації студентів:** дві команди

**Необхідний час:** 10 хв.

**Обладнання:** картки із запитаннями вікторини, оформлені у вигляді тесту множинного вибору, “білети” на шоу ілюзіоністів

### Стратегія-алгоритм для викладача

1. Read the questions and the options to your students.
2. Let them make the choice.
3. Reveal the correct answers.
4. Find out who is the lucky winner and hand him the tickets in.

#### Questions:

- 1) What is Harry Houdini?  
a) an actor                                      b) a stunt performer    c) a musician
- 2) What could NOT Houdini do in his performing?  
a) hypnotize                                      b) make sleight-of-hands    c) levitate
- 3) For his ability to escape from locked spaced he became widely known as  
a) "The Water tank King."    b) "The Sack King."    c) "The Handcuff King."
- 4) In 1900 on London Horse Race Track he made this animal disappear.  
Which animal?  
a) a horse    b) an elephant              c) a tiger
- 5) Houdini died out of  
a) some illness                                      b) during the performance    c) murder

Keys: 1. b 2. c 3. a 4. b 5. c

Таким чином, на дотекстовому етапі проводиться підготовча робота з читанням ХТ, підвищується інтерес до твору, пояснюється домашнє завдання, яке виконується на текстовому етапі роботи з твором.

**Текстовий етап** навчання проводиться з метою вирішення конкретної комунікативної мети, яка сформульована у завданнях до тексту, скерованих на ознайомлення з текстом ХТ, самоперевірку розуміння експліцитної та імпліцитної інформації ХТ, створення підґрунтя для дій з мовним і мовленнєвим матеріалом на занятті, автоматизацію дій з незнайомим мовним і мовленнєвим матеріалом. Об'єктом контролю на текстовому етапі є розуміння твору. При цьому контроль розуміння залежить від виду читання. Так, для перевірки рівня сформованості умінь ознайомлювального читання студенти виконують групи завдань для перевірки розуміння сюжету твору, для автоматизації дій з мовним і мовленнєвим матеріалом, для семантизації незнайомих лексичних одиниць. Оскільки текстовий етап навчання в умовах проведення занять з ДЧ винесений на позааудиторне опрацювання, застосування форм та видів інтерактивних технологій на цьому етапі не відбувається. Ефективне досягнення комунікативної мети текстового етапу забезпечують умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні і рецептивно-продуктив-

ні типи завдань з використанням вербальних і невербальних опор. Серед видів завдань текстового етапу слід виділити відповіді на запитання про основні факти ХТ, складання плану ХТ, підбір назв до смислових частин ХТ, виконання тестових завдань множинного, перехресного, альтернативного вибору, завдання на трансформацію, підстановку, завершення, розширення, самостійне вживання лексичних одиниць або граматичних структур.

Розглянемо приклади комунікативних завдань текстового етапу.

### **Приклад 3.**

**Мета:** самоперевірка розуміння експліцитної та імпліцитної інформації ХТ

**Тип завдання:** умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне

**Вид завдання:** тест альтернативного вибору

*You are a teacher. You are correcting your students' tests based on the story "Beautiful stuff" by Susan Palwick. Check up the statements and correct them. Read the statements and decide whether they are True or False. Correct the false ones.*

1. The thing Rusty-the-main-hero wanted with a desire of a starving was a purple flower with crystal petals.
2. The man in an expensive suit gave Rusty a chance to walk for a week more.
3. In his life Rusty was a good person and a diligent family man.
4. The procedure of reviving was cheap and everybody could afford to bring their nearest and dearest back to life.
5. Revived dead were driven to the meeting place by the hippy wagon.

Таким чином, текстовий етап навчання ММ скерований на розуміння ХТ: визначення його основної ідеї, теми, проблематики, встановлення логіко-змістових зв'язків між частинами твору, пошук додаткового матеріалу за темою, що готує студентів до післятекстового етапу інтерактивного навчання ММ.

Заняття з ДЧ починається з **післятекстового етапу**, який має такі підетапи: підетап контролю розуміння ХТ та підетап автоматизації дій з мовленнєвим матеріалом.

Метою **підетапу контролю розуміння ХТ** є удосконалення вміння створювати міні-монологи, висловлювання особистого враження від ХТ і контроль рівня розуміння ХТ, що знаходить втілення у таких групах завдань, як: групи для вираження особистого враження від ХТ, для виокремлення проблематики твору, для перевірки розуміння

соціокультурної інформації, для контролю розуміння ХТ. На цьому етапі студенти виконують аналітичну, репродуктивно-описову, репродуктивно-виконавчу, рецептивно-селективну, продуктивно-описову, продуктивно-виконавчу діяльність, яка розкривається через використання ігрових та дискусійних форм інтерактивних технологій. Ефективність зазначених видів діяльності забезпечується шляхом створення міні-монологів (4–6 речень) [17, с. 20], наведення прикладів з твору, які підтверджують думку автора, аналізу життєвого шляху автора, виконання завдань на підстановку у зразок мовлення, на трансформацію, виконання тестових завдань множинного, альтернативного, перехресного вибору.

Представимо приклади завдань підетапу контролю розуміння ХТ.

**Приклад 4.** *You are a private detective who investigates the kidnapping. To understand the victim better you made a search in her room and gathered evidence about things she was interested in (e.g. the portrait of some star, the book). Find out what these things are and make up the victim's psychological portrait.*

**Форма інтерактивних технологій:** ігрова

**Вид інтерактивних технологій:** “Детектив” (“Detective”)

**Мета:** розпізнавання соціокультурної інформації ХТ

**Види пізнавальної діяльності:** аналітично-пошукова, репродуктивно-описова

**Прийом:** коротке повідомлення

**Форма організації студентів:** дві команди

**Необхідний час:** 10 хв.

**Обладнання:** імпровізований словник соціокультурних явищ і понять, дзвіночок

#### **Стратегія-алгоритм для викладача**

1. Split the group into two groups.
2. Appoint roles: a leader, a bell-ringer, a time-minder, a speaker.
3. Hand out the “dictionaries”.
4. Read aloud the socio-cultural phenomenon for your students to explain it.
5. Let them state their point of view as far as what phenomena might mean and then find the explanation in the “dictionaries”.
6. When the group is through a bell-ringer rings the bell.
7. A teacher scores.

#### **A Socio-Cultural Dictionary**

**Benedict Arnold** (January 14, 174 – June 14, 1801) was a general during the

American Revolutionary War who originally fought for the American Continental Army but defected to the British Army. Considered to be a traitor.

**Mutt and Jeff** was a long-popular American newspaper comic strip created by cartoonist Bud Fisher in 1907 about “two mismatched tinhorns.”

“**The Pit and the Pendulum**” is a short story written by Edgar Allan Poe and first published in 1842. The story is about the torments endured by a prisoner of the Spanish Inquisition, though Poe skews historical facts. The narrator of the story describes his experience of being tortured.

**Brooke Shields** (born May 31, 1965) is an American actress, model and former child star. Some of her better-known movies include *Pretty Baby* and *The Blue Lagoon*, as well as TV shows such as *Suddenly Susan*, *That '70s Show*, and *Lipstick Jungle*.



**Підетап автоматизації дій з мовленнєвим матеріалом** передбачає автоматизацію навичок вживання ЗМЗ та удосконалення уміння логічної побудови МР і МП. Відповідно ця мета реалізується шляхом виконання завдань у межах груп для автоматизації навичок вживання ЗМЗ і для удосконалення уміння логічної побудови монологічних висловлювань. Характерним для підетапу автоматизації дій з мовленнєвим матеріалом є виконання умовно-комунікативних, рецептивно-репродуктивних, рецептивно-продуктивних пропедевтичних завдань. Засобом досягнення мети згаданого підетапу є виконання навчальних тестових завдань множинного, альтернативного, перехресного вибору, тестів на упорядкування, групування ЗМЗ за спільними ознаками, виконання завдання на самостійне вживання ЗМЗ, відтак, форми та види інтерактивних технологій на цьому підетапі не є доцільними. Розглянемо приклади пропедевтичних завдань.

#### **Приклад 5**

**Мета:** автоматизувати навички вживання ЗМЗ

**Тип завдання:** умовно-комунікативне, рецептивно-репродуктивне.

**Вид завдання:** А. розпізнавання; В. групування ЗМЗ за функцією в тексті; С. тест на заповнення пропусків

*You are a Book Club member. To win the annual drawing of a car you need:  
A: to find 15 communication markers in the crossword table.*

s	j	i	z	m	o	r	e	o	v	e	r	d	y	u
k	a	n	e	v	e	r	t	h	e	l	e	s	s	t
p	f	d	a	g	i	l	h	x	h	e	k	b	d	r
r	t	e	g	h	o	w	e	v	e	r	u	d	g	u
e	e	e	a	n	x	g	r	j	c	u	m	b	a	l
c	r	d	c	o	n	s	e	q	u	e	n	t	l	y
i	w	e	v	r	o	l	f	d	j	b	c	h	t	f
s	a	s	z	m	v	w	o	f	g	u	p	u	h	b
e	r	p	z	a	v	v	r	n	o	p	j	s	o	g
l	d	i	a	l	w	h	e	r	e	a	s	a	u	k
y	s	t	a	l	m	u	w	d	h	d	b	x	g	e
b	s	e	i	y	b	e	s	i	d	e	s	m	h	v

**B:** to group the communication markers according to their function

To show the reason and the consequence	To compare or contradict	To add information, make smth more certain

**C:** to fill in the statements with the appropriate communicational marker and decide whether they are true or false.

1. Hostel “Ostrovok” looked ... .. horrifying, surrounded by two liquor stores, mud, a dead cat, abandoned vehicles.
2. Jennifer and Carson decided to go to Russia as volunteers ... .. none of them knew Russian.
3. Doing St. Petersburg by bus became their daily routine, ... .., they always sat next to each other.
4. When there was nothing to do the heroes took the night train heading to the Kamchatka peninsula ... .. .
5. Jennifer’s train fellow passenger didn’t know English well ... .. he talked to Jennifer.

Таким чином, підетапи контролю розуміння ХТ і автоматизації дій з мовленнєвим матеріалом готують студентів до **етапу обговорення** прочитаного оповідання, під час проведення якого студенти здійснюють поглиблений аналіз домашнього твору, досліджують проблематику оповідання і співвідносять її із загальносуспільною проблемою, переносять інформацію тексту в інші ситуації буденності, продукуючи монологи текстового зразка. Відповідно, мета етапу обговорення – навчити студентів продукувати МР і МП на текстовому рівні (13–20 речень), слухати співрозмовника і реагувати на його виступ, поед-

нуючи власний виступ із попереднім за допомогою ЗМЗ, реалізувати професійний компонент навчання (організувати навчальну діяльність групи, керувати роботою малої групи, оцінювати роботу одногрупників, повідомляти і обґрунтовувати результати взаємодіяння тощо). Для досягнення мети навчання на цьому етапі доцільно використовувати такі групи завдань, як завдання для створення МР і МП, для навчання ведення логічної дискусії, для вправлення у професійній діяльності в межах дискусійних і тренінгових форм інтерактивних технологій. Завдання етапу скеровані на активізацію рецептивно-продуктивної, творчої, пошукової, проблемно-орієнтованої, варіативної діяльності з аналізу життєвих ситуацій на основі засвоєного програмного матеріалу та власними здобутками – сформованими видами діяльності, вміннями, особистісними якостями. Серед прийомів, що забезпечують ефективність інтерактивного навчання, слід назвати створення МР та МП з опорою і без використання опор. Проілюструємо етап обговорення прикладами.

**Приклад 6.** *You want to become a member of King's Debating Club. For this you need to take up an examination the main task of which is to try to convince the opponent in your point of view even in you don't share it either.*

**Форма інтерактивних технологій:** дискусивна

**Вид інтерактивних технологій:** “Шахи” (“Chess”)

**Мета:** розвивати вміння МП, навчити слухати співрозмовника і реагувати на його виступ, поєднуючи власний виступ із попереднім за допомогою ЗМЗ

**Види пізнавальної діяльності:** рецептивно-конструктивна діяльність з моделювання схем зв'язків між явищами на основі аналізу життєвих ситуацій

**Прийом:** висловлювання думки у формі МП

**Форма організації студентів:** дві команди студентів

**Необхідний час:** 25 хв.

**Обладнання:** бейджи із зображенням чорних і білих фігур, де білий колір – згода, чорний – незгода. Пам'ятки із ЗМЗ. Номери для виступаючих

#### **Стратегія-алгоритм для викладача**

1. Hand out the chess-men and the numbers.
2. Place students face to face to each other.
3. Set the problem, listen to pros and cons.
4. Move to the next question under discussion when students are through with the arguments.
5. Move on according to the numbers.



### DEBATING QUESTIONS:

- 1) Alan Parker: the loving son or the egoist.
- 2) Hitchhiking: a free way of riding or the death danger.
- 3) George Staub: the evil or the divine intent.
- 4) The badge: a talisman or an evil omen.
- 5) Is it easy to overcome childhood offences to parents when you get elder?
- 6) Are there always problems between adults and children?
- 7) Do you agree that parents love their children more than children love their parents?

Таким чином, створюючи комплекс завдань для інтерактивного навчання ММ на основі ХТ, ми дійшли висновку, що організацію навчання слід здійснювати у чотири етапи, які зумовлені вибором форми організації освітнього процесу, а саме занять з ДЧ: дотекстовий, текстовий, післятекстовий та етап обговорення. До комплексу входять 16 груп інтерактивних, пропедевтичних і тестових завдань, які мають на меті підготувати і мотивувати студентів до роботи з твором, перевірити рівень навченості студентів, автоматизувати вживання у мовленні ЗМЗ, навчити логічної побудови висловлювання, консолідувати отримані знання, продукуючи монолог текстового зразка. Інтерактивні завдання для навчання створення ефективних МР і МП доцільно застосовувати на дотекстовому, післятекстовому етапах на підетапі контролю розуміння ХТ і етапі обговорення англомовного оповідання.

Зважаючи на зазначене вище, можна зробити висновок, що на сьогоднішній день інтерактивне навчання як спосіб спільної діяльності викладача і студентів, при якій усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним у змодельованих ситуаціях ділового і побутового співробітництва заслуговує підвищеної уваги і може використовуватись для навчання окремих видів мовленнєвої діяльності. Інтерактивні технології для навчання ММ слід відбирати з урахуванням таких вимог, як наявність монологу за умовами організації інтерактивного навчання, можливість реалізації професійно-педагогічного спілкування і активна комунікативна роль кожного з учасників спілкування. Кожне завдання з урахуванням інтерактивної технології має містити інтерактивну навчально-проблемну ситуацію і покрокову стратегію-алгоритм виконання завдання. Реалізація інтерактивного навчання ММ на основі ХТ відбувається у чотири етапи, які корелюють з етапами роботи над ХТ, а саме: дотекстовий, текстовий, післятекстовий та етап обговорення.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці методик інтерактивного навчання майбутніх учителів інших видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письма), а також в адаптації запропонованої методики для навчання створення МР і МП студентів немовних ВНЗ.

#### 4.2.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### **Понятійний апарат**

**Інтерактивне навчання** – процес передачі і засвоєння знань, навичок, умінь і способів пізнавальної діяльності студента, побудований на використанні інтерактивних технологій у навчальному процесі, який передбачає розкриття індивідуальних, пошукових, творчих здібностей студента у режимах взаємонавчання “студент – студент”, “студент – мала група”, “студент – велика група”.

**Інтерактивні технології** формування умінь монологів-роздумів і монологів-переконань – комплекс взаємопов’язаних форм, прийомів, засобів навчальної діяльності викладача і студента, скерованих на розвиток та автоматизацію навичок уживання засобів міжфразового зв’язку та навичок аргументації, удосконалення умінь логічної побудови висловлювання, розвиток критичного мислення, інтерпретацію інформації художнього твору мовними, мовленнєвими та кінетичними засобами.

**Прийоми** навчання – конкретні дії та операції викладача, метою яких є повідомлення знань, формування навичок та вдосконалення вмінь, стимулювання навчальної діяльності студентів для вирішення поодиноких завдань процесу навчання.

**Метод** навчання – систематизована сукупність способів взаємопов’язаної діяльності викладача і студента, скерованих на досягнення цілей навчання, виховання і розвитку тих, хто навчається.

**Технологія** навчання – сукупність засобів обробки, пред’явлення і зміни навчального матеріалу з одного боку, і сукупність способів впливу викладача на студента в процесі навчання з використанням необхідних засобів навчання з іншого боку.

**Завдання** – певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті проблеми, яку слід розв’язати, у стратегічній послідовності застосовуючи власні компетентності.

*Комплекс завдань для інтерактивного навчання монологічного мовлення* – сукупність необхідних видів пізнавальної діяльності та прийомів навчання як цілеспрямованих дій та операцій, що базуються на інтерактивних технологіях, виконання яких у достатній кількості та певній послідовності забезпечує ефективне навчання майбутніх учителів монологічного мовлення на основі художніх творів.

#### **Ключові слова**

*Інтерактивне навчання, монологічне мовлення, монолог-роздум, монолог-переконання, художній твір, домашнє читання, комплекс завдань.*

#### **Список використаних джерел**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”. – 2004. – С. 344.
3. Євсєєва О. В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Володимирівна Євсєєва. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 21 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю.Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
6. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Щукин ; под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
7. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Естланівна Кіржнер. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 265 с.
8. Козлова Н. В. Методика использования интерактивных приёмов в обучении немецкому языку : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Владимировна Козлова. – Санкт-Петербург : 2008. – 22 с.
9. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – A handbook of

- English-Russian terminology for language teaching / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ; [Cambridge] ; Cambridge univ. press, 2001. – 223 с.
10. Никандров Н. Д. История педагогики / Н. Д. Никандров. – М. : Гардарики, 2007. – 416 с.
  11. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 176 с.
  12. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
  13. Педагогические технологи : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н / Д : Издательский центр “МарТ”, 2004. – 336 с.
  14. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
  15. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
  16. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
  17. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале английского языка) : пособие для учителей / В. Л. Скалкин – К. : Рад. Школа, 1983. – 119 с.
  18. Технологія розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метью С., Макінстер Д. Наук. ред. передм. О.І. Пометун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
  19. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 “Иностр. яз.” – 2-е изд., дороб / С. Ф. Шатилов. – М. : “Просвещение”, 1986. – 223 с.
  20. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746, [6] с. ; [150] фот.
  21. Плахотник В. М. Чи можуть вправи бути комунікативними? / В. М. Плахотник // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 3 – 5. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Im/2009\\_3.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Im/2009_3.pdf). – Назва з екрану.

## РОЗДІЛ 5.

# ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



### 5.1. Загальна характеристика

Освітні проектні технології відносяться до гуманістичних технологій і базуються на особистісно орієнтованому та диференційованому підходах до навчання, передбачають моделювання соціальної взаємодії у малій групі у ході педагогічного процесу [1, с. 226]. Аналіз проектних технологій ми хотіли б розпочати з їх генезису та розвитку, оскільки вважаємо, що це дасть змогу надати розгорнуту характеристику і сформувати у читача чітке уявлення про концепцію проектного навчання іноземних мов і культур, яка склалася на сьогоднішній день.

З історії педагогіки відомо, що проектні технології розвинулись із західного методу проектів. Але вчені досі сперечаються щодо виникнення методу проектів та його основоположників. Зазвичай народження цього методу пов'язують з іменами американського філософа і педагога Джона Дьюї та американського психолога і педагога Вільяма Герда Кілпатрика. Однак протягом майже шести століть проектування є одним із найактуальніших методів навчання учнів і підготовки майбутніх фахівців.

Коріння методу проектів слід шукати в Італії наприкінці XVI ст., коли майбутніх архітекторів за допомогою навчальних проектів готували до професійної діяльності [35; 41; 65]. У Римській академії мистецтв святого Луки студенти отримували завдання для конкурсу з виготовлення ескізу церкви, пам'ятника чи палаца, в процесі роботи над яким вони вчилися самостійно і творчо застосовувати отримані на лекціях знання. Перший конкурс відбувся у 1596 р., а з 1702 р. змагання проектів включили у розклад як основну форму навчання. У зв'язку з тим, що реалізація запропонованих для

конкурсу завдань не передбачалася, роботи студентів називалися “*progetti*”, тобто “ескізи”, “плани”, “проекти”. Таким чином, поняття “проект” у педагогічному контексті *вперше* зустрічається у Римській академії. Саме з часів римських конкурсів проектів були успадковані *три ознаки проектного навчання*: 1) орієнтація на учнів/студентів, яка означає отримання знань під час самостійної роботи над проектом; 2) орієнтація на дійсність, яка відбивається у розробці практичного завдання в умовах, наближених до реальності; 3) орієнтація на продукт, яка передбачає використання знань з різних галузей наук задля досягнення запланованого результату.

У 1671 р. відкрилась Королівська академія архітектури в Парижі, яка запозичила італійську модель проектного навчання. Але французи внесли певні зміни: конкурси проходили частіше, умови змагань стали жорсткішими. Брати участь у конкурсі могли лише студенти Королівської академії. Переможців нагороджували медалями, без яких було неможливо навчатися у магістерських класах, щоб отримати звання академічного архітектора.

До 1765 р. ідея проектування остаточно набула на той час статусу визнаного європейськими науковцями педагогічного методу [65, с. 61]. Не дивлячись на те, що сутність проекту зводилася до складання плану, креслення чи схеми (вузьке трактування поняття проекту), становлення проектування як форми навчання (1590–1765 рр.) було пов’язане з розвитком педагогіки гуманізму, глобальними змінами у всіх сферах життєдіяльності людства.

З формуванням наприкінці XVIII ст. у Франції, Німеччині, Австрії, Швейцарії та США споріднених з архітектурою інженерних професій проектна технологія вийшла на новий етап свого розвитку (1765–1880 рр.). Професор Іллінойського університету Стілман Вільямс Робінсон вважав, що основою навчання мають бути теоретичні знання разом з практичними навичками. Він вимагав від своїх студентів не лише підготовки креслень майбутніх машин, апаратів чи турбін, але й власне створення цих інженерних споруд у навчально-виробничих цехах. Головним було надання змоги студентам стати інженерами-практиками [65, с. 61].

Однак концепція С. В. Робінсона мала один недолік – невиправдано мало часу відводилося на навчання і проведення дослідницької роботи. Альтернативою стала нова шкільна система навчання, ідея якої була запозичена, імовірно, з Росії президентом Массачусет-

ського технологічного інституту Джоном Даніелем Рункле та деканом політехнічного факультету Вашингтонського університету Кельвіном Мілтоном Вудвордом. Саме завдяки цим освітянам метод проєктів був “перенесений” не лише з Європи до Америки, але й у середню школу.

Так, у 1879 р. у місті Сент-Луїс К. М. Вудворд відкрив “школу ручної праці”, в межах якої його концепція втілювалася у вигляді поєднання викладання традиційних дисциплін разом з щоденними обов’язковими заняттями ручною працею. Сутність теорії К. М. Вудворда полягала в тому, що спочатку учні набували необхідних знань, а потім, наприкінці певного циклу уроків, у спеціально відведений для цього час, самостійно працювали над виконанням проєктів. Такі проєкти К. М. Вудворд називав “синтетичними вправами” [65, с. 62]. Трирічний курс навчання в “школі ручної праці” завершувався так званим “випускним проєктом”, без якого учні не мали змогу отримати диплом. Усі випускні проєкти залишалися в школі.

Ідея ручної праці широко розповсюдилася у США, чому сприяли демократичні умови американської системи освіти, необмеженої державним централізмом та популярні на той час філософські традиції прагматизму. Американські філософи-прагматики вважали, що філософія не повинна бути відокремленою, абстрагованою від життя, а мала стати основою розв’язання реальних проблем і задач, які постають перед людиною у різних життєвих ситуаціях.

Але наприкінці ХІХ ст. на фоні соціально-політичної нестабільності та розвитку науково-технічного прогресу відбувся глибокий перегляд системи освіти. Почався новий етап розвитку методу проєктів (1880–1915 рр.), який припав на фазу організованого економічного капіталізму і технологічного зсуву, коли виникла гостра потреба у висококваліфікованих робітниках, які б вміли планувати і конструювати.

У 1890-ті рр. концепцію К. М. Вудворда гостро критикували прибічники нової педагогічної тенденції, названої в історії науки реформаторською педагогікою [65, с. 62]. Реформатори виступали за те, щоби “ручне” навчання базувалося на інтересах і досвіді дитини. Реформаторська школа пропагувала поглиблену зацікавленість в особистості людини, її потребах та інтересах. Цей процес демократизації освіти передбачав виховання нового типу особистості, здатної самостійно міркувати і творчо працювати. Головним провід-

ником цієї освітньої реформи став філософ-прагматик Джон Дьюї, котрий обґрунтував концепцію прогресивізму в навчанні та вихованні, згідно з якою дитина має набувати досвіду та знань у процесі дослідження проблемного навчального середовища, виготовлення різних макетів, схем, виконання дослідів, знаходження відповідей на суперчливі запитання, простуючи від окремого до загального. Головний принцип навчання за Д. Дьюї – “навчання через дію”, за яким сутністю освітнього процесу є відкриття. Саме ця концепція стала основою розробленого Д. Дьюї методу проблем [14].

Ідеї дослідного навчання Д. Дьюї підхопив професор Колумбійського університету Чарльз Рассел Річардс. У базовій школі педагогічного коледжу Колумбійського університету навчання вже не передувало роботі над проектом, як у “школі ручної праці” К. М. Вудворда, а було безпосередньо інтегровано у проектну роботу учнів [65, с. 63].

Потім освітянин з Массачусетса Руфус Віттакер Стімсон почав широко популяризувати метод проектів у сільськогосподарських школах Америки. Його праці розповсюдило Бюро освіти США, завдяки чому багато викладачів академічних дисциплін дізналися про метод проектів. У 1911 р. у США було офіційно визнано термін “метод проектів” [34, с. 311], запропонований американським викладачем сільськогосподарського училища Девідом Снедденом [67, с. 3].

Ще одним послідовником та учнем Д. Дьюї був колега Ч. Р. Річардса Вільям Герд Кілпатрик, який вніс вагомий внесок у теорію методу проектів. У своїй праці “Метод проектів” (1918 р.) В. Г. Кілпатрик вперше запропонував *класифікацію проектів* відповідно до мети: 1) втілення задуму у зовнішню форму, 2) цілеспрямоване отримання досвіду або естетичної насолоди, 3) розв’язання проблеми, 4) набуття нових знань. Пізніше ці типи він трансформував таким чином: 1) *producer’s projects* – проекти з виготовлення чогось; 2) *consumer’s projects* – проекти, в межах яких щось витрачається та/або придбається; 3) *problem projects* – проекти з розв’язання певної проблеми; 4) *learning projects* – проекти, що слугують набуттю знань [17; 18].

В. Г. Кілпатрик охарактеризував проект як “цільовий акт”, визнавши мотивацію учня важливою рисою методу проектів [17]. Слід зазначити, що вчений знаходився під впливом психологічних ідей



біхевіориста Едварда Лі Торндайка більше, ніж Д. Дьюї. Відповідно до “закону навчання” Е. Л. Торндайка, виконання дії, до якої в учня є здібність, приносить йому більше задоволення, ніж виконання дії, яка йому не подобається і яку він вимушений виконувати. Виходячи з цієї тези, В. Г. Кілпатрик зробив висновок, що психологія дитини, її бажання, здібності та нахили мають відігравати вирішальну роль в освітньому процесі. Таким чином, під методом проєктів він розумів “широсердечний цільовий акт” [35; 65, с. 63].

На відміну від своїх попередників, В. Г. Кілпатрик не пов’язував проєкт з певними навчальними дисциплінами чи галузями. Проєктом, на його думку, мають бути конструювання якогось пристрою, розв’язання певної математичної задачі, вивчення французьких слів, спостереження за заходом сонця, слухання сонати Бетховена тощо [65, с. 63].

В. Г. Кілпатрик виділив чотири *етапи проєктування*: 1) намір, задум (цілепокладання), 2) планування, 3) практичне виконання, 4) судження, критика досягнутих результатів, висновки. Важливим було те, що учні, а не вчитель, мали ініціювати та здійснити всі чотири фази проєктної діяльності. Таким чином, навчання відбувалося через організацію цільових актів: учні проєктували виконання певного практичного завдання, виконували, аналізували, оцінювали і, відповідно, розуміли, з якою метою вони це робили [18].

Досвід роботи за методом проєктів дістав подальшого розвитку в працях аспіранта В. Г. Кілпатрика, американського професора з Оклахоми Елсворта Коллінгса, який у 1920-ті рр. проводив педагогічний експеримент у сільських школах штата Міссурі. Він виділяв такі групи проєктів: екскурсійні проєкти, ігрові проєкти, проєкти-розповіді, конструктивні (трудоі) проєкти [22]. Найбільш відомим із 600 експериментальних проєктів став так званий “тифозний проєкт” (1923 р.), коли після того як захворіли двоє їхніх однокласників, одинадцять учнів без допомоги вчителя дослідили причини виникнення й розповсюдження тифу, а також способи його лікування і профілактики. В результаті проєктної діяльності хворі учні одужали, і більше ніхто з місцевої спільноти не хворів на тиф [22; 65, с. 64].

Водночас метод проєктів став майже єдиним методом, у межах якого учні мали повну свободу. Це викликало занепокоєння як у “консерваторів”, так і “прогресивістів” американської освіти. Сам Д. Дьюї критично ставився до захоплення методом проєктів. Вчений

вважав, що немає сенсу вибудовувати всю освіту на основі одного проектного методу, тому що він короткотривалий, непостійний, тривіальний, що є явно недостатнім для повноцінної освіти. Головна претензія Д. Дьюї була пов'язана з однобічною орієнтацією В. Г. Кілпатрика на інтереси дітей, на їхню повну самостійність. Учні, на думку, Д. Дьюї, не вміють обходитися без допомоги вчителя. Проект – це спільна діяльність вчителя та учнів, яка спрямована на пошуки рішення проблемної ситуації. Д. Дьюї підкреслював роль учителя в організації та керівництві всією пізнавальною діяльністю школярів, особливо спочатку, коли вони ще не повністю оволоділи методом проектів. В. Г. Кілпатрик продовжував вважати метод проектів універсальним рішенням усіх педагогічних проблем, але потім, під впливом критики, визнав свою помилку. Поступово метод проектів перестав домінувати в освітньому процесі [65, с. 65].

Однак проектна методика продовжувала своє життя. На початку ХХ ст. елементи методу проектів отримують розповсюдження у всьому світі: виникає безліч експериментальних шкіл, в яких навчання відбувається за методом проектів та на базі його різновидів (Дальтон-план, Віннетка-план, Йена-план та ін.). Цей період (1915–1965 рр.) визначається як час переосмислення методу проектів та його перенесення назад в Європу [65, с. 65].

Ідеї проектного навчання були покладені в основу функціонування навчальної програми “Дальтон-план” американського педагога Гелени Паркхерст. Програма отримала свою назву від міста Далтон у штаті Массачусетс, де була відкрита приватна школа Г. Паркхерст. Протягом 18 років (1924–1942 рр.) дослідниця впроваджувала свою систему навчання.

У школі Г. Паркхерст школярам надавалася свобода як у виборі занять, черговості вивчення різних навчальних предметів, так і у використанні свого робочого часу. Кожного дня учень починав свою роботу з відвідування організаційного уроку, на якому він отримував від учителя інструкції щодо кращого планування своєї роботи на поточний день і якими методами її краще виконати, а після цього працював над проектом самостійно. Особлива увага приділялася обліку роботи учнів, який здійснювався за допомогою складної системи облікових карток [4, с. 59].

Система індивідуалізованого навчання Дальтон-план давала змогу пристосовувати темп навчання до можливостей учнів, привчала їх

до самостійності, розвивала ініціативу, спонукала до пошуку раціональних методів роботи і виховувала почуття відповідальності за виконання завдань згідно з прийнятими зобов'язаннями. Проте, попри всі переваги, Дальтон-план був перш за все певною системою побудови шкільного життя, аніж методом навчання. За такої форми організації роботи роль вчителя зводилася до ролі консультанта. Класно-урочна система занять була фактично зруйнована, знизилася дисципліна, була майже відсутня робота вчителя з цілим класом.

Інша система індивідуалізованого навчання 1920-х рр. Віннетка-план виникла у селищі Віннетка у штаті Іллінойс. Інспектор шкіл Карлтон Уолсі Вошберн намагався індивідуалізувати одночасно темп і зміст навчання. Учні індивідуально працювали з навчальними матеріалами у першій половині дня. У другій половині дня навчання відбувалося у формі групової проектної діяльності школярів. Групові проекти не стосувалися навчальних предметів, їх метою було розвивати потенціал кожного учня (у спільних театралізованих постановках, музичних святах, роботі у шкільних кооперативах тощо) [4, с. 34].

Сьогодні в окремих школах Німеччини та Нідерландів у різних модифікаціях використовують систему організації освітнього процесу Йена-план, розроблену в дусі німецької реформаторської педагогіки у 1920-х рр. професором Йенського університету Петером Петерсоном. Велика увага в Йена-плані приділяється використанню ігор, свят, діалогічних форм і методів навчання, під час реалізації яких учень є рівноцінним партнером учителя. Особливо ефективним П. Петерсен вважав навчання в діяльності, у процесі якого дитина виявляє особливості різних предметів та явищ навколишнього світу, відкриває нові аспекти їх природи. Головне, щоб запитання, які виникають у дитини, переростали у припущення про можливі шляхи розв'язання виявлених нею протиріч і проблем.

Традиційна школа з класно-урочною системою в Йена-плані замінена на “виховну спільноту”. Замість класів існують чотири різновікові групи. Старші учні опікуються молодшими. У групі вільно формуються підгрупи за інтересами та віком. Їх склад змінюється залежно від видів навчальної роботи та успіхів учнів. Такі підгрупи виконують різні завдання-проекти. Зміст навчання переважно визначається інтересами самих учнів. Замість уроків використовуються різноманітні види навчальної діяльності. Під час занять активно застосовуються ігри, групове обговорення дитячих робіт і

різних аспектів шкільного життя. Домашні завдання діти отримують відразу на цілий тиждень. Завдання передбачають розв'язання кількох задач і прикладів, написання твору, розповіді, виготовлення саморобки, підготовку малюнка тощо. Порядок виконання завдань учень обирає самостійно. Учнів орієнтують на само- та взаємооцінювання: усі роботи дітей виставляються на публічний огляд. Завершенням навчального року є детальна характеристика кожного вихованця, яку складає вчитель, спостерігаючи за дитиною протягом навчального року. Характеристика дає змогу побачити нахили школяра, спрямувати спільні зусилля батьків і педагогів на забезпечення сприятливих умов для індивідуального розвитку школярів [4, с. 59].

Отже, проектні технології поступово стали використовувати у багатьох експериментальних школах Європи: школа Жана Овідія Декролі “Ермітаж” у Бельгії, “Школа успіху й радості” Селестена Френе і “ліцеї-пілоти” у Франції, школа Рассела Бертрана “Бекон Хілл” і «відкриті школи” в Англії та ін. [34].

У Росії на початку ХХ ст. багато вчених цікавилися ідеями Л. М. Толстого щодо вільного виховання. Такі освітяни, як Костянтин Миколайович Вентцель та Микола Володимирович Чехов, вивчаючи зарубіжний педагогічний досвід, намагалися створити школи, в яких освітній процес був би без жорстких меж, де головними мали бути інтереси учня [34, с. 310]. М. В. Чехов був противником традиційної системи навчання та виступав за надання учням більшої самостійності. З цією метою він вважав за необхідне скасувати жорсткі навчальні плани, ввести у процес навчання практичну діяльність і розвивати співробітництво між учителем та учнем. К. М. Вентцель також надавав особливої уваги самостійній діяльності учнів та їхній вільній творчості, пропонував нові програми, створені з урахуванням психічного стану дитини. Він вважав, що шкільне життя має будуватися на ідеології суспільної необхідності праці, задоволенні дитячої допитливості, систематичних заняттях виробничою працею, на відпочинку з іграми [34, с. 310].

Найбільш близько до втілення методу проектів у своїй педагогічній практиці підійшов Сергій Теофілович Шацький з його ідеями організації трудової діяльності учнів без відриву від навчальної. Він використовував американський досвід у галузі проектного навчання та модифікував його з урахуванням специфіки радянської школи. У 1905 р. під керівництвом С. Т. Шацького була сформована група

співробітників, які почали працювали над ідеєю використання методу проєктів у Росії. Особисті інтереси школярів стали необхідною умовою успішного навчання. Проблеми слід було брати з реального життя, вони мали бути знайомі учням та важливі для них. Для розв'язання проблем були необхідні знання, які слід було здобувати. Учитель-консультант керував проєктною роботою, спрямовував пошук учнів, підказував джерела інформації. С. Т. Шацький працював над такими проблемами, як створення найбільш сприятливих умов для природного розвитку дитини, шкільне самоврядування. Проєктне навчання впроваджувалося з метою організації практичної діяльності школярів та базувалося на ідеях вільного виховання. Метою виконання проєктів була інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності, осмислення теоретичного матеріалу в практиці [47].

Важливо, що С. Т. Шацький порушив питання *методики викладання мов*. Він писав: “Всюди ми маємо старі способи вивчення мови заради мови... треба примудритися з такої рухливої, гнучкої категорії нашого буття, як мова, що постійно змінюється, ... зробити щось нерухливе ... Наша стара методика навчання мови зробила з неї мертві, застигли форми, виробила низку понять, абстрагованих від життєвого значення, від сутності тих природних і суспільних явищ, з котрими ми постійно стикаємося... Таким чином, перед нами постають зовсім нові завдання в галузі методики” [47, с. 111–112].

1920–1930-ті рр. характеризуються широким використанням у практиці навчання в Росії та Україні різних модифікацій методу проєктів. Елементи проєктного навчання використовувалися в комплексному, дослідницькому та лабораторному методах навчання, ланковій та студійній роботі тощо [34, с. 313–314]. Радянські дидакти пов'язували метод проєктів з прагматичною педагогікою (“навчання шляхом роблення”). Місце навчання як такого займала організація самостійного учіння дітей, що полягало у виконанні трудових, лабораторних, евристичних, дослідницьких завдань.

У 1920-ті рр. в Україні почалося впровадження “комплексного навчання”, побудованого на засадах інтеграції знань із різних галузей. Також розроблялися акордно-підрядні системи для учнів старших класів як варіант реалізації Дальтон-плану, адаптованого в умовах навчання у радянській школі. Була створена така організація освітнього процесу, яка давала змогу реалізовувати індивідуа-

лізацію навчання та передбачала групові форми роботи. В Україні у той час застосовувався і лабораторно-ланковий метод навчання, коли колектив школярів поділявся на гуртки-ланки (бригади) з 4–5 осіб для виконання навчального завдання на чолі з учнем-ланковим. Діти працювали під наглядом учителя, а у разі потреби могли одержати консультацію. Після опрацювання матеріалу в ланках результат роботи презентувався на учнівській конференції. Така система роботи сприяла розвитку відповідальності, росту учнівського самоврядування. Але попри позитивні риси, вона мала й деякі недоліки. У навчанні за лабораторно-ланковим методом був відсутній індивідуальний облік праці та успішності кожного учня окремо. В результаті у ланках працювали лише найактивніші учні, що поступово знизило рівень знань школярів [20; 33].

Необхідно відмітити, що у Росії та Україні використання методу проектів мало іншу мету, ніж на Заході. Американські педагоги застосовували його як один зі шляхів пробудження та підтримки зацікавленості учнів у освітньому процесі, намагалися, щоб виконаний проект приносив дитині певну особисту користь, а його результати могли використовуватися у повсякденному житті. Радянські вчителі на основі методу проектів виховували у дітей бажання працювати для суспільства і вносити свій внесок у загальну справу. В Америці метод проектів використовувався поряд з класно-урочною системою, а у СРСР цим методом у 1920–1930 рр. хотіли витіснити усі інші. В результаті універсалізації методу проектів були складені та видані комплексно-проектні програми для шкіл, де систематичне засвоєння знань учнів під керівництвом учителя на уроці підмінялося суспільно-корисною роботою з виконання завдань-проектів. Бригади учнів укладали “соцугоди” з підприємствами і працювали на виробництві. Учні, працюючи на фабриці, заводі, в шкільній майстерні або на шкільній садово-городній ділянці, одержували лише ті знання, які певною мірою були пов’язані з виконаною ними практичною роботою. Звичайно, сутність цих проектних завдань відрізнялася від оригінальної моделі проектного навчання у США [20; 33; 34; 65].

Попри все, метод проектів був дуже популярним у Радянському Союзі та використовувався навіть у дошкільних закладах і у поза-шкільній діяльності (піонерський рух) [33, с. 22]. Прибічники цього методу Віктор Миколайович Шульгін, Марія Василівна Крупеніна,

Борис Варналович Ігнат'єв та інші проголосили його єдиним демократичним засобом перетворення школи навчання у школу життя, де набуття знань здійснюється на основі та у зв'язку з працею учнів [65, с. 66]. Але, на жаль, радянські освітні організації вводили в практику навчання метод проектів без додаткової підготовки. Виникали певні проблеми – недостатня кількість підготовлених учителів, відсутність спеціальної літератури, – котрі утруднювали використання методу проектів. Крім того, універсалізація методу проектів і розвиток комплексної системи навчання відбилися у різкому зниженні загальноосвітньої підготовки школярів. Н. К. Крупська писала: “Метод проектів, у основі якого полягала необхідність планування власної роботи, був поганий тим, що “плани” були відірвані від навчання, зривали систематичне навчання, що вони виховували у дітей думку, що навчання для них є неважливим” (цит. за [34, с. 312]).

Отже, недостатньо розвинута теоретична розробка методу проектів, відсутність єдиних вимог, типології, обґрунтованих організаційних форм роботи, а також некоректне розуміння учителями і учнями сутності проектного навчання призвели до засудження методу проектів у СРСР постановою ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року “Про початкову та середню школу”. Впровадження методу проектів у радянських школах було остаточно припинено постановою ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. “Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі” [33, с. 23].

Згодом, на жаль, метод проектів не використовувався у радянській школі. Проте його досить успішно застосовували у професійній освіті. У вищій школі проектне навчання було найбільш розповсюджене у підготовці філологів, економістів, будівельників та інших фахівців. Слід зазначити, що у США метод проектів теж неодноразово піддавався критиці (в 1960-1970 рр.), проте його певні засоби та прийоми застосовувалися в практиці навчання.

Демократичні зміни та соціальні запити суспільства, а також вимоги студентів реформувати систему освіти сприяли відродженню методу проектів у західноєвропейських країнах у 60-ті роки ХХ ст. Цей період пов'язаний з переосмисленням та подальшим розповсюдженням в освіті проектної технології. Це віяння відповідало тодішнім завданням переходу від авторитарних методів навчання до педагогіки співробітництва, зближенню навчання з практикою. Як і напочатку ХХ ст., у Західній Європі та США метод проек-

тів сприймають в якості альтернативи традиційним формам навчання (лекціям та семінарам), практично спрямованої міждисциплінарної форми навчання [65, с. 67]. При цьому послаблюється соціальна значимість проектної діяльності на користь індивідуалізації та особистої участі [34, с. 316].

Крім того, у 70-ті рр. ХХ ст., в епоху розвитку науково-технічного прогресу, формується така тенденція в освіті, як проєктивність. Королівський коледж мистецтв Великобританії запропонував програму перебудови системи загальної освіти. У цьому документі констатувалося, що протягом довгого часу освіта розвивалась у двох напрямках, які не перетиналися (гуманітарно-мистецькому та науково-технічному) та існували як дві окремі культури. Але в результаті пошуку було виявлено наявність “третьої культури” – проєктної, яку вперше окреслив британський професор дизайну Леонард Брюс Арчер у статті “The three Rs” [50]. Цю третю культуру було визначено як сукупний досвід матеріальної культури і сукупний масив досвіду, навичок та знань, що втілений в мистецтві планування, винахідництва, створення. Було запропоновано вважати проєктну культуру необхідною складовою системи загальної освіти, адже вона є новим стилем мислення, що забезпечує об’єднання і синтез технічних, природознавчих, соціально-гуманітарних та історичних знань на проєктній основі [40].

Англійський вчений Джон Крістофер Джонс визначав проєктну культуру як діяльність, метою якої є покласти початок змінам в оточуючому людину середовищі [10, с. 45]. Проєктний метод за Д. К. Джонсом – це будь-яка дія, яку треба виконувати у процесі проєктування. Це спосіб відкрити те, що поки невідомо, але про що треба дізнатися, щоб продовжувати свою діяльність [10, с. 23].

Отже, проєктна культура є тією загальною формою, в якій реалізується мистецтво планування, винаходження, створення, виконання, оформлення, і яка визначається як дизайн чи проєктування. Оволодіваючи культурою проєктування, школяр привчається творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозуючи можливі варіанти рішення завдань, що постають перед ним, естетично реалізуючи засвоєні ним засоби і способи роботи. І. О. Зимня та Т. Є. Сахарова підкреслюють безпосередній зв’язок сучасних проєктних технологій навчання іноземних мов і культур зі сформованим у Великобританії напрямом розвитку проєктної культури [15, с. 9].



Ейфорія щодо використання методу проектів на Заході затихає у 1980-х рр., оскільки всі інноваційні моделі навчання, де проводилися експерименти з ліквідації класно-урочної системи (навчання без розкладу уроків, без навчальних планів, уроки у формі ігор, замість уроків – заняття у музеях, бібліотеках за індивідуальними планами тощо), виявилися невдалими. Сьогодні зусилля західних педагогів спрямовані на гармонізацію проектного навчання з іншими, в тому числі, більш традиційними методами.

У СРСР інтерес до методу проектів знову виник на початку 1980-х рр. у зв'язку з новою хвилею захоплення ідеями вільного виховання, урахування особистісного фактора у навчанні та вихованні дітей. З того часу почали друкувати свої праці, присвячені методу проектів, російські вчені Нінель Юлівна Пахомова, Євгенія Семенівна Полат, Ірина Дмитрівна Чечель та ін. Деякі школи навіть приймали цей метод навчання в якості основного у своїй навчальній діяльності. У 90-х рр. на теренах колишнього Радянського Союзу відбувається перехід від методу проектів до проектного навчання (навчання за допомогою проектування, навчання у проекті) як дидактичної системи, проектного виховання та проектної освіти. Основною тезою розуміння проектної технології стає: “Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати” [30, с. 67]. *Сьогодні уміння використовувати метод проектів вважається показником високої кваліфікації, прогресивності професійної діяльності учителя, спрямованості на творчий розвиток учнів.*

Отже, підсумуємо довгу і продуктивну **історію розвитку методу проектів** та його розповсюдження у світовій практиці [35, с. 43–44; 65, с. 60]:

**I етап (1590–1765 рр.):** початок проектної діяльності в архітектурних школах-майстернях Європи;

**II етап (1765–1880 рр.):** використання проектів в якості методу навчання у систематичній педагогічній практиці та його “переселення” на американський континент;

**III етап (1880–1915 рр.):** використання методу проектів у виробничому навчанні та у загальноосвітніх школах;

**IV етап (1915–1965 рр.):** переосмислення методу проектів та його “переселення” з американського континенту назад до Європи;

**V етап (1965 р. – теперішній час):** нове “відкриття” методу проектів, третя хвиля його міжнародного розповсюдження.

На сьогоднішній день вчені-педагоги здійснили багато досліджень у галузі розробки та впровадження методу проектів у практику навчання, де він трансформувався у педагогічну технологію, яка відповідає сучасним освітнім вимогам. Але слід визнати, що у педагогічній науці досі по-різному трактують поняття методу проектів. Так, І. Д. Чечель розглядає метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування та набуття нових (іноді шляхом самоосвіти) [45]. Це система навчання, за якої учні набувають знань у процесі планування та виконання практичних завдань (проектів), що постійно ускладнюються [4, с. 140-141]. Якщо точніше, то це така форма організації навчання, за якої учні набувають знань, навичок та умінь у процесі планування і виконання розроблених учителем та школярами практичних завдань-проектів, що поступово ускладнюються, з урахуванням оточуючого середовища та інтересів дітей [37, с. 80].

Метод проектів визначається вченими як процесуальний і, в той же час, орієнтований на продукт підхід, у межах якого учні/студенти цілеспрямовано і самостійно під гнучким керівництвом учителя/викладача досліджують і вирішують певну дослідницьку чи соціально значущу прагматичну проблему, спрямовуючи свої зусилля на отримання певного матеріального чи ідеального результату [24, с. 50], плануючи певну подію та розробляючи певний продукт [67, с. 161]. Отже, технологія проектного навчання розглядається як організація, розробка і створення учнями під контролем учителя творчих продуктів, що мають практичну значимість [16, с. 266].

Є. С. Полат під методом проектів розуміла спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (тобто технологію), яка має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином [30, с. 67]. Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією цих результатів. Говорячи про метод проектів як про педагогічну технологію, Є. С. Полат зазначала, що проектна технологія включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю [30, с. 68]. Схоже трактування методу проектів знаходимо у працях Н. Ю. Пахомової: це одна з особистісно орієнтованих педагогічних технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, який

спрямований на розв'язання завдання навчального проекту, інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідницькі, пошукові та інші методики [32]. Тобто метод проектів — це комплексний навчальний метод, який дає змогу індивідуалізувати освітній процес, дає дитині змогу проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [38].

Як ми писали на початку цього підрозділу, проектна технологія вважається однією з особистісно орієнтованих технологій навчання, заснованих на диференційованому підході та моделюванні у педагогічному процесі соціальної взаємодії у малій групі [1, с. 226]. Проектна технологія є соціально орієнтованою продуктивною технологією навчання; це взаємодія в ході навчання у системі соціальної взаємодії, коли учні беруть на себе різні соціальні ролі (організатора, лідера, виконавця тощо) і готуються до їх виконання у процесі розв'язання проблемних завдань у ситуаціях реальної взаємодії [25, с. 123].

*З точки зору діяльності вчителя* проектна технологія розглядається як спосіб ініціювання пізнавальної діяльності школярів за допомогою пред'явлення навчальних (навчально-виховних) проблем, задач, завдань для організації теоретичної та практичної проектної діяльності різного рівня самостійності (від репродуктивного до продуктивного) відповідно до індивідуальності кожного учня. *З точки зору діяльності школярів* проектна технологія — це сукупність прийомів та операцій теоретичного освоєння дійсності та практичного здійснення задумів, планів, самостійного дослідження навчальних проблем з наступним оформленням теоретико-практичних результатів у вигляді проектної роботи (проекту) [29].

Резюмуючи вищесказане, відмітимо, що вчені розглядають метод проектів або як конкретну практику роботи педагогів, спрямовану на формування в учнів/студентів певної системи знань, навичок та умінь, або як самостійний метод, або як комплексну технологію, що включає в себе різні методики. Сучасні педагогічні дослідження все ж таки доводять, що проектну технологію навчання як дидактичне поняття слід розглядати не у вузькому смислі, а у широкому контексті, оскільки вона є **комплексним методом**, який передбачає використання *цілої сукупності проблемних, наукових, дослідницьких, пошукових методів та інтерактивних прийомів*: навчання у співробітництві, “мозкові штурми”, дискусії, евристичні бесіди, рольові ігри, драматизації,

рефлексія тощо [35]. Саме цієї точки зору ми і будемо дотримуватися у цій роботі.

Оскільки в основі проектної освіти лежить навчально-дослідницька діяльність, пов'язана з розв'язанням певної проблеми, оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності (розв'язання проблемного завдання, самостійний творчий пошук шляхів та засобів, рефлексивний аналіз та самооцінка процесу і результату) в спільному створенні конкретного проекту і складає **сутність проектної технології** [25, с. 124] У цьому сенсі проектна технологія є певним етапом розвитку проблемного методу та педагогіки творчості (див. праці М. І. Махмутова, І. Я. Лернера, П. І. Підкасистого, І. П. Іванова, А. Г. Алейнікова та ін.), яка орієнтована на “зону найближчого розвитку” учнів (поняття, введене Л. С. Виготським), коли школярі отримують проблемні завдання, які дещо перевищують їхні здібності, тобто проблеми, розраховані не лише на рівень актуального психологічного розвитку дитини, але й на зону її найближчого розвитку. Діти, таким чином, опиняються в умовах необхідності створення власної схеми розв'язання нового (проблемного) завдання, якої немає в їхньому досвіді, а в процесі розв'язання завдання вони досягають рівня свого потенційного психологічного розвитку. Отже, проектне навчання — це вид розвиваючого навчання, що являє собою цілісну дидактичну систему, яка базується на основних психофізіологічних та когнітивних закономірностях розвитку особистості та орієнтована на самостійне розв'язання соціально та/або особистісно значущої проблеми [8, с. 13].

Підсумовуючи все вищесказане, сформулюємо **ознаки проектної технології** (за Н. Ф. Коряковцевою [25, с. 124–125]):

1. *Соціально орієнтований характер*, що проявляється у двох аспектах:
  - а) проектно-дослідницька діяльність учнів під час оволодіння соціокультурною дійсністю;
  - б) соціально-рольовий статус учнів як суб'єктів взаємодії у процесі проектної роботи.
2. *Практико-орієнтований характер*: створення (конструювання, дослідження) певного продукту (інформаційного, предметно-практичного, експериментального типу тощо) і можливості практичного застосування здобутих в освітньому процесі знань.
3. *Проблемно-дослідницький характер*: наявність реального про-

блемного завдання, яке потребує розв'язання і спонукає до навчально-дослідницької діяльності.

4. *Інтегративний характер*: інтегративний предметний зміст і спрямованість на оволодіння цілісним комплексом знань, навичок та вмінь (з різних галузей), які забезпечують дослідницьку та соціально-культурну діяльність.
5. *Методологічний характер*: усвідомлене засвоєння учнями способів навчально-пізнавальної діяльності (від формулювання задуму до оцінки продукту).
6. *Особистісно вмотивований характер*: особиста ініціатива школярів щодо розробки (дослідження) певної цікавої для них проблеми, що має особистісний смисл. Лише особиста ініціатива та свобода вибору, а не зовнішня заданість проекту має змогу забезпечити його реальну значущість для учнів та їхню творчу роботу.
7. *Самоврядний характер*: активна роль кожного учня як індивідуального суб'єкта і ролі групи як колективного суб'єкта навчальної діяльності.
8. *Інтерактивний характер*: навчання у співробітництві, взаємо-навчанні, співтворчості.
9. *Рефлексивно-оціночний характер*: рефлексивна самооцінка (індивідуальна та взаємна) створення проекту від задуму до результату (продукту).
10. *Творчий характер*: емоційна залученість, вільний творчий пошук, взаємна творчість, усвідомлення школярем творчої сутності навчально-пізнавальної діяльності.

Проектні технології мають широку сферу використання у різних галузях знань: вони універсальні і можуть застосовуватися у багатьох дисциплінах, на всіх ступенях освіти, починаючи з дошкільного віку і закінчуючи вищою школою, як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. Проектні технології підвищують навчальну мотивацію, розвивають пізнавальний інтерес, творчі здібності, сприяють більш глибокому засвоєнню програмного матеріалу, плануванню власної навчальної діяльності, формуванню навичок та умінь практичного застосування набутих знань, розвивають проектні навички та вміння, які є необхідними якостями сучасної особистості.

Але існують певні **вимоги** щодо **використання проектної технології**. Так, Є. С. Полат підкреслювала, що метод проектів може бути використаний будь-де при дотриманні певних умов [30, с. 69]:

1. Наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми/ задачі, що потребує інтегрованого знання, пошуку для її розв'язання.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість майбутніх результатів проектної роботи.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.
4. Структурування змістової частини проекту (з називанням поетапних результатів).
5. Використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій:
  - визначення проблеми та завдань, пов'язаних з нею (використання у ході спільного дослідження інтерактивних прийомів типу “мозковий штурм”, “круглий стіл” тощо);
  - висунення гіпотези їх розв'язання;
  - обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень тощо);
  - обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, перегляду тощо);
  - збирання, систематизація та аналіз отриманих даних;
  - підбиття підсумків, матеріальне оформлення результатів, їхня презентація;
  - висновки, висунення нових проблем дослідження.

До цих вимог слід додати *наявність конкретного продукту проектної роботи на її кожному етапі*, а також *портфолію проекту* – папку, в котрій зібрані всі робочі матеріали (чернетки, звіти, плани, щоденники, результати досліджень та аналізу, матеріали для презентації тощо) [21, с. 96; 39, с. 9, 20]. Папка з проектними матеріалами є складовою досье мовного портфолію учня/студента. Тому часто говорять, що проект – це *шість “П”*: проблема, планування, пошук інформації, продукт, презентація, портфолію [39, с. 20].

Для успішного оволодіння проектною діяльністю відповідно до вищеназваних вимог у школярів мають бути сформовані такі **загальні уміння** (за [36] та [39]):

1. *Інтелектуальні* (уміння працювати з інформацією, з текстом (виділяти головну думку, здійснювати пошук інформації, в тому числі й в іншомовному тексті), аналізувати інформацію, робити узагальнення, висновки тощо, уміння працювати з різноманітними довідковими матеріалами, планувати процес та кінцевий продукт

проекту, здійснювати аналіз та оцінку проектної діяльності, її результатів).

2. *Творчі* (уміння генерувати ідеї, використовуючи для цього необхідні знання з різних галузей, уміння знаходити не один, а декілька варіантів розв'язання проблеми, уміння прогнозувати наслідки того чи іншого рішення).
3. *Комунікативні* (уміння взаємодіяти з партнером/групою, вести дискусію, слухати і чути свого співрозмовника, захищати власну точку зору, підкріплюючи її аргументами, уміння знаходити компроміс із співрозмовником, уміння лаконічно висловлювати свою думку, презентаційні уміння).

У наступних підрозділах будуть розглянуті важливі особливості використання проектної технології у навчанні іноземних мов і культур.

## 5.2. Методичні характеристики проектної технології навчання іноземних мов і культур

У галузі вивчення іноземних мов і культур проектна технологія є *комплексним видом навчальної діяльності, спрямованим на інтегративне використання різних видів іноземномовного мовленнєвого спілкування з метою розв'язання певних конструктивно-практичних, інформаційних, дослідницьких, сценарних та інших проблемних і творчих завдань*. Ці завдання мають бути орієнтовані на створення учнями різних видів конструктивних *творчих продуктів* (залежно від типу проекту), діапазон яких може варіюватися від дитячих ілюстрацій і надписів під малюнками до вивчення реальних культурно-історичних проблем і конкретних соціальних досліджень, написання сценарію і зйомки власного фільму, видання буклету, створення веб-сайту тощо. Іноземна мова, з одного боку, виступає в якості засобу освітньої, інформаційної, конструктивно-творчої діяльності школяра, з іншого боку, в процесі створення проекту відбувається засвоєння мови, що вивчається, у різних аспектах її використання. Таким чином, проектна технологія навчання іноземних мов і культур *спрямована на створення учнями/студентами особистісного освітнього продукту в автентичній ситуації освітньої чи соціально-культурної діяльності* [25, с. 125–126].

Існують певні **характеристики проектної технології** у методиці навчання іноземних мов і культур [2; 23; 24; 58; 60; 61; 64; 66; 67; 68; 69

та ін.], які співвідносяться із загальнодидактичними вимогами до застосування методу проектів (за Є. С. Полат та ін.), а саме [25, с. 127–132]:

### ***1. З позиції суб'єктних відносин учасників проекту.***

Проектна робота має бути повністю *орієнтована на учня* як суб'єкта проектної діяльності, на його потреби та інтереси у галузі вивчення та використання іноземної мови, а також на дослідження предметної галузі “мова та культура” – від формулювання мети до оцінки кінцевого результату/продукту. Учень є ініціатором, організатором, виконавцем і суб'єктом, котрий контролює, бере на себе відповідальність за виконання і кінцевий результат проекту. В той же час, як учасник і член проектної групи, школяр має змогу обирати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, організатора тощо).

Проектна робота *заснована на груповій взаємодії*, співробітництві, взаємодопомозі, але не на змаганні учнів у процесі навчально-дослідницької проектної діяльності. Тому головними чинниками і обов'язковими умовами (основою) проектної технології є взаємодія та взаємовідповідальність всієї навчальної групи, побудовані на принципах взаємозв'язку ініціативи, свободи творчості та відповідальності, особистої залученості та колективної взаємодії і співробітництва.

Під час застосування проектної технології кардинально *змінюється роль учителя*. Він стає одним з членів проектно-дослідницького колективу і може виконувати різні соціальні ролі у малій групі (генератора ідей, джерела інформації, радника, судді та ін.). Учитель вступає у систему відносин взаємодії та взаємовідповідальності та несе загальну відповідальність за навчально-проектну діяльність в цілому. Саме вчитель має створити у навчальній групі умови для розвитку і реалізації автономії учнів, розумного балансу творчої свободи та організаційної дисципліни у ході виконання та оцінки проекту.

### ***2. З позиції характеру навчальної діяльності.***

Обов'язковою умовою навчально-проектної діяльності є *наявність проблемно-пошукової* (дослідницької) *задачі*, орієнтованої на досягнення певного кінцевого продукту. Від характеру цього продукту залежить тип проектної роботи. Види проектної діяльності сприяють розвитку пошуково-дослідницьких умінь, реалізації творчого потенціалу учнів і, в той же час, особистісно значущому неформальному оволодінню іноземною мовою та культурою (на відміну від формально структурованої навчальної діяльності).



Проектна робота має *орієнтуватися на формування навчальної та стратегічної компетентностей* школярів. Виконання проекту вимагає від школярів самостійного керування власною навчально-дослідницькою діяльністю: самостійне визначення цілей, формулювання навчальних завдань, організація їх послідовного виконання, узагальнення та реорганізація продукту, оцінка результату проекту та ін. Ефективність виконання проектної роботи залежить також від особистих якостей учня, які забезпечують продуктивний характер самостійної навчальної діяльності. Обов'язковою умовою використання проектної технології є застосування учнем певних навчальних засобів, матеріалів, видів завдань, котрі забезпечують оволодіння системою навчально-пізнавальної діяльності, допомагають здійснювати рефлексивну самооцінку та самостійний моніторинг (як індивідуально, так і у співробітництві) на всіх етапах проектної роботи (контрольні бланки самооцінки, аудіо- та відеозаписи, щоденники, звіти, листи тощо).

### ***3. З позиції змісту навчально-проектної діяльності.***

Зміст проектної роботи має *орієнтуватися на особистісно-значущу, пізнавальну мотивацію* учня та визначатися ним самим (за участю вчителя під час консультацій) у ході обговорень і з урахуванням реальних потреб та інтересів усіх учасників проектної групи. Така орієнтація створює умови для самореалізації, креативності, автономії школяра.

Зміст проектно-дослідницької діяльності має *спрямовуватися на створення особистісного освітнього продукту*, забезпечувати умови для прояву творчих якостей учня як мовної особистості. Особистісний освітній продукт виражається як у певній матеріальній формі, так і в оволодінні способами навчально-дослідницької діяльності, накопиченні ефективного досвіду. Це створює умови для розвитку автономії як здатності школяра до самостійного прийняття рішень та відповідальності за результат (продукт) своєї навчальної діяльності та креативності, як спроможності до конструювання (створення) конкретних продуктів іноземною мовою, та накопичення досвіду продуктивної навчальної діяльності.

Зміст проектної роботи повинен орієнтуватися на створення певного матеріального кінцевого продукту як результату навчально-пізнавальної, інформаційно-дослідницької, конструктивно-практичної, творчої діяльності учня. Це забезпечує освітню та навчальну

ситуацію, в якій оволодіння іноземною мовою включене в автентичний контекст її використання, а для школяра створюються умови для самовизначення та самореалізації у мовному, інформаційному та освітньому середовищі. Саме кінцевий матеріальний продукт робить проектну роботу учнів осмисленою, значущою, продуктивною, пов'язаною з реальною дійсністю.

Проектна робота повинна *мати переважно міжпредметний та інтегративний характер* і орієнтуватися на розв'язання автентичних проблемно-пошукових, дослідницьких, творчих завдань, які виходять за межі навчальної аудиторії. Міжпредметна координація та інтеграція предметного знання забезпечують інформаційні та освітні потреби школярів. Автентичні (реальні) проектні завдання виводять учнів за межі навчального контексту, усувають розрив між навчальним та реальним користуванням іноземною мовою чи значно скорочують його.

Використання проектної технології має *забезпечувати в освітньому процесі природні умови інтеграції предметних знань*, які складаються у предметній галузі “Іноземна мова і культура”, включаючи широкий контекст лінгвокраїнознавства, лінгвокультурознавства, міжкультурної комунікації (мова – культура – цивілізація). В решті предметних галузей іноземна мова може виступати в якості засобу інформаційної та пізнавальної діяльності. Продуктивною є інтеграція у предметній галузі “Філологія”, коли проектна робота забезпечує оволодіння механізмом вивчення мови і культури, що сприяє цілісному розвитку учня чи студента як мовної особистості. Крім того, за таких умов виникає природна ситуація для переносу навчальних стратегій та умінь вивчення іноземної мови, формується загальна комунікативна культура, загальна методологія вивчення мови і культури. Проектна технологія дає змогу реалізовувати інтеграцію як дидактичний принцип постійного оновлення та трансформації змісту навчання іноземної мови, перетворення його компонентів.

#### ***4. З позиції цілей практичного оволодіння іноземною мовою та культурою.***

Проектна робота має *орієнтуватися на розв'язання реальних завдань*, пов'язаних з вивченням іноземної мови та іншомовної культури, щоб забезпечити умови для їх використання у ситуаціях міжкультурного спілкування з різними інформаційно-пізнавальними, навчально-професійними, соціально-культурними цілями, тим самим реалі-

зувати й апробувати ступінь сформованості комунікативних умінь та готовності учнів до автентичних комунікативних завдань.

Проектна робота повинна *мати кумулятивний характер та забезпечувати консолідацію мовних знань*, комунікативних умінь, взаємопов'язане використання видів усного та писемного іншомовного спілкування у розв'язанні певних інформаційних, дослідницьких чи творчих задач на різних етапах проектування (визначення проблеми і шляхів її розв'язання, збирання інформації, узагальнення та підготовка проекту, обговорення, презентація кінцевого продукту тощо). Вивчення іноземної мови включається у навчально-дослідницьку діяльність та стає засобом розв'язання проектної проблеми.

Проектна робота не повинна повністю і безпосередньо прив'язуватися до предметного змісту навчальної програми, а має *стати конструктивною навчально-дослідницькою проектною діяльністю* з використанням іноземної мови. Проектна технологія створює ситуацію опосередкованого та зумовленого проектним завданням оволодіння програмним матеріалом, природні умови для самостійного оволодіння учнями певними аспектами іноземної мови і культури (мовними засобами, комунікативними вміннями, лінгвокультурними відомостями, стратегіями усного та писемного мовленнєвого спілкування).

### **5. З позиції розвитку продуктивної навчальної діяльності.**

Проектна технологія має *забезпечувати у самостійній роботі учня ситуацію розвитку і створювати оптимальні умови для продуктивної навчальної діяльності* за рахунок:

- спрямованості на створення особистісного освітнього продукту;
- актуалізації конструктивно-творчої самостійної навчальної діяльності;
- реалізації творчого потенціалу учня як суб'єкта самостійної навчальної діяльності;
- актуалізації особистісно значущих мотивів навчальної діяльності;
- актуалізації взаємодії різних суб'єктів навчальної діяльності;
- інтеграції міжпредметних знань;
- включення процесу засвоєння іноземної мови і культури у реальну інформаційно-освітню, проектно-дослідницьку та соціально-культурну діяльність;
- створення умов для формування навчально-стратегічної компетентності у галузі вивчення мови та розвитку школяра як мовної особистості.

*З точки зору формування навчально-стратегічної компетентності і розвитку автономії* учня виконання проекту будь-якого типу має змушувати школяра самостійно і, найважливіше, у взаємодії з проектною групою, послідовно оволодівати усіма компонентами навчальної діяльності:

- визначення цілей та структурування навчальної діяльності, яке пов'язане з визначенням мети і характеру проекту, добором матеріалів, розробкою програми навчальної діяльності тощо;
- технологічний аспект (стратегії та прийоми навчальної діяльності, використання яких зумовлене завданнями проекту: пошук і знаходження інформації під час читання та/або аудіювання інформаційних матеріалів, розширення іншомовного словника, підготовка усних та письмових повідомлень, оформлення відповідних робочих записів тощо);
- здатність керувати власною навчальною діяльністю, в тому числі за допомогою рефлексивного аналізу, самоконтролю і самооцінки характеру мовленнєвих і навчальних дій на послідовних етапах виконання проекту;
- здатність приймати відповідальні рішення щодо характеру і кінцевого результату навчальної діяльності на всіх етапах здійснення проекту, коригуючи за потреби завдання і способи навчальної діяльності;
- уміння взаємодіяти з проектною групою у процесі розв'язання навчальних задач.

Варто підкреслити, що проектна технологія особливо ефективна для *розвитку самостійності (автономії) та креативності* учнів, оскільки створює оптимальні умови для розвитку таких особистісних якостей школярів, як критичне, творче мислення, його відкритість, гнучкість та адаптивність, багата уява, неординарність, емпатія, інтелектуальний потенціал, допитливість, рефлексія тощо.

Розглянемо питання **труднощів** використання проектної технології у навчанні іноземних мов і культур. Низку проблем, що можуть виникнути [2, с. 171–174; 13, с. 39; 28; 49, с. 122–123; 58, с. 10–12; 59], ми розділяємо на такі групи:

### **1. Організаційні труднощі.**

Проектне навчання вимагає від учителя додаткових зусиль і часу (встановлення потрібних контактів із зовнішніми експертами, знаходження необхідних джерел інформації, забезпечення освітнього

процесу необхідними навчальними матеріалами, Інтернет-ресурсами, технічними засобами навчання, координування дій між учасниками проекту тощо). У цьому сенсі попереднє планування освітнього процесу має вагоме значення. Перед тим як запропонувати проект учням, учитель має визначити заздалегідь такі основні *аспекти*:

- 1) тему/тематичну галузь майбутнього проекту: в межах цієї тематики формулюється певна проблема, яку вчитель пропонує розв'язати в ході виконання проекту;
- 2) формат кінцевого продукту, над яким учні працюватимуть і який презентуватимуть як результат проектної роботи;
- 3) практичні, розвивальні, освітні та виховні цілі, які реалізуватимуться в ході проектої роботи;
- 4) мовний і мовленнєвий матеріал, який необхідно опанувати учням для роботи над проектом, і відповідні міжпредметні та іншомовні знання, навички, вміння і здібності, яких школярі здобуватимуть під час проектування;
- 5) вправи і завдання, виконуючи які учні працюватимуть над проектом;
- 6) способи і засоби, які будуть використані для пошуку, збору та аналізу інформації, а також джерела цієї інформації;
- 7) форми і способи контролю та оцінювання процесу і результатів проектування.

Що стосується аспектів № 5 і 6, варто частіше звертатися до розробки сучасних навчальних Інтернет-ресурсів, таких, як hotlist, multimedia scrapbook, treasure hunt, subject sampler, insight reflector, concept builder, web-quest [11], котрі створюють необхідне інформаційно-предметне середовище навчання і мають високий освітній потенціал. Про використання цих ресурсів у навчанні іноземних мов і культур див. у працях М. Ю. Бухаркіної, Г. А. Драгунової, М. Г. Євдокимової, Є. С Полат, П. В. Сисоева та М. М. Євстигнеєва, Б. Доджа, Т. Марча та ін.

## **2. Труднощі поточного моніторингу.**

Необхідна спеціальна система моніторингу проектної роботи школярів, яка б дозволяла вчителю і учням контролювати і коригувати процес самостійної іншомовної проектної діяльності (детальніше див. розділ 5.5). До моніторингових проблем часто відносять *вживання* школярами *рідної мови* замість іноземної, а також велику кількість іншомовних помилок. Слід визнати, що у творчому процесі проектної

роботи повністю уникнути рідної мови неможливо, але варто заздалегідь домовитися з учнями про умови спілкування: визначити етапи і види роботи, коли використання рідної мови виключене (наприклад, під час обговорення проблеми проекту, звітування про виконану роботу, презентації результатів проектної діяльності, колективного аналізу та оцінювання проектування). Що стосується іншомовних помилок, то дослідники радять не загострювати увагу на них під час обговорень, оскільки вмотивоване іншомовне спілкування важливіше, ніж мовна правильність. Але на певних етапах проектування мовна правильність є обов'язковою (наприклад, у написанні письмових робіт, в усних презентаціях). Тому повторення та узагальнення необхідного граматичного і лексичного матеріалу повинні передувати виконанню певного проектного завдання.

**3. Психологічні труднощі:** відсутність інтересу учнів до проекту, несерйозне ставлення до проектної роботи, труднощі у взаємовідносинах школярів під час групової взаємодії, нерівномірне завантаження учасників команд тощо.

Учитель має зацікавити учнів проектною проблемою і мотивувати їх до виконання конкретних проектних завдань, коректно формувати робочі групи, створювати сприятливі умови для організації роботи у групі, враховуючи здібності і нахили кожного учасника проекту, вирішувати суперечливі питання.

### 5.3. Типологія проектів у навчанні іноземних мов і культур

Слово “проект” (від лат. *projectus* – той, що виступає вперед) у різних словниках тлумачиться як план, задум, текст чи креслення чогось, що передує його створенню, тобто як прототип чи прообраз певного об'єкту або виду діяльності. Проектування визначається як процес творіння власне проекту. У педагогіці *навчальний проект* – це організаційна форма роботи, котра (на відміну від заняття чи навчального заходу) орієнтована на вивчення завершеної навчальної теми чи навчального розділу та складає частини стандартного навчального курсу чи декількох курсів [6]. *Навчальний проект з точки зору вчителя* – це дидактичний засіб, що дає змогу навчати проектування, тобто цілеспрямованої діяльності пошуку способу розв'язання проблеми шляхом розв'язання задач, пов'язаних з цією

проблемою під час її вивчення у певній ситуації. *Навчальний проект з точки зору учня* — це можливість робити щось цікаве самостійно, у групі чи індивідуально, максимально застосовуючи власні зусилля, знання, принести користь і продемонструвати публічно досягнутий результат; це діяльність, спрямована на розв’язання цікавої проблеми, сформульованої самими школярами у вигляді мети і завдань, коли результат цієї діяльності — знайдений спосіб розв’язання проблеми — несе практичний характер, має важливе прикладне значення, є цікавим і значущим для самих учнів [32, с. 17–23]. Отже, найчастіше навчальний проект розглядається як спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, яка має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення загального результату з розв’язання певної проблеми, значущої для учасників проекту [6]. *Навчальне проектування*, відповідно, є процесом роботи над навчальним проектом, процесом досягнення запланованого результату у вигляді конкретного продукту проекту [35].

У *методиці навчання іноземних мов і культур* проект визначається як навчальна діяльність школяра, наділеного активністю, спрямованою на засвоєння знань і відповідних іншомовних навичок і вмінь [12, с. 57], як самостійно планована та реалізована учнями робота, в котрій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності [7, с. 100; 15, с. 9; 49, с. 114]. У галузі іншомовної професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців проект розглядається переважно як комунікативно-пізнавальна діяльність, що створює умови для спільної творчої роботи студентів і моделює їхню (науково-дослідницьку) фахову діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого проекту засобами усного або писемного іншомовленнєвого спілкування [44, с. 7].

Зарубіжні дослідники проектом вважають інтегративне дослідницьке, творче завдання або комплексну дослідницьку діяльність, яка передбачає взаємопов’язане навчання всіх видів іншомовленнєвої діяльності під час поетапного виконання учнями/студентами різних завдань у ході досягнення попередньо визначеної ними мети і сприяє ефективному формуванню всіх складників іншомовної комунікативної компетентності вторинної мовної особистості, здатної брати участь у діалозі культур [58; 60; 61; 64; 66; 67; 68; 69].

Е. Г. Арванітопуло та О. В. Кіршова трактують проект як систему комунікативних вправ, що передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів/студентів з розв'язання певної проблеми, результатом якої є виокремлений кінцевий продукт [2, с. 32; 19, с. 4].

Таким чином, термін “**проект**” у методиці навчання іноземних мов і культур уживають у значенні 1) іншомовної комунікативно-пізнавальної діяльності учнів/студентів, 2) продукту такої діяльності, 3) розгорнутої вправи/завдання, що дає змогу оптимізувати процес оволодіння іноземною мовою, 4) **комплексу/системи вправ і завдань для організації творчої, дослідницької самостійної іншомовно-комунікативної діяльності учасників проекту з метою розв'язання цікавої і практично значущої проблеми, результатом якої є створення конкретного продукту** (наприклад, країнознавчого колажу, альбому, туристичного проспекту, щоденника іноземною мовою, листа закордонному другу, стіннівки, відеофільму тощо). Рациональнішим нам вбачається останнє з вищеназваних трактувань, оскільки воно враховує характер і структуру навчального проекту як одиниці освітнього процесу, еквіваленту тематичного циклу уроків, у межах котрого школярі оволодівають необхідними знаннями, навичками та уміннями [6].

Підсумовуючи різні точки зору методистів, визначимо **проекткування** у галузі вивчення іноземних мов і культур як *творчу навчально-пізнавальну іншомовну комунікативну діяльність, проблемну за формою пред'явлення навчального матеріалу, практичну за способом його використання, інтелектуально навантажену за змістом і самостійну за характером здобуття знань, навичок та вмінь*. Зрозуміло, що способом організації такої діяльності є проектна технологія.

Існують різні класифікації навчальних проектів, в основі яких є ті чи інші ознаки або критерії. Деякі дослідники виділяють структуровані або керовані проекти (коли лише викладач визначає тематику, форму виконання та необхідні матеріали), напівструктуровані або напівкеровані чи частково керовані проекти (коли у виборі тематики, плануванні та організації роботи викладач і студенти беруть участь на рівних засадах) та проекти вільного вибору чи неструктуровані проекти (коли лише студенти визначають для себе усі вищевказані аспекти роботи) [19; 44; 63]. Критерієм такої класифікації є ступінь керування (координації) навчальними діями студентів.

За способом збирання, видами джерел іншомовної інформації і



презентації результатів виконаної роботи розрізняють дослідницькі проекти (пошук інформації у бібліотечних фондах), текстові проекти (робота з текстовими літературними джерелами, засобами масової інформації, в Інтернеті), кореспондентські проекти (спілкування з людьми та організаціями через листування, по телефону), проекти-огляди (збирання та аналіз інформації, отриманої від “інформатора”), проекти-зустрічі (безпосередні контакти з певними особами за межами класу, наприклад, з носіями іноземної мови) [60; 66]. Подібною до цієї є класифікація проектів за характером спілкування з носіями мови (encounter projects, text projects, class correspondence projects) [66].

За структурою проекти поділяють на складні, з розгалуженою системою вправ і завдань, і прості, що складаються з декількох чи одного завдання. Прості проекти розглядають як підготовчі (lead-in [60, с. 5]) чи мотивуючі (enabling [55, с. 15]). До складних проектів відносять повномасштабні (full-scale projects [58, с. 6]). Крім того, є ще перехідні (від простих до складних) проекти (bridging projects [58, с. 6]).

За типом кінцевого продукту визначають такі види проектів, як конструктивно-практичні, ігрові-рольові, інформаційно-дослідницькі, проекти за типом певного соціологічного дослідження, видавничі, сценарні, творчі, ситуаційного аналізу (case study), котрі за своїм предметним змістом мають бути або монопроектами (з дисципліни “Іноземна мова”), або міждисциплінарними [25, с. 126]. Зауважимо, що будь-який проект має бути творчим, оскільки творчість є однією з важливих характеристик проектної технології.

Для класифікації телекомунікаційних проектів М. Ю. Бухаркіна запропонувала такі типологічні ознаки: 1) практичне оволодіння іноземною мовою та лінгвістичний і філологічний розвиток учнів (мовні проекти: навчальні, лінгвістичні, філологічні); 2) ознайомлення з культурологічними, країнознавчими знаннями (культурологічні/країнознавчі проекти: історико-географічні, етнографічні, політичні, проекти мистецтва, літератури, архітектури та культури країни виучуваної мови); 3) ситуативна та комунікативна природа спілкування (рольово-ігрові та ігрові проекти: уявні подорожі, імітаційно-ділові проекти, драматизації, імітаційно-соціальні) проекти [5, с. 13–15]. Подібну класифікацію наведено у дисертаційному дослідженні Л. І. Палаєвої. За ознаками “практичне оволодіння іноземною мовою”, “комунікативний розвиток учнів”, “ознайомлення з культурознавчими знаннями” авторка виділила 1) соціокультурні

проекти (соціолінгвістичні, країнознавчі, соціальні) та 2) рольово-ігрові та ігрові проекти [31, с. 14].

За класифікацію Саймона Гейнса [60] основною типологічною ознакою проектів визначають “домінуючий вид діяльності і вид кінцевого продукту” і розподіляють проекти на 1) виробничі (production projects), 2) інформаційно-дослідницькі (information and research projects), 3) проекти-огляди (survey projects), 4) організаційно-ігрові проекти (performance and organizational projects). До виробничих проектів відносяться проекти, результатом яких є розробка моделей, буклетів, часописів, газет, стіннівок, аудіо- та відеороликів, підготовка письмової документації (звітів), малюнків, стендів, приготування страв, пошиття костюму тощо. Виконуючи інформаційно-дослідницькі проекти, учні займаються пошуком необхідної інформації, працюють з різними джерелами, аналізують зібрану інформацію та презентують її у вигляді різних кінцевих продуктів. Працюючи над проектами-оглядами, учні планують і проводять опитування, інтерв'ю, зустрічі з різними особами/організаціями (експертами), в тому числі спілкуючись засобами телекомунікації, збирають необхідну інформацію та аналізують її. Під час організаційно-ігрових проектів їх учасники виконують ролі, зумовлені характером і змістом проекту, імітують різні соціальні та ділові стосунки, вдаються до драматизації [2, с. 44–46].

Педагоги пропонують більш узагальнені класифікації проектів, які враховують відразу декілька типологічних ознак: предметно-змістова галузь проекту, об'єкт дії чи кінцевий продукт проекту, зв'язок проектної роботи з навчальним планом, характер координації, кількість учасників, місце проведення проектної роботи, тривалість проекту [54, с. 131; 70, с. 101].

Найбільш розгорнутою є *загальнодидактична типологія проектів*, запропонована Є. С. Полат [30, с. 72–78]. Так, за ознакою “домінуючий у проекті вид діяльності” проекти мають бути дослідницькими, творчими, рольовими чи ігровими, ознайомлювально-орієнтованими (інформаційними) та практико-орієнтованими (прикладними). Відповідно до предметно-змістової галузі розрізняють монопроекти (в межах однієї галузі знань) та міжпредметні проекти. За характером координації проекту з боку викладача (безпосередній чи жорсткий та гнучкий чи прихований) виділяють проекти з відкритою, явною координацією та з прихованою координацією (це стосується пере-

важно телекомунікаційних проєктів). За характером контактів (серед учасників одного класу, однієї школи, одного міста, регіону, однієї країни або різних країн світу) існують внутрішні (внутрішкільні), регіональні та міжнародні проєкти. За кількістю учасників проєкти можуть бути особистісні (між двома партнерами, які знаходяться у різних школах, регіонах, країнах), парні (між парами учасників), групові (між групами учасників). За тривалістю проєкти поділяються на короткострокові (для розв'язання невеликої проблеми або частини більшої проблеми), середньої тривалості (від тижня до місяця) і довгострокові (від місяця до декількох місяців).

Схожа типологія проєктів запропонована Г. М. Коджаспіровою [21, с. 96], але авторка за тривалістю розрізняє мініпроєкти (займають частину уроку або урок), короткострокові проєкти (4–6 уроків), тижневі проєкти (30–40 навчальних годин, глибоке занурення у проєкт), які вважаються оптимальною формою організації проєктної класної та позакласної роботи, та довгострокові (річні) проєкти, що виконуються переважно у позакласний час.

Зрозуміло, що у реальній практиці найчастіше зустрічаються *змішані* типи проєктів, які мають різні ознаки (наприклад, одночасно дослідницькі та інформаційні проєкти). Відповідно до типів проєктів визначається і вид координації, тривалість, етапність та кількість учасників. Тому важливо враховувати ознаки і характерні особливості кожного типу проєктів, розробляючи той чи інший проєкт.

У дослідженні Е. Г. Арванітопуло враховані різні типологічні ознаки проєктів. Крім того, авторка додала таку важливу ознаку для вивчення іноземної мови і культури, як “опора на підручник” [2, с. 53]. Виконання проєктів без використання підручника передбачає повну автономію учнів, що певним чином ускладнює планування і контроль діяльності учнів. Тому оптимальним для учнів і вчителя є виконання проєктів з опорою на підручник. Проєкти можуть виконуватися наприкінці певного циклу уроків підручника або реалізовуватися протягом певного навчального часу в межах одного тематичного розділу підручника. Загальнометодична **типологія проєктів для навчання іноземних мов і культур** (на основі класифікації Е. Г. Арванітопуло) [2, с. 54] представлена у табл. 5.1.

Вибір того чи іншого типу проєкту залежить від віку учнів, рівня володіння ними іноземною мовою, розвитку їхніх здібностей, рівня самостійності, загальної психологічної атмосфери у класі, ступеня

## Методична типологія проектів для навчання іноземних мов і культур

Типологічні ознаки	Типи навчальних проектів
1. Домінуючий вид діяльності, вид кінцевого продукту проекту	виробничі інформаційно-дослідницькі проекти-огляди організаційно-ігрові
2. Структура проекту	прості (підготовчі/мотивуючі) складні
3. Предметно-змістова галузь проекту	монопроекти міжпредметні
4. Характер координації проекту	з відкритою (явною) координацією з прихованою (неявною) координацією
5. Характер контактів учасників проекту	внутрішні регіональні міжнародні
6. Тривалість проекту	короткочасні (до 1 місяця) середньої тривалості (1–2 місяці) довгострокові (до року)
7. Кількість учасників проекту	індивідуальні парні групові
8. Опора на підручник	з опорою на матеріали підручника без опори на підручник
9. Спосіб спілкування з носіями мови	безпосередній контакт кореспондентське спілкування спілкування через автентичні художні тексти

технічного забезпечення класу/школи та ін. Для молодших школярів цікавими будуть проекти, які передбачають виготовлення певних предметів. Для старшокласників доречними є складні дослідницькі проекти. Крім того, на вибір типу проекту впливає і тип навчального закладу (класи, школи, вищі навчальні заклади з різними профілями навчання).

#### 5.4. Етапи іншомовної проектної роботи

У сучасних педагогічних та методичних дослідженнях немає єдиного підходу до визначення кількості і назв етапів реалізації проектної технології в освітньому процесі. Вітчизняні та зарубіжні дослідники пропонують *від 3 до 11 етапів* (фаз, стадій) і по-різному

їх називають [2; 7; 8; 9; 12; 19; 23; 24; 25; 26 27; 30; 32; 36; 39; 42; 44; 46; 54; 58; 60; 62; 66; 67; 68; 69 та ін.]. Таке розмаїття етапів можна пояснити тим чи іншим ступенем конкретизації навчальних дій (кроків) учнів/студентів у процесі їхньої роботи над проектом.

Ми виходимо з того, що для послідовної реалізації проекту головними є мета і зміст діяльності учасників проекту на кожному етапі. Так, учні/студенти спочатку планують свою діяльність і готуються до виконання проекту, потім вони його виконують, далі презентують результати своєї проектної діяльності і, нарешті, підбивають підсумки, аналізуючи та оцінюючи створені проекти. Таким чином, можна визначити **чотири послідовних етапи проектування**: 1) підготовчий; 2) виконавчий; 3) презентаційний; 4) підсумковий (див. також [2, с. 76; 12, с. 95; 23, с. 176]).

Прихильники такої етапності реалізують проектну діяльність учнів/студентів *покроково*, розподіляючи основні етапи на більш детальні стадії з метою конкретизації напрямків, цілей, завдань, способів та прийомів на кожному з них. Наприклад, на **підготовчому етапі**, головна мета якого – спланувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у межах майбутнього проекту, спочатку презентується проблема дослідження і стимулюється самостійна діяльність учасників проекту. Формуються робочі групи (команди), використовуються різні інтерактивні прийоми для згуртування і зацікавлення школярів. Це *крок 1*. Далі визначаються тема і формат кінцевого продукту проекту (*крок 2*). Після цього безпосередньо планується хід проектної роботи: обговорюється структура проекту, етапи виконання завдань проекту; називаються джерела отримання необхідної інформації; уточнюються функції кожного учасника проекту. Крім того, учитель разом з учнями аналізують та визначають, які вміння їм знадобляться для виконання проектної роботи. Це *крок 3*. На **виконавчому етапі** починається мовна та мовленнєва підготовка учнів до виконання завдань проекту, а також їхня діяльність з пошуку (*крок 4*) та аналізу і систематизації зібраної інформації (*крок 5*). Метою **презентаційного етапу** є підготовка та організація презентації результатів проектування. Школярі готують свої презентації, проводять репетиції (*крок 6*) і власне презентують кінцевий продукт у певному форматі (*крок 7*). На **підсумковому етапі** відбувається оцінювання ходу і результатів проектної роботи як з боку вчителя, так і з боку учнів (само- та взаємооцінка). Це *крок 8*.

З рекомендаціями щодо ефективної поетапної реалізації проектної роботи рекомендуємо ознайомитися у дисертаційній роботі Е. Г. Арванітопуло [2, с. 76–87]. Крім того, покроковий зміст проектної роботи, дії учнів та вчителя на кожному етапі проектного навчання іноземних мов і культур детально описані у працях Н. Ф. Коряковцевої, В. В. Копилової, А. М. Щукіна, Р. Рібе та Н. Відаля, Ф. Столлер та ін. [24, с. 53–68; 25, с. 133–138; 49, с. 117–118; 52; 69].

У підрозділі 5.1 ми розповідали про синтетичну модель проектного навчання за К. М. Вудвордом, коли учні спочатку набували необхідних знань, а потім, наприкінці циклу уроків, працювали над виконанням проектних завдань [65, с. 62]. Також ми згадували про аналітичну модель Ч. Р. Річардса, за якою проектне навчання не передувало роботі над проектом, як у “школі ручної праці” К. М. Вудворда, а було безпосередньо інтегроване у проектну роботу школярів [65, с. 63]. Таким чином, наприкінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. сформувалися два способи навчання на основі проектної технології: *лінійний* (за К. М. Вудвордом) та *інтегративний* (за Ч. Р. Річардсом), які застосовуються сьогодні педагогами, учителями іноземних мов.

За *лінійним способом* учні спочатку здобувають базисні знання, навички та вміння з певної теми (проблеми), потім вправляються в іншомовному тренуванні, і лише після цього працюють над створенням проектного продукту. Тобто послідовність дій учнів така: 1) ознайомлюються з необхідним мовним і мовленнєвим матеріалом; 2) виконують вправи для формування і розвитку відповідних навичок і вмінь з цим матеріалом; 3) наприкінці циклу уроків виконують проектне завдання, яке пропонується у вигляді мовленнєвої практики. За *інтегративним способом* 1) учні та вчитель домовляються щодо проблеми, над якою будуть працювати; 2) планують подальший процес проектної діяльності і визначають, які знання, навички і вміння їм необхідні для розв’язання цієї проблеми; 3) визначені знання, навички і вміння учні здобувають у коротких навчальних сесіях, що чергуються з певними стадіями (кроками) проектної роботи; 4) школярі презентують результати проектної діяльності та 5) аналізують процес навчання.

Лінійна модель проектного навчання іноземних мов і культур (була зображена Е. Г. Арванітопуло [2, с. 89]) представлена у схемі 5.1.

Інтегративну модель навчання іноземних мов і культур запропонувала Фредеріка Столлер [67, с. 112] (див. схему 5.2).

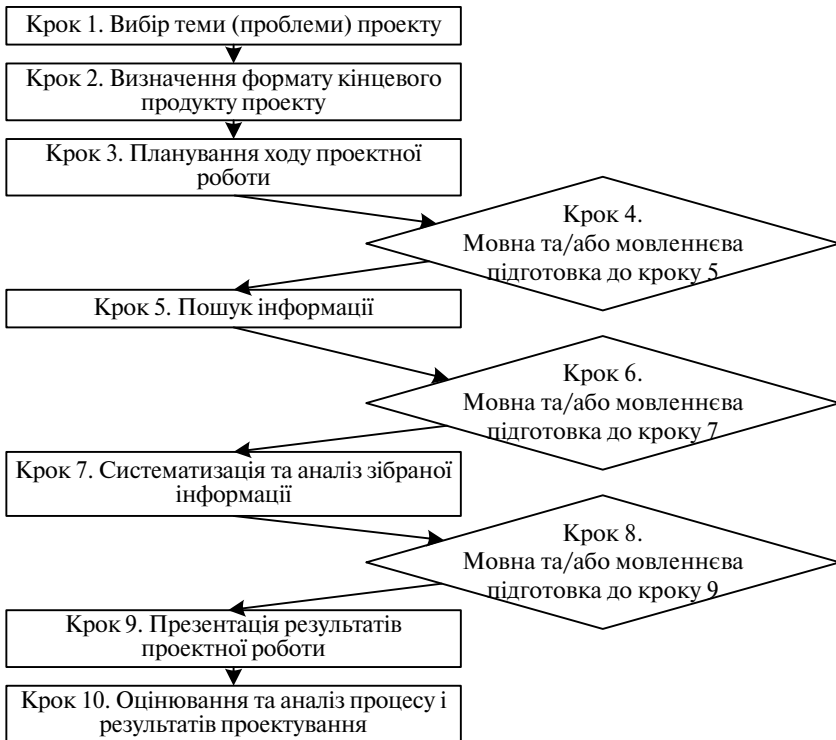
### Лінійна модель організації освітнього процесу з іноземної мови на основі проектної технології



Обидві моделі використовуються у реальній практиці. Так, наприклад, лінійна модель знайома з підручників іноземних мов (представлена у вигляді проектних завдань наприкінці тематичних циклів уроків). На основі інтегративної моделі укладено банк навчальних проектів та розроблено систему вправ і завдань для навчання старшокласників англійської мови [3]. Я. В. Тараскіна у своєму дисертаційному дослідженні пропонує два типи проектів для навчання німецької мови: закритий і комбінований, які відповідають лінійному (закриті проекти) та інтегрованому (відкриті проекти) способам проектного навчання [43, с. 86–97].

Більш раціональною нам вбачається *інтегративна модель*, відповідно до якої учасники проекту вже на початку вивчення теми планують майбутній проект, а потім послідовно реалізують його на кожному етапі освітнього процесу. Необхідні мовленнєві навички та вміння формуються і розвиваються безпосередньо у ході проектної роботи. Такий спосіб проектного навчання іноземних мов і культур є гнучким, його легко адаптувати до змін навчальної ситуації у колективі. Крім того, експериментальні дослідження довели більшу ефективність інтегративної моделі, ніж лінійної [2; 52; 67, с. 111–117], а школярі

### Інтегративна модель організації освітнього процесу з іноземної мови на основі проектної технології



відзначали інтегративний спосіб проектного навчання як такий, що допомагає їм бути організованими і динамічними у проектній діяльності [2, с. 169].

#### 5.5. Контроль та оцінювання іншомовної проектної діяльності

Питання контролю та оцінювання іншомовної проектної діяльності учнів/студентів все ще залишається складним і дискусійним, адже виставлення оцінок за проектну роботу нібито суперечить її творчій природі. З іншого боку, учасникам проекту важливо знати, що їм вдалося, а що ні, яких помилок вони припустилися та як їх уникати у наступній проектній діяльності. Крім того, способи оцін-



ки проектної роботи відрізняються від офіційних процедур виставлення оцінок у загальноосвітній та вищій школі.

Не дивлячись на ці протиріччя, більшість дослідників погоджуються, що успіхи учасників проектної роботи можуть і мають бути оцінені як з точки зору набутих ними знань, навичок та вмій, так і з позиції тих змін, що відбуваються в їхній особистості (системі відносин, позицій): чого навчилися школярі у мовному плані, як змінилася комунікативна діяльність учнів, що змінилося у сприйнятті ними міжкультурних ситуацій, у чому полягає внесок проекту в загальний розвиток учнів, якими загальнонавчальними та спеціальними вміннями осолоділи школярі [7, с. 102–103]. Пропонується аналізувати й оцінювати все: розуміння теми проекту, групову взаємодію учасників проекту між собою та з вчителем, організацію учнями своєї проектної діяльності, роботу з першоджерелами, мовні та мовленнєві досягнення, конкретні учнівські усні та письмові роботи, кінцевий продукт проекту, зміни у міжкультурному розвитку школярів [66, с. 180–181]. З цією метою використовуються різні форми і способи контролю. Таким чином, *оцінюванню у проектному навчанні підлягає як процес виконання проекту, так і його результати.*

Хоча проектування є самостійним і відкритим видом роботи, процедуру виконання проектних завдань можна і потрібно контролювати, оцінювати, коригувати за допомогою різних засобів **поточного моніторингу**. Наприклад, британський професор Ендрю Едвард Фінч розробив для корейських студентів навчально-методичний комплекс з англійської мови “It’s up to you!”, побудований на засадах проектної технології. У цьому комплексі представлена вмотивована система поточного моніторингу та підсумкового контролю проектної діяльності студентів, їхніх навчальних досягнень як з боку самих студентів, так і з боку викладача [57]. Автор пропонує різні способи співробітництва студентів і викладача у поетапному моніторингу виконання проекту: усні доповіді, письмові звіти, опитувальники, оціночні шкали, класний он-лайн журнал, щоденники рефлексивної оцінки для студента і для викладача. Характерною рисою проектного навчання англійської мови як іноземної за комплексом Е. Е. Фінча є високий рівень навчальної автономії студентів: перевага надається само- та самооцінюванню. Ознайомитися з цим прикладом моніторингу проектної діяльності можна за інтернет-посиланням: <http://finchpark.com/books/u2u/cj/cj.htm>.

Головною метою поточного моніторингу проектної роботи учнів/студентів є формування у них рефлексивних умінь, які надають змогу оцінювати результати власної проектної діяльності, свій внесок у виконання проектних завдань, а також роботу інших членів колективу. У цьому сенсі проектування тісно пов'язане з технологією “мовний портфель”.

Отже, розробляючи систему контролю та оцінювання проектної діяльності учасників проекту, викладач має враховувати наступне: *хто оцінює, що оцінюється, яким чином (за допомогою чого) оцінюється*. Учитель оцінює роботу учнів під час виконання проектних завдань, спостерігаючи за діяльністю школярів під час групової взаємодії. У груповому проекті оцінюється сукупний результат діяльності групи та індивідуальна робота кожного учасника. Також учителем оцінюються результати самостійної позакласної роботи школярів, презентація результатів проекту і його кінцевий продукт.

Крім того, процес та результати проектної діяльності аналізують і оцінюють самі учні: власні та інших учасників робочих груп. Адже однією з рис проектної технології є самостійність учнів, їхня відповідальність за результативність своєї роботи, керування власною проектною діяльністю.

Участь в оцінюванні кінцевого результату проекту (презентації та власне продукту) можуть брати зовнішні експерти: інші вчителі, учні паралельних чи старших класів, члени шкільних органів самоврядування, запрошені гості тощо.

Багатоаспектність і комплексність системи контролю та оцінювання проектного навчання іноземних мов і культур найкращим чином продемонстрована у праці [55, с. 36].

**Критерії підсумкової оцінки** визначаються творчим характером проектної роботи та охоплюють такі важливі аспекти проектної діяльності [2, с. 85; 25, с. 138; 30, с. 80; 46; 55, с. 34–48; 60, с. 10–11; 69, с. 83–91]:

- 1) *оцінка кінцевого продукту проекту* (композиція, дизайн, повнота змісту, інформативність, якість розв'язання визначених проблем, аргументованість, переконливість тощо);
- 2) *оцінка якості тексту проектної роботи* (глибина змісту, повнота розкриття проблеми, зв'язність, послідовність, коректність мовного та редакційного оформлення тощо);
- 3) *оцінка використаних способів* проектно-дослідницької діяльності,

стратегій розв'язання проектною задачі, *прийомів* інформаційної діяльності, аналітико-дослідницьких прийомів, навчальних умінь тощо);

- 4) *оцінка якості презентації* (за змістовими параметрами і за ступенем впливу на аудиторію, артистизм);
- 5) *оцінка внеску* в роботу над проектом кожного учасника (включаючи оригінальність, ступінь творчості, якість виконання завдань тощо);
- 6) *оцінка вміння взаємодії у групі* (спілкування, співробітництво, взаємопідтримка, ділові якості учасників, робота команди тощо);
- 7) *оцінка мовленнєвих і навчальних умінь*, які дістали розвитку під час і в результаті роботи над проектом.

Важливо, щоб усі критерії оцінки узгоджувалися учнями та вчителем ще на початку проектування.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що існують різні види інструментарію поточного і підсумкового контролю та оцінювання іншомовної проектною діяльності. До ***інструментів поточного контролю*** можна віднести різноманітні комунікативні завдання, лінгводидактичні тести, опитувальники/анкети, індивідуальні інтерв'ю, усні доповіді, звітні листи/письмові звіти, бланки для само- та взаємоконтролю, щоденники проектною роботи, щоденники спостереження за учнями та щоденники самоспостереження для вчителя, опитувальники/анкети для рефлексійної самооцінки діяльності вчителя та ін. ***Інструментами підсумкового контролю*** можуть бути усні доповіді, обговорення, звітні листи/письмові звіти, лінгводидактичні тести, опитувальники/анкети, індивідуальні інтерв'ю, бланки для само- та самооцінки, учнівські щоденники проектною роботи, розроблені самими учнями контрольні матеріали тощо. Вибір того чи іншого інструменту залежить від типу проекту, вікових особливостей учнів, ступеня розвитку їхньої автономії та рефлексивних умінь. Зі зразками різних видів інструментів контролю та оцінювання проектною навчання іноземних мов і культур можна ознайомитись у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників [2; 48; 51; 53; 55; 56; 57; 60; 62; 66; 68; 69].

Хотілося б підкреслити важливу роль *учительського щоденника* спостережень за проектною роботою учнів. Фіксує успіхи та помилки, динаміку розвитку комунікативних і навчальних умінь та стратегій учнів, ступінь їхньої участі у співробітництві, взаємодії з

групою, розвиток їхньої автономії та креативності, вчитель зможе проводити більш аргументоване спільне обговорення проектної діяльності школярів, здійснювати більш об'єктивне оцінювання досягнень учасників проекту, визначати і формулювати наступні завдання у проектному навчанні іноземних мов і культур.

На завершення хотілося б згадати про підсумкові контрольні проектні завдання, які можна розглядати як конкретні продукти оволодіння іноземною мовою, що слугують певним показником рівня навченості учня/студента. Їх все частіше включають у навчальні програми в якості додаткового творчого компоненту змісту навчання і форми оцінки якості володіння іноземною мовою та культурою.

## 5.6. Понятійний апарат і ключові слова

### Понятійний апарат

**Навчальний проект** – комплекс або система вправ і завдань для організації творчої, дослідницької самостійної іншомовно-комунікативної діяльності учасників проекту з метою розв'язання особистісно і практично значущої проблеми, результатом якої є створення конкретного продукту певного формату.

**Проектування** – творча навчально-пізнавальна іншомовна комунікативна діяльність учасників проекту, проблемна за формою пред'явлення навчального матеріалу, практична за способом його використання, інтелектуально навантажена за змістом, самостійна за характером здобуття знань, навичок і вмінь.

**Проектна технологія навчання іноземних мов і культур** – комплексний спосіб організації процесу проектування, що передбачає використання сукупності проблемних, наукових, дослідницьких, пошукових, інтерактивних та рефлексійних методів і спрямований на інтегративне використання різних видів іншомовного мовленнєвого спілкування з метою створення учасниками проекту особистісного творчого освітнього продукту в автентичній ситуації освітньої чи соціально-культурної діяльності.

**Проектне навчання іноземних мов і культур** – розвиваюче навчання, що базується на засадах проектної технології.

**Лінійна модель проектного навчання іноземних мов і культур** – синтетичний спосіб проектування, коли необхідна мовна та мовленнєва підготовка передують виконанню наприкінці навчально-

тематичного циклу проектних завдань і власне створенню проектного продукту.

*Інтегративна модель проектного навчання іноземних мов і культур* — аналітичний спосіб проектування, коли мовна та мовленнєва підготовка безпосередньо вплетені у процес виконання проектних завдань і створення проектного продукту протягом всього навчально-тематичного циклу.

*Система поточного моніторингу* — сукупність різноманітних інструментів поточного контролю, аналізу та оцінювання всіма учасниками проекту ходу проектної діяльності та її проміжних результатів, використання яких сприяє формуванню в учасників проекту рефлексійних умінь.

### Ключові слова

*Проект, проектна технологія, методичні характеристики, типологія проектів, етапи проектної роботи, лінійна та інтегративна моделі, контроль та оцінювання.*

### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елла Георгіївна Арванітопуло. — К., 2006. — 289 с.
3. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи : [навч.-метод. посібник] / Е. Г. Арванітопуло. — К. : Ленвіт, 2006. — 56 с.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 528 с.
5. Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе : автореф. дисс. ... на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания (создание и использование средств обучения)” / М. Ю. Бухаркина. — М., 1994. — 19 с.
6. Бухаркина М. Ю. Практическая работа по теме “Разработка учебного проекта” / М. Ю. Бухаркина. — М. : Лаборатория дистанц. обучения ИОСО РАО, 2003. — 26 с.

7. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя]. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
8. Гилева Е. А. Проектная деятельность в технологическом образовании как средство подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению : автореф. дисс. ... на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (общетехнические дисциплины и трудовое обучение)” / Е. А. Гилева. – М., 2009. – 27 с.
9. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
10. Джонс Д. К. Методы проектирования / Д. К. Джонс. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
11. Драгунова А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий Веб 2.0 : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анна Андреевна Драгунова. – Ярославль, 2014. – 331 с.
12. Дубко І. В. Метод проєктів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Володимирівна Дубко. – К., 2012. – 284 с.
13. Душеина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т. В. Душеина // Иностр. яз. в шк. – М. – 2003. – № 5. – С. 38–41.
14. Дьюи Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи. – М. : Госиздат, 1923. – 69 с.
15. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностр. яз. в шк. – М. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
16. Капитонова Т. И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин, А. Н. Шуккин; под. ред. А. Н. Шукина. – М. : Рус. яз. курсы, 2008. – 312 с.
17. Килпатрик В. Х. Метод проектов : применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Изд-во Ф. А. Брокгауз - И. А. Ефрон, 1925. – 44 с.
18. Килпатрик В. Х. Основы метода / В. Х. Килпатрик. – М.-Л. : Госиздат, 1928. – 115 с.
19. Кіршова О. В. Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів : автореф. дис. ... на здобуття ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.02

- “Теорія та методика навчання: германські мови” / О. В. Кіршова. – К., 2008. – 26 с.
20. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні : автореф. дис. ... на здобуття ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Коваленко. – К., 2000. – 19 с.
21. Коджаспирова Г. М. Педагогіка в схемах, таблицях и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 256 с.
22. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М. : Новая Москва, 1926. – 288 с.
23. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
24. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка [метод. пособие] / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2004. – 96 с.
25. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам : продуктивные образовательные технологии : [учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Ф. Коряковцева. – М. : Изд. центр “Академия”, 2010. – 192 с.
26. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : [учебно-метод. пособие] / Н. А. Краля. – Омск : Изд-во ОГУ, 2005. – 59 с.
27. Кудрявцева Л. В. Использование междисциплинарных телекоммуникационных проектов в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США, профильный уровень) : автореф. дисс. ... на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)” / Л. В. Кудрявцева. – Тамбов, 2007. – 25 с.
28. Митрофанова Г. Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении / Г. Г. Митрофанова // Молодой ученый. – М. : ООО “Издательство Молодой ученый”. – 2011. – Т. 2. – № 5. – С. 148–151.
29. Морозова М. М. “Метод проектов” как феномен образовательного процесса в современной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Михайловна Морозова. – Ульяновск, 2005. – 231 с.
30. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие] для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 272 с.

31. Палаева Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык)” / Л. И. Палаева. – М., 2005. – 28 с.
32. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : [пособие для учителей и студ. пед. вузов] / Н. Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.
33. Пеньковских Е. А. Генезис метода проектов в отечественной педагогике в 20–30 гг. XX столетия / Е. А. Пеньковских // Ярославский педагогический вестник. Серия “Педагогика и психология”. – Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – 2007. – № 3. – С. 20–23.
34. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е. А. Пеньковских // Вопросы образования. – М. – 2010. – № 4. – С. 307–318.
35. Полат Е. С. Метод проектов : история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – М. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
36. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – М. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
37. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 511 с.
38. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
39. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : [практич. пособие для работников общеобразов. учреждений]. – 6-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 80 с.
40. Сидоренко В. Ф. Дизайн – образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Вестник высшей школы. – М. : Высш. шк., 1989. – № 12. – С. 37–45.
41. Стернберг В. Н. Теория и практика “метода проектов” в педагогике XX века : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вера Николаевна Стернберг. – Владимир, 2003. – 194 с.
42. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с.
43. Тараскина Я. В. Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового



- вуза : немецкий язык, II курс : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тараскина Ярослава Вячеславовна. – Улан-Удэ, 2003. – 206 с.
44. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... на здобуття ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : германські мови” / В. В. Тітова. – К., 2001. – 16 с.
  45. Чечель И. Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. – М. – 1998. – № 3. – С. 11–16.
  46. Чечель И. Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – М. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
  47. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения [в 4-х т.] / С. Т. Шацкий / под ред. И. А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Просвещение. – Т. 4. – 1965. – 328 с.
  48. Шелавина И. Н. Проектная деятельность на уроках английского языка / И. Н. Шелавина // Иностр. яз. в шк. – М. – 2009. – № 7. – С. 38–41.
  49. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : [учеб. пособие] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
  50. Archer B. The three Rs / B. Archer // Design studies. – 1976. – Vol. 1. – № 1. – P. 17–20.
  51. Beckett G. H. The project framework : a tool for language, content, and skills integration / G. H. Beckett, T. Slater // ELT Journal. – 2005. – Vol. 59. – № 2. – P. 108–116.
  52. Bülent A. Maximizing the benefits of project work in foreign language classrooms / A. Bülent, F. L. Stoller // English Teaching Forum. – 2005. – Vol. 43. – № 2. – P. 10–21.
  53. Developing speaking and writing tasks for second language assessment : a miniguide for assessment development. – Minnesota : CARLA, 2013. – 20 p.
  54. Emer W. Projektunterricht gestalten – Schule verändern : Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung / W. Emer, K.-D. Lenzen. – Stuttgart : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2005. – 237 S.
  55. Estaire S. Planning classwork : a task based approach / S. Estaire, J. Zanon. – Oxford : Macmillan Publishers Ltd, 1998. – 93 p.
  56. Eyring J. L. Is project work worth it? / J. L. Eyring. – Washington, DC : Educational resources information center, 1997. – 55 p.

57. Finch A. Peer-assessed performance projects : a new perspective on freshman English / A. Finch // Foreign Languages Education. – 2007. – Vol. 14. – № 3. – P. 21–47.
58. Fried-Booth D. L. Project work / D. L. Fried-Booth. – 2-nd ed. – Oxford : OUP, 2002. – 136 p.
59. Gaer S. Less teaching and more learning / S. Gaer [Электронный ресурс] // Focus on basics. – 1998. – Vol. 2. – Issue D. – Режим доступа до старри : <http://www.ncsall.net/index.html?id=385.html>
60. Haines S. Projects for the EFL classroom : resource material for teachers / S. Haines. Edinburgh : Thomas Nelson and Sons Ltd, 1989. – 108 p.
61. Hedge T. Key concepts in ELT / T. Hedge // ELT Journal. – 1993. – Vol. 47. – № 3. – P. 275–277.
62. Helm J. H. Young investigators : the project approach in the early years / J. H. Helm, L. G. Katz. – NY : Teacher College Press, 2001. – 148 p.
63. Henry J. Teaching through projects / J. Henry. – Routledge : Kogan Page Ltd, 1994. – 160 p.
64. Hutchinson T. Introduction to project work / T. Hutchinson. – Oxford : OUP, 1991. – 23 p.
65. Knoll M. The project method : its vocational education origin and international development / M. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – Vol. 34. – № 3. – P. 59–80.
66. Legutke M. Process and experience in the language classroom / M. Legutke, H. Thomas. – L. : Longman, 1991 – 332 p.
67. Methodology in language teaching : an anthology of current practice / J. C. Richards, W. A. Renandya [Eds]. – Cambridge : CUP, 2002. – 422 p.
68. Project-based second and foreign language education : past, present, and future / G. H. Beckett, P. C. Miller [Eds]. – Greenwich, CT : Information Age Publishing, 2006. – 286 p.
69. Ribé R. Project work / R. Ribé, N. Vidal. – Oxford : Heinemann, 1993. – 95 p.
70. Theorie des Projektunterrichts / [Bastian J., Gudjons H., Schnack J., Speth M.]. – 2. Auflage. – Hamburg : Bergmann und Helbig, 2004. – 260 S.

## РОЗДІЛ 6.

### ТЕХНОЛОГІЯ “CASE STUDY” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР



#### 6.1. Загальна характеристика

Взаємодія вчителів і учнів, викладачів і студентів на принципах співробітництва стає домінуючою у навчально-виховному процесі з іноземної мови (ІМ). Вчитель / викладач орієнтується на позитивні якості учня / студента, вірить у його творчі сили, створює навчальну атмосферу, яка активізує і розвиває особисті і професійні якості студентів. Саме інтерактивні технології навчання і дають змогу урізноманітнити зміст учень / студентів, сприяють творчому підходу до їх навчання.

Однією з таких технологій є “Case Study”, яку ще називають кейс-методом, технологія кейсів тощо. Суть цієї технології полягає у використанні набору навчальних матеріалів, укладених у папку (кейс), для самостійного ознайомлення, а потім для спільного аналізу, обговорення і вирішення проблем з певного розділу навчальної дисципліни. Зародження кейс-методу як технології бере свій початок ще з 1870 року, коли професор Гарвардського університету (Harvard University) Крістофер Колумбус Лангдел (Christopher Columbus Langdell) вирішив, що навчання юриспруденції буде ефективнішим, якщо студенти будуть аналізувати ситуації-кейси, а не читати підручники, заучуючи тексти законів напам'ять. Крім того К. К. Лангдел прагнув навчити студентів практично застосовувати закони, щоб після закінчення навчання студенти мали практичний досвід роботи з юриспруденції. З упровадженням кейс-методу у навчання у 1919 році пов'язують також ім'я Уолеса П. Донама (Wallace P. Donham), тодішнього декана Гарвардської бізнес школи, який на офіційному рівні сприяв застосуванню кейс-методу у навчальному процесі [43, с. 109–115].

Необхідність упровадження технології кейсів у навчання продиктована двома ключовими тенденціями у освітньому просторі:

- 1) орієнтація освіти не на отриманні конкретних знань, а на формуванні навичок і вмінь мисленнєвої діяльності, розвитку здібностей, вмінь учіння, загальнонавчальних навичок і вмінь;
- 2) розвиток особистості студента є невід'ємною складовою процесу навчання, зокрема процесу навчання ІМ.

На сьогоднішній день кейс-метод активно застосовується в освітньому процесі, оскільки є не лише засобом навчання, а й має великий виховний потенціал щодо розвитку особистісних якостей учнів / студентів, серед яких: працьовитість, цілеспрямованість, креативність, впевненість у своїх силах, готовність взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації, і як наслідок, формування соціально-активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Використання кейс-методу сприяє активізації навчального процесу і є ефективним засобом формування пізнавальних і комунікативних здібностей учнів / студентів [15, с. 127]. Організація навчання на основі цієї технології сприяє розвитку мовленнєво-мисленнєвих процесів та їх реалізації в мовленнєвому спілкуванні учнів / студентів [15, с. 128].

Так, наприклад, Р. Р. Джордан зазначає, що кейс-метод маємо застосовувати як засіб отримання фундаментальних знань та розуміння сутності процесів [40, с. 35]. Т. Н. Хакін стверджує, що кейс-метод дає студентам змогу вести справжні дискусії і вчитися стратегіям переконання [39]. М. Дж. Уоллес звертає увагу, що застосування кейс-методу вимагає багато часу, але, незважаючи на це, охоплення великої кількості теоретичного матеріалу завжди знаходить застосування у реальних ситуаціях кейсу, а згодом – і в житті [46, с. 40].

Залежно від підходу і методу навчання досягнення учнів / студентів суттєво відрізняються [34, с. 3]. Для підтвердження потенціалу кейс-методу наведемо Піраміду навчання (The Learning Pyramid) [34, с. 6] на рисунку 6.1.

Оскільки кейс-метод як ситуативний аналіз передбачає обговорення проблеми шляхом дискусії, то маємо стверджувати, що після опрацювання учні/студенти запам'ятають 70% матеріалу, а якщо дискусія проходитиме у рольовій грі, то учні / студенти запам'ятають 90% матеріалу.

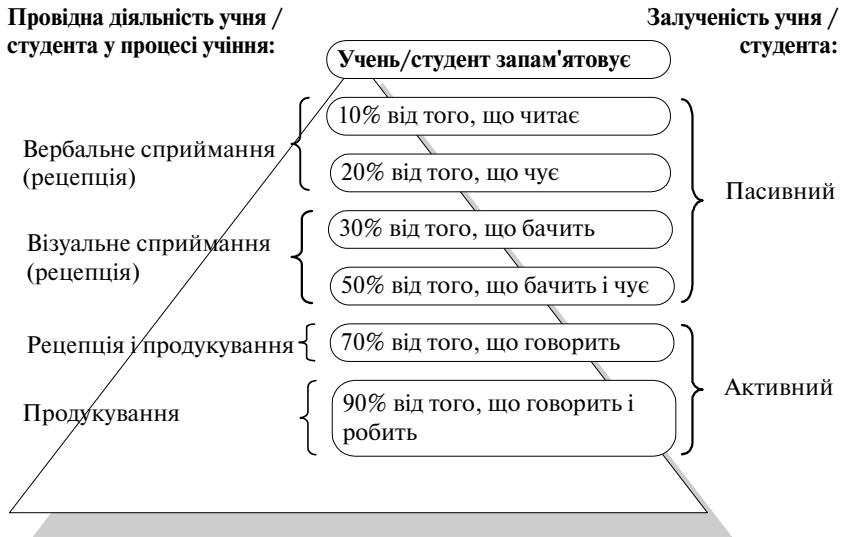


Рис. 6.1. Піраміда навчання

Отже, слідом за А. М. Шукіним, під кейс-методом ми розуміємо метод аналізу ситуацій, який полягає у отриманні учнями / студентами набору навчальних матеріалів (кейсу), осмисленні змісту його проблеми, яка, зазвичай, не має однозначного вирішення, та обговоренні розв'язання проблеми на основі набутих знань [30].

Оскільки кейси мають містити різні навчальні матеріали, то науковці класифікують кейси за різними ознаками. Так, наприклад, одним із критеріїв класифікації є їхня складність. За цим критерієм виділяють ілюстративні навчальні, навчальні і практичні кейси [21, с. 81–82].

За обсягом кейси поділяються на: повні (в середньому 20–25 сторінок); стислі кейси (3–5 сторінок); міні-кейси (1-2 сторінки) [27, с. 19].

Інший критерій – цілі і завдання навчання, за яким вирізняють кейси [6, 21] для:

- навчання вирішення типових проблем,
- навчання вирішення нетипових завдань,
- навчання принципів аналізу й оцінки ситуації, ілюстрація проблеми, рішення або концепції в цілому.

За способом подачі інформації кейси мають бути ретроспектив-

ними або оповідальними (retrospective or narrative) і такими, що вимагають прийняття рішення (decision-forcing) [44, с. 1–2].

У свою чергу, Дж. Хіз виділяє шість типів кейсів за наповненням і способом роботи над ними [38]:

- 1) кейс-подія (incident case) – аналіз однієї короткої події;
- 2) кейс-фон (background case) – основа для пошуку і аналізу дрібних деталей;
- 3) кейс-вправа (exercise case) – основа для застосування конкретної методики, методу чи підходу;
- 4) кейс-ситуація (situation case) – негативна ситуація в якій аналізуються причини того, що трапилось;
- 5) кейс-комплекс (complex case) – важливі питання, які необхідно виділити, заховані в сукупності великої кількості фактів;
- 6) кейс-рішення (decision case) – студентам пропонується виразити власну позицію з проблеми і скласти план подальших дій.

Крім того, розділяють ще міжособистісні (interpersonal) кейси, сфокусовані на питаннях лідерства, конфліктів, влади тощо, і неміжособистісні (non-interpersonal) кейси – з питань політики, стратегії, організації, розвитку тощо [42].

Щодо сутності проблем, закладених у кейсі, то виділяють:

- 1) кейс-потреба – загострена потреба, задоволення якої стримується певними факторами;
- 2) кейс-вибір – необхідність обрати одну альтернативу з двох;
- 3) кейс-криза – різке погіршення справ у певній системі, яке має призвести до руйнування;
- 4) кейс-конфлікт – намагання протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом;
- 5) кейс-боротьба – протиборство сторін відповідно до їхніх стратегій і тактик;
- 6) кейс-інновація – поява нововведення, яке змінює звичний спосіб життя [20, с. 32].

Кейс, як складне та багатоаспектне явище, виступає феноменом сутностей, і його можна розглядати з позиції проблеми, конфлікту, ролей, подій, діяльності, часу і простору, які представляють аспекти кейсу [20, с. 37]. В табл. 6.1 представлено аспекти і описано їхню сутність.

Кейс як інтелектуальний продукт є результатом зв'язку життя суспільства, освіти і науки. Життя є джерелом сюжетів, проблем і фактів кейсу. Освіта визначає цілі і завдання навчання, що враховуються у кейсі, а наука вплинула на кейс з точки зору методів роботи з ним – це аналітична діяльність і системний підхід у процесі роботи з кейсом [20, с. 147–148].

## Аспекти кейсу

Аспект кейсу	Характеристика аспекту
<b>Проблемний</b>	В основі стає одна або кілька реальних проблем суспільства, які безпосередньо можуть торкатися студентів і їхніх викладачів (наприклад, насильство, знущання).
<b>Конфліктогенний</b>	Гострота проблеми виливається у конфлікт між дійовими особами (викладач-студент, батьки-студенти та інші), або у внутрішній конфлікт головної дійової особи кейсу (студента, викладача).
<b>Рольовий</b>	У процесі розгортання подій кейсу дійові особи мають виконувати певні ролі (роль викладача, студента, друга, наставника та інші).
<b>Подієвий</b>	Кейс – це сукупність подій, що розгортаються.
<b>Діяльнісний</b>	Дійові особи діють відповідно до своїх ролей.
<b>Часовий</b>	Кейс – це процес, що розгортається у часі.
<b>Просторовий</b>	Кейс – це процес, що розгортається у певному просторі.

Вчителя/викладача, який залучає кейс-метод на практиці, порівнюють з диригентом оркестру. Саме диригент створює музику координуючи дії інших музикантів, адже він знає, як має звучати мелодія. Вчитель/викладач проводить навчання, дає змогу кожному учню / студенту повідомити про свої спостереження, поділитися власним аналізом, при цьому вчитель/викладач задає ключові питання, знаючи, яких цілей він прагне досягти. Як диригент не має зіграти на всіх інструментах одночасно, так і викладач не має навчити всього сам, адже все залежить від внеску кожного окремо і від загальної участі у процесі [44, с. 3].

Діяльність вчителя/викладача у процесі застосування кейс-методу включає дві фази. Перша фаза є складною творчою роботою зі створення кейсу, розробки вправ і завдань. Друга ж фаза – це робота в аудиторії, де вчитель/викладач підводить учнів/студентів до дискусії, проводить її і оцінює внесок учнів/студентів у ситуаційний аналіз [20, с. 179–180].

Для створення кейсу вчитель/викладач має використовувати різноманітні матеріали: це і історії, написані вчителем / викладачем, статті з газет, уривки з фільмів, радіо- чи теленовини, картини, ребуси, витвори мистецтва тощо. Проте кожен кейс має [44, с. 1]:

- відображати проблему і пов'язані з нею ситуації, події;
- містити теоретичні матеріали;
- бути реалістичним;
- відображати мету навчання.

Проведення ж дискусії, як зазначає Ю. П. Сурмін [20], важливе задля:

- залучення учнів/студентів до групової роботи;
- створення в аудиторії атмосфери, яка б сприяла висловлюванню учнями/студентами власних поглядів і думок, захисту своєї позиції перед групою;
- визначення рівня знань учнів/студентів після опрацювання ними матеріалів кейсу;
- стимулювання розумової діяльності в учнів/студентів і їх взаємодії на занятті;
- аналізу завдань і контролю засвоєного матеріалу;
- формування в учнів/студентів творчого підходу до навчання;
- оцінки вивченого матеріалу.

Успішна організація і проведення роботи з кейсами вимагає від учителя/викладача дотримання деяких принципів [6]:

1. Принцип різноманітності та ефективності дидактичного арсеналу, що передбачає володіння вчителем/викладачем дидактикою, її принципами, методами та прийомами, цілеспрямоване їх використання у освітньому процесі.
2. Принцип партнерства, співробітництва у навчальному процесі, який ґрунтується побудові суб'єкт-суб'єктних відносин.
3. Принцип зсуву ролі викладача від повідомлення знань до “організатора, регулятора, контролера” [7]. Вчитель/викладач перетворюється на експерта та консультанта, який допомагає студентам орієнтуватися у світі інформації.
4. Принцип поглинання ідей педагогічної науки, досвіду, що був накопичений колегами.
5. Принцип творчості, який передбачає перетворення кейсу та заняття з його використанням на індивідуальний творчий продукт.
6. Принцип прагматизму, який орієнтується на чітке визначення можливостей того чи іншого кейсу, планування результатів навчання з точки зору формування навичок і вмій учнів/студентів аналізувати ситуації та створювати моделі поведінки в них.



Застосовуючи кейс-метод на заняттях, вчитель / викладач залучає учнів/студентів до активної роботи і перекладає відповідальність за навчання на учнів/студентів, які одночасно засвоюють знання і удосконалюють вміння учіння [44, с. 7].

Робота учня/студента також містить дві фази. Перша – це самостійне опрацювання матеріалів кейсу. Залежно від об'єму кейсу опрацювання матеріалів може відбуватися як на занятті (міні-кейс, стислий кейс), так і в позааудиторний час (повний кейс), оскільки великий об'єм інформації вимагає багато часу на ознайомлення та осмислення. Друга фаза – це робота в аудиторії, де учень/студент вступає у дискусію, організовану вчителем/викладачем, висловлює свої спостереження і думки з приводу аналізу ситуації [20, с. 186–188].

Науковці виділяють базові характеристики кейс-методу і роботи з кожним окремим кейсом, який має використовуватись у педагогічній практиці [6]:

1. Робота з кейсами є тренінговим видом навчальної діяльності.
2. Робота з кейсом є процесом обговорення конкретної проблеми, яка не має однозначного рішення.
3. Матеріали кейсу повинні давати тим, хто навчається, достатній обсяг первинних даних, на основі яких має бути знайдено прийнятне рішення проблеми за умови наявності в учнів/студентів достатніх вихідних знань.
4. Ситуація, викладена у кейсі має бути цікавою для учнів/студентів.
5. Робота з кейсом, залежно від його обсягу, має проводитися відразу після ознайомлення, або може потребувати попереднього вивчення матеріалів кейсу.
6. Обговорення кейсу учнями/студентами проходить на занятті, проте імовірний варіант письмового викладення знайденого рішення проблеми.
7. Робота з кейсом завжди проводиться як інтерактивна навчальна діяльність, яка характеризується закономірністю прийняття колективних рішень щодо проблеми, що аналізується.

Потенціал кейс-методу значно вищий, ніж у традиційних методів, оскільки проведення учнями/студентами аналізу ситуації сприяє розвитку умінь синтезувати, абстрагувати інформацію, узагальнювати, проводити аналогії, робити висновки, а спільні дискусії і обговорення розвивають вміння говоріння.

Застосування кейс-методу у процесі навчання виховує:

- учнів/студентів, які беруть відповідальність за набуття ними знань;
- творчих, допитливих, ініціативних, критично мислячих членів спільноти, які прагнуть знань і розуміння, як ці знання застосувати на практиці.

## 6.2. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу

### 6.2.1. Кейс-метод як технологія формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів

У навчальному процесі вищої школи кейс-метод застосовується для моделювання професійної діяльності майбутнього викладача. Для підтвердження можливості використання кейс-методу у формуванні професійно орієнтованої компетентності (ПОК) у діалогічному мовленні (ДМ) майбутніх викладачів англійської мови (АМ) були визначені ключові характеристики умов його застосування [6, с. 99]:

1. Кейс-метод призначений для отримання знань з дисциплін, що характеризуються наявністю плюралістичних істин, коли не має змоги дати однозначну відповідь на поставлене запитання.
2. Акцент навчання переноситься з оволодіння студентами готовими знаннями на процес самостійного їх набуття і застосування на практиці у процесі обговорення.
3. Метод ґрунтується на моделі конкретної ситуації, яка має місце в реальному житті.

Отже, професійна діяльність викладача іноземної мови (ІМ) та АМ не може мати чітких відповідей на запитання, оскільки залежно від навчальної ситуації викладач має залучати знання не лише з АМ, але й з педагогіки і психології, оскільки працює зі студентами, кожен з яких є особистістю з властивими їй рисами і особливостями.

Використання реальних ситуацій з життя викладачів і студентів лише сприятиме мотивації і зацікавленню магістрантів у майбутній професійній діяльності. Крім того, це дає змогу повноціннішому моделюванню професійної діяльності через упровадження кейс-методу [6].

Основними складовими професійної компетентності викладача ІМ є професійні знання, вміння і педагогічні здібності [15, с. 39].

До професійних знань викладача ВНЗ науковці [9, 10, 28] відносять:

- психологічні знання (психологія особистості студента, закономірності оволодіння ІМ тощо);
- педагогічні знання (організація процесу навчання, закономірності і принципи навчання, методи і засоби навчання, види і форми організації навчання, система організації виховної роботи тощо);
- методичні знання (методологічні основи теоретичної і практичної підготовки майбутніх викладачів ІМ);
- лінгвістичні знання (конкретно-предметні знання з ІМ, система мови та основні лінгвістичні категорії, культура країни, мову якої викладають тощо).

Зважаючи на такі складові професійних знань, ми створили класифікацію кейсів за ключовими проблемами, які мають домінувати у кожному з кейсів: 1) педагогічні кейси, 2) психологічні кейси, 3) методичні кейси, 4) лінгвістичні кейси.

Під професійно значущими вміннями маються на увазі вміння, які дають змогу вірно з точки зору педагогіки, психології і методики здійснювати свою професійну діяльність спрямовану на формування у студентів вторинної мовної особистості [15, с. 40].

Педагогічні здібності, як зазначено у словнику, – це вид здібностей особистості до педагогічної діяльності [1, с. 190]. До числа таких здібностей відносяться: гностичні (вміння пізнавати і отримувати задоволення від пізнання); дидактичні (уміння пояснювати, отримувати знання, навчати); комунікативні (уміння спілкуватися); конструктивні (уміння добирати матеріал для занять, розробляти програму навчання); організаторські (уміння залучати студентів до різних видів діяльності, визивати до них інтерес); перцептивні (уміння пізнавати світ студента); прогностичні (уміння передбачати результати своєї праці); експресивні (уміння емоційно і виразно передавати свої знання, володіння красномовністю, мімікою, жестами) [1, с. 190].

Знайомство студентів з кейсом передбачає самостійне опрацювання його матеріалів, адже кейс є досить об'ємним за змістовим наповненням і вимагає певного часу для ознайомлення.

У “Піраміді навчання” (рис. 6.1) ми спостерігали закономірність, що все, що сприймається візуально, запам'ятовується краще, отже в процесі знайомства студентів з кейсом ми пропонуємо аудіовізуальні засоби навчання: цифрові аудіо- і відеозаписи, відеограми (картинки, схеми, фотографії тощо) як демонстрацію проблеми. Ознайомившись

з ними, студенти звертаються до читання теоретичних матеріалів вмотивовано й активніше. Крім того, студенти вчать практично використовувати технічні засоби навчання (ТЗН).

Обговорення ж проблемної ситуації передбачено під керівництвом викладача ІМ. Крім того, кейс-метод вимагає застосування діалогу-дискусії / обговорення, адже студентам необхідно дійти певних висновків, переконати один одного у вірному й раціональному спільному рішенні [15, с. 152].

Питання дискусії піднімалося багатьма вітчизняними і закордонними науковцями (Андронік Н. П., Гапонова С. В., Гордєєва А. Й., Гурвич П. Б., Китайгородська Г. О., Коблова Л. П., Мільруд Р. П., Пучко Е. Н., Скалкін В. Л., Смірнова Є. В., Топтигіна Н. М., Шантарін Є. В., Янісів М. П., Folse K., McAndrew R., Thornbury S., Уг Р. та інші). Дискусію визначають як розгорнуте обговорення в діалогічній формі проблемного питання, з якого існують різні точки зору. Метою дискусії є вирішення проблеми в процесі логічної і послідовної аргументації [23, с. 57].

Спираючись на напрацювання І. О. Сімкової [21, с. 40], у процесі використання дискусії виділяємо три етапи: 1) інформаційно-підготовчий; 2) ситуативно-дискусійний; 3) констатувально-інтерпретаційний.

Кожен з цих етапів втілюється у процесі обговорення студентами кейсу. *Інформаційно підготовчий етап* – це свого роду переддискусія, проведена у формі складання сінквейну, який далі стає вербальною опорою для обговорення.

Сінквейн – п'ятирядкова віршована форма, яка складається з п'яти неримованих рядків, що описують предмет, подію, явище тощо [48, с. 153]:

I рядок – тема сінквейну, містить одне слово (зазвичай іменник чи займенник), яке позначає об'єкт/предмет мовлення.

II рядок – два слова (зазвичай прикметники чи дієприкметники), які описують ознаки і/чи властивості обраного предмета/об'єкта.

III рядок утворено трьома дієсловами чи дієприкметниками, які характеризують дії предмета/об'єкта.

IV рядок – фраза із чотирьох слів, яка являє особисте ставлення автора сінквейну до описуваного предмета/об'єкта.

V рядок – слово-резюме, що характеризує сутність предмета/об'єкта.

Сінквейн є ефективним засобом вираження сутності [33, с. 103] і емоційною та пізнавальною реакцією на поняття, ідею [36, с. 39].

Як зазначає О. Б. Бігич [4], будучи коротким резюме великого обсягу інформації, сінквейн є формою творчості, яка вимагає від укладача вмінь знаходити в інформаційному матеріалі найсуттєвіші елементи, робити висновки, коротко їх формулювати по відношенню до проблеми, використовуючи лише 5 рядків. Наприклад, сінквейн “Generation Gap”:

#### Generation Gap

1. Rupture
2. Frightening, confrontational
3. Disagrees, feuds over power, humiliates
4. Makes each generation unique
5. Misunderstanding

При зовнішній простоті формату сінквейн є швидким, проте потужним засобом рефлексії, синтезу й узагальнення понять, інформації тощо.

Укладання сінквейну сприяє розвитку особистісних якостей його укладача, вмінь аналізу й синтезу інформації, що допомагатиме майбутнім викладачам АМ у професійній діяльності.

*Ситуативно-дискусійний етап* передбачає проведення власне дискусії на основі ситуації, запропонованої студентам.

Процес дискусії є аргументацією, оскільки існування протилежних точок зору виступає запорукою вдалого дискутування. Крім того студенти володіють достатніми відомостями, інформацією, знаннями для відстоювання власних думок та спростування думок опонента, а також достатнім мовним і мовленнєвим матеріалом [21, с. 43].

На *констатувально-інтерпретаційному етапі* студенти оцінюють хід дискусії, свій внесок у дискусію та інтерпретують роботу одногрупників шляхом заповнення бланку. Майбутні викладачі АМ таким чином на практиці вчать проводити аналіз дискусії.

Підсумовуючи, варто зазначити, що в основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей [32, с. 116]. Цінність цього методу полягає у поєднанні навчальної, аналітичної і виховної діяльності, завдяки чому магістранти розвивають комплексно і професійні вміння, і особистісні якості, серед яких:

- вміння аналізувати, синтезувати, абстрагувати, кодувати і декодувати інформацію, як основа для професійної діяльності,

- оскільки викладачі постійно працюють з потоком інформації;
- вміння узагальнювати, проводити аналогії, робити висновки, як інтелектуальний розвиток;
  - вміння контролювати свої дії, працювати в групі, що є ключовим, оскільки робота зі студентами передбачає постійну працю в колективі;
  - вміння чітко висловлювати і відстоювати власну позицію, уважно слухати, оцінювати свою мовленнєву поведінку – важливі комунікативні вміння, оскільки професійна діяльність викладача базується на комунікації, інтеракції.

Таким чином, кейс-метод є однією з сучасних технологій навчання ІМіК, яка сприяє мотивації студентів і практичному застосуванню набутих знань. Це метод аналізу ситуацій, який полягає у отриманні студентами добору навчальних матеріалів, осмисленні змісту проблеми, яка, зазвичай, немає однозначного вирішення, та обговоренні розв'язання проблеми.

#### 6.2.2. Зміст професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні студентів

Для дослідження проблеми формування ПОК у ДМ визначимо, що таке професійно орієнтована компетентність у діалогічному мовленні викладача АМ.

На жаль, єдиного трактування нам не вдалося знайти, тому на основі визначень професійної компетентності викладача ІМ і компетентності у діалогічному мовленні сформулюємо робоче визначення для нашого дослідження.

Отже, під ПОК у ДМ викладача ІМ ми розуміємо здатність викладача реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі у професійно-трудої сфері спілкування [15], спираючись на сукупність професійних знань, вмінь і педагогічних здібностей, для забезпечення ефективного виконання викладачем ІМ завдань і обов'язків педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [10].

Для формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів необхідно визначити зміст навчання іншомовного ДМ. Під змістом навчання розуміють все те, чого викладач має навчити, а студент засвоїти у процесі навчання [31, с. 122]. За Н. Д. Гальсковою і Н. І. Гез, зміст навчання – це категорія, яка постійно змінюється і розвивається, в якій відображаються предметний і процесуальний аспекти змісту

навчання [25, с. 123]. Послідовники школи Г. В. Рогової виділяють три компоненти змісту навчання: лінгвістичний, психологічний і методологічний [25, с. 16]. А. М. Щукін пропонує визначати зміст навчання ІМ залежно від об'єкта навчання (teaching), об'єкта учіння (learning) і результату навчання (competence) [31, с. 124]. Зарубіжні методисти для позначення поняття “зміст навчання” використовують термін “syllabus” [37, 41, 45], як поєднання двох компонентів мовного й емпіричного (linguistic and experiential) [41, с. 30].

Оскільки практичною метою навчання ІМ є формування іншомовної комунікативної компетентності, а саме не просто накопичення певного обсягу знань, навичок і вмінь, а здатність використовувати їх у іншомовному спілкуванні [15, с. 90–91]; професійною метою – формування у студентів професійної компетентності шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання ІМ та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань [18, с. 3], то в межах нашого дослідження вважаємо, що реалізація предметної та процесуальної сторін мовленнєвої діяльності найяскравіше представлена у компонентному складі змісту навчання ІМ, розробленому Н. Д. Гальсковою і Н. І. Гез [9], оскільки в ній зображені професійно орієнтовані знання, навички і вміння, які є важливими для нашого дослідження.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ була об'єктом досліджень у працях багатьох науковців. Проте питання професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, які працюватимуть у вищій школі, не було широко досліджене, що дає підстави стверджувати, що проблема формування іншомовної комунікативної компетентності і, особливо, такого її складника як ПОК у ДМ майбутніх викладачів, все ще залишається недостатньо теоретично і практично дослідженою.

Звернемося до визначення змісту навчання ПОК в ДМ майбутніх викладачів АМ, зокрема конкретизуємо його предметний та процесуальний аспекти.

Так, предметний аспект навчання ПОК у ДМ містять сфери і ситуації спілкування, теми, тексти, комунікативні цілі (наміри), мовний матеріал, професійно орієнтовані знання, професійно орієнтований мовний і матеріал; процесуальний аспект – навички і вміння іншомовного усного спілкування, загальнонавчальні навички і вміння, професійно орієнтовані навички і вміння [16, с. 70].

Як відомо, ДМ є процесом взаємодії двох або більше учасників спілкування [15, с. 302]. Спілкування, насамперед, відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного *комунікативного наміру*, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування [15, с. 101]. У ході спілкування комуніканти стають носіями певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій *сфері діяльності* і реалізуються в конкретних *мовленнєвих ситуаціях* [5]. У чинній Програмі з АМ для університетів / інститутів зазначено, що випускники мають демонструвати зразки ефективної комунікації. І для досягнення цієї мети пропонується користуватися ІМ в умовах, наближених до природного спілкування, шляхом забезпечення різнобічності інформованості учасників спілкування щодо *теми* розмови, постановкою перед студентами проблем, для розв'язання яких необхідно спілкуватися один з одним ІМ [18, с. 11].

Складниками компетентності в ДМ є знання, навички, вміння і комунікативні здібності [29, с. 11]. Оскільки предметом нашого дослідження є ПОК у ДМ, тому увагу зосереджуємо на професійній орієнтації змісту компетентності і вважаємо, що паралельно з процесом формування ПОК у ДМ проходить розвиток комунікативних здібностей студентів.

Конкретизуємо компоненти предметного і процесуального аспектів змісту формування у майбутніх викладачів АМ (V курс) ПОК у ДМ ІМ (див. рис. 6.2).



Рис. 6.2. Складові предметного і процесуального аспектів змісту формування професійно орієнтованої компетентності у англійському діалогічному мовленні майбутніх викладачів



Предметний аспект ПОК у ДМ містить сфери спілкування – зони комунікації, що склалися історично і яким властиві певні цілі, мотиви, форми та мовні засоби [1, с. 299]. За В. Л. Скалкіним, існує 8 сфер спілкування: 1) соціально-побутова; 2) сімейна; 3) професійно-трудова; 4) соціально-культурна; 5) сфера суспільної діяльності; 6) адміністративно-правова; 7) сфера ігор і розваг; 8) сфера масових видовищ [23]. Згідно з предметом нашого дослідження актуальною є *професійно-трудова сфера* спілкування, в якій, за Л. В. Скалкіним, мовлення стає засобом вирішення проблем і завдань, які витікають з професійних відносин і носять професійний характер [23, с. 63].

Однією з найважливіших психологічних особливостей ДМ є його ситуативність, тому існує чітка співвіднесеність ДМ з ситуацією [15, с. 305], яка спонукає до мовлення, комунікації і, як наслідок, її називають комунікативною. За визначенням В. Л. Скалкіна, *комунікативна ситуація* – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного плану, які залучають людину до мовної комунікації, визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування [22, с. 5]. Саме тому комунікативні ситуації моделюють акти мовлення, типові для виділеної сфери спілкування.

Услід за Н. Д. Гальською і Н. І. Гез, вважаємо, що в навчальному процесі викладач ІМ має моделювати ситуацію спілкування з усіма властивими їй параметрами і в такий спосіб розвивати у студентів вміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуацій [9, с. 128]. Мозок людини запам'ятовує пережиті ситуації і конструює майбутні. Мовець не лише реагує на ситуацію, але й потрапляючи в неї, прогнозує мовленнєву поведінку, обираючи відповідний стиль [9, с. 127].

Оскільки у межах професійно-трудової сфери спілкування викладачів неможливо конкретно визначити усі ситуації спілкування, то ми виокремили характеристики комунікативних ситуацій, зобразивши їх схематично (див. табл. 6.2.). Це – місце, учасники спілкування, предмет і мета спілкування.

Комунікативна ситуація, запропонована викладачем ІМ, містити-ме вербальний стимул, який мотивує студентів до висловлювання, що і позначає початковий момент породження мовлення і комунікативний намір (інтенцію) мовця [15, с. 298]. *Комунікативний намір*

Таблиця 6.2

**Характеристика комунікативних ситуацій професійно-трудої сфери спілкування викладачів АМ**

<b>Сфера спілкування</b>	<b>Місце спілкування</b>	<b>Учасники спілкування</b>	<b>Предмет спілкування</b>	<b>Мета спілкування</b>
Професійно-трудова	Вищі навчальні заклади, аудиторія зі студентами конференції, семінари збори/засідання кафедри, співбесіди, стажування тощо	Викладачі, студенти, інтерв'юери	Діяльність викладача ІМ, учіння студента-магістранта, розвиток його особистості	Вирішення проблем і завдань, які витікають з професійних відносин

Таблиця 6.3

**Зв'язок основних функцій іншомовного спілкування з комунікативними завданнями і комунікативними намірами викладача іноземної мови**

<b>Основні функції іншомовного спілкування</b>	<b>Комунікативні завдання</b>	<b>Комунікативні наміри викладача іноземної мови</b>
Конвенціональна	Всановлення контакту	Звертання до студентів / колег
Пізнавальна	Інформування	Запит інформації у студентів / колег Повідомлення інформації студентам / колегам Підтвердження інформації Заперечення інформації Спростування інформації Пояснення / трактування мовного / педагогічного / методичного / психологічного явища
Регулятивна	Спонування	Вираження прохання Надання поради Висловлення заборони Вираження занепокоєння Спонування до діяльності Узгодження кроків Умовляння
Ціннісно-орієнтаційна	Оцінка	Схвалення Критика Підтримка діяльності Заперечення діяльності

(КН) визначає роль мовця як учасника спілкування, конкретну мету його висловлювання і мотив [15, с. 298]. Крім того, як зазначає О. О. Леонтьєв, при роботі з проблемною ситуацією у людини формується комунікативна інтенція (комунікативний намір) і виділяється завдання спілкування [14], адже проблемна ситуація – це сукупність умов (мовленневих і не мовленневих), які стимулюють студентів до певних дій, зумовлених змістом проблемної ситуації, і створюються шляхом моделювання життєвих ситуацій, які викликають інтерес у студентів [15, с. 103].

Погоджуємось з І. Л. Бім [2, 3] та С. С. Коломієць [12], що цілі навчання іншомовного спілкування представлено конкретним комунікативним завданням (КЗ), яке і виступає як мовленнєвий стимул, а отже, залежно від КЗ виникають КН. Відповідно, основні функції іншомовного спілкування корелюють з певними КЗ, які, у свою чергу, формують КН викладача ІМ (див. табл. 6.3).

Ще одним компонентом предметного аспекту змісту є *тема*. Поняття “тема” розглядається як у широкому, так і у вузькому змісті. Тема – предметна область, як узагальнена назва широкого фрагменту дійсності. Крім того, це приналежність конкретного тексту / висловлювання, породженого конкретною ситуацією, що висвітлює визначений відрізок об’єктивної дійсності. Саме в цьому можна прослідкувати взаємозв’язок теми, ситуації та тексту [9, с. 129].

Згідно з чинною Програмою [18, с. 5], зміст п’ятого року навчання організовано за тематичними полями, в межах яких визначено загальні напрями проектної роботи згідно з соціокультурною та професійною проблематикою. Спираючись на визначення ПОК у ДМ майбутнього викладача, ми виокремили такі аспекти проблем: психологічні, педагогічні, лінгвістичні і метододичні.

До предметного аспекту змісту навчання відноситься також *текст*, як продукт мовленнєвої діяльності. Зазвичай, текст представляє єдність теми і задуму, характеризується довершеністю, зв’язністю, цілісністю, внутрішньою структурою (синтаксичною, композиційною, логічною), певною цілеспрямованістю та прагматичною установкою. Сприймання тексту забезпечується не лише мовними одиницями, які в нього входять, але й фоновими знаннями, які складають його предметний зміст [9, с. 144–145]. Використання автентичних матеріалів кейсу у процесі навчання в якості зразків ДМ (аудіо- і відео-записи) сприяє формуванню ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ.

*Знання* як компонент предметного аспекту містять декларативні і процедурні знання [29]. В межах нашого дослідження декларативні знання — це професійно орієнтовані знання (психологічні, педагогічні, лінгвістичні і методичні), а процедурні — знання, як планувати, організувати, здійснювати і коригувати мовлення у процесі мовної взаємодії із співрозмовником у професійних ситуаціях діалогічного спілкування (наприклад, як вести дискусію).

Ще один компонент предметного аспекту змісту навчання є *мовний матеріал*, а саме ПО лексичний матеріал. Оскільки оволодіння ним не є самоціллю [15, с. 105], тому ми пропонуємо представити його у формі глосарію з методичних, лінгвістичних, педагогічних і психологічних термінів і понять.

Зазначений нами процесуальний аспект змісту навчання ДМ містить мовленнєві навички та вміння іншомовного спілкування, загальнонавчальні навички та вміння, професійно орієнтовані навички та вміння. Розглянемо кожен з компонентів детальніше.

До *мовленнєвих навичок* відносяться навички вживання лексики (лексичні навички), граматики (граматичні навички), а також слухові та вимовні навички (фонетичні навички). Це, власне кажучи, мовні операції, які характеризуються автоматизованістю, стійкістю, гнучкістю, відсутністю спрямованості свідомості на форму виконання, відсутністю напруження і швидкої втомлюваності [9, с. 133; 15, с. 179]. Мовленнєві навички є обов'язковою умовою формування вмінь мовленнєвої діяльності (МД). Крім того, показником сформованості мовленнєвих умінь є вміння використовувати мовленнєві навички для вираження власних думок, намірів, і адекватне розуміння думок інших людей залежно від мети і ситуації спілкування [9, с. 133]. Оскільки предметом нашого дослідження є ДМ майбутніх викладачів ІМ (V курс), які на момент вступу до магістратури за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [11] повинні досягнути рівня С1 — автономний рівень (effective), за яким, згідно з дескрипторами за Загальноєвропейськими Рекомендаціями, студенти мають висловлюватися спонтанно, не задумуючись над вибором мовних засобів, вільно користуватися мовою, продукувати чітко побудовані тексти на складні теми, отже, мовленнєві навички у студентів уже повинні бути сформовані.

*Мовленнєві вміння* — це, свого роду, результат володіння мовою на кожному окремому відрізку та ступені навчання [9, с. 133].

Для того щоб визначитися, які мовленнєві вміння є пріоритетними для нашого дослідження, ми проаналізували особливості створення кейсів і дійшли висновку, що нам потрібні аудіозаписи, відеозаписи і додаткова література, які мають бути автентичними, тобто тексти, які створені носіями мови для носіїв, а не для навчальних цілей вивчення мови як іноземної [9, с. 130]. Наприкінці аналізу навчальних матеріалів, пропонувананих нами в аудіо- та відеозаписах та друкованому вигляді, ми дійшли висновку, що домінуючими видами мовленнєвої діяльності (МД) при роботі з кейсами є аудіювання і читання (рецептивні види МД) та говоріння (продуктивний вид МД).

Аудіювання є вмінням цілеспрямовано розуміти інформацію як при безпосередньому спілкуванні з співрозмовником, так і при опосередкованому спілкуванні [9, с. 134]. Крім того, ДМ має двосторонній характер, адже спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який має реагувати на репліку партнера. І, відповідно, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання [15, с. 306]. Крім того, Г. Браун та її колеги дійшли висновку, що перший мовленнєвий досвід студентів як слухачів вдосконалює їх як мовців [41, с. 237], оскільки попереднє прослуховування чужого мовлення слугує зразком для створення власного висловлювання.

Читання як процес сприймання і активної переробки графічно закодованої інформації стає складною діяльністю, яка містить в собі сприймання і розуміння тексту, а досконале читання характеризується злиттям цих процесів і концентрацією уваги на смисловій стороні змісту [9, с. 224]. Оскільки майбутні викладачі ІМ уже досягли рівня С2 [11], то вважаємо, що метою читання в цьому випадку буде отримання інформації, її переосмислення для подальшого аналізу ситуації.

Говоріння – це усний вид МД, за допомогою якого відбувається усне спілкування ІМ в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі [15, с. 298]. Акт говоріння завжди має комунікативний намір (певну мету, мотив, в основі якого лежить потреба); предметом є думки мовця; продукт – висловлювання (у нашому випадку – діалог) і результат, який виражається у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [15, с. 298].

Оскільки предметом нашого дослідження є ДМ, охарактеризуємо його детальніше. Як зазначає В. Л. Скалкін [23, с. 109], ДМ – це

діалогічна форма спілкування, тобто участь в комунікативному акті не менше двох людей, незалежно від того, якої довжини будуть їхні окремі висловлювання. Щодо довжини мовленнєвого відрізка, обмеженого висловлюваннями інших комунікантів, тобто одиничного комунікативного акту, то розрізняють [23, с. 110]:

- 1) супорт (мінімальне за обсягом висловлювання, найчастіше еліпс, наприклад *Yes, No, Of course, Why? Where?* тощо);
- 2) репліку (еліптичне речення, доповнене повноцінним реченням);
- 3) фрагментарне висловлювання (фрагмент, який складається з кількох повних речень, між якими існує логічний зв'язок);
- 4) монологічну єдність (достатньо розгорнуте висловлювання, яке складається з 6-20-ти повних речень);
- 5) монологічне мовлення (висловлювання, яке дає змогу докладно висвітлити одну чи низку тем, і містить більше 20-ти повних речень).

Отже, залучаючи студентів до спілкування, викладач має слідкувати, щоб “внесок” кожного з них охоплював ширший перелік мовних форм, так як мовлення студентів нерідко звучується лише до окремих супортів та реплік [23, с. 111]. Вибір кейс-методу як засобу формування ПОК в іншомовному ДМ сприяє розширенню висловлювань, оскільки вирішення проблемних завдань, як зазначають науковці, передбачає не лише відтворення заданої викладачем ролі, але й сприяє вираженню власної думки, ставлення та оцінки, згоди чи незгоди з думкою співрозмовника, наведенню системи доказів своєї точки зору [20, с. 124]. В свою чергу, обґрунтування власної думки має містити вступ (зазначення проблеми), основну частину (система фактів та пропозицій щодо вирішення питання), висновок (підсумок вищесказаного) [35, с. 94], що виявляється засобом фрагментарного висловлювання або навіть монологічної єдності.

Оскільки студент є активним суб'єктом навчальної діяльності, відповідно, зусилля викладача ІМ спрямовуються на заохочення, підтримку прагнення вчитися, розвиток умінь учіння. *Загальнонавчальні вміння* або *вміння учіння* розглядаються науковцями по-різному. Одне з визначень, яке використовуються у нашому дослідженні, загальнонавчальні вміння — це здатність студента виконувати дії для отримання та застосування знань, тобто здатність за-своювати знання і переносити їх в інші області життєдіяльності [13]. Виділяють різні види загальнонавчальних умінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні (за

Ю. К. Бабанським); пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю, оцінювальні (за А. В. Усовою); навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні та навчально-комунікативні (за Н. А. Лошкарьовою); пізнавально-діяльнісні та соціально-особистісні (за Т. М. Коренякіною) тощо [13].

У нашому дослідженні ми спираємось на класифікацію вмінь учіння Н. Д. Гальскової і Н. І. Гез [9, с. 135], оскільки вони виокремлюють групи вмінь, необхідних для роботи над проблемними ситуаціями, проте вважаємо за необхідне додати (як окрему групу вмінь) комунікативні вміння, оскільки предметом нашого дослідження є ДМ як синонім “комунікації, спілкування, інтеракції”. Отже, до загальнонавчальних умінь (умінь учіння) ми відносимо 1) уміння, пов’язані з інтелектуальними процесами; 2) уміння, пов’язані з організацією учіння; 3) компенсаторні (стратегічні) вміння; 4) комунікативні вміння.

Як було зазначено, провідними видами МД в нашому дослідженні виступають читання, аудіювання та говоріння, зокрема ДМ. Формування ПОК в іншомовному ДМ відбувається на основі кейс-методу як ситуаційного аналізу, який вимагає не лише висловити свою думку з приводу проблеми, але й синтезувати отримані факти, дані, інформацію з різних джерел. Тому ми виокремили важливі для процесу формування у студентів ПОК в іншомовному ДМ загальнонавчальні вміння та дії (див. рис. 6.3).

Саме загальнонавчальні вміння як предмет засвоєння входять до діяльності учіння студента. Після оволодіння вони входять до складу пізнавальної діяльності і лише після цього можуть бути використані як засоби засвоєння нових дій і мають увійти до складу вміння учіння [26]. В діяльності учіння одна і та ж дія може займати різне місце: спочатку бути предметом засвоєння, а потім – його засобом. Діяльність учіння студента, спрямована на формування ПОК у ДМ АМ, полягає у застосуванні загальнонавчальних умінь як засобу засвоєння, що зображено схематично (див. рис. 6.4).

Для того, щоб викладач ІМ здійснював навчальну, виховну, освітню та розвивальну діяльність, йому необхідно володіти *професійно орієнтованими вміннями*, які дозволяють правильно з точки зору педагогіки, психології і методики здійснювати свою професійну діяльність [15, с. 40]. Ці вміння умовно поділяються на чотири групи [15, с. 40]:



Рис. 6.3. Загальнонавчальні уміння для формування ПОК в іншомовному ДМ на основі кейс-методу

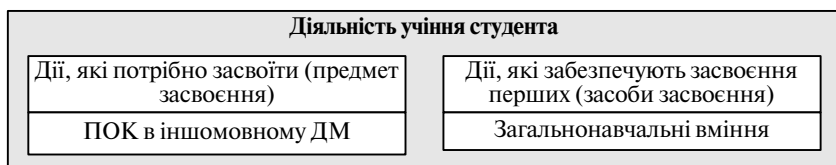


Рис. 6.4. Діяльність учіння майбутніх викладачів АМ, спрямована на формування ПОК в іншомовному діалогічному мовленні



Рис. 6.5. Кореляція професійно орієнтованих знань з професійно орієнтованими вміннями



- 1) вміння пізнавати особливості особистості студента, на основі чого створювати відповідні умови навчання;
- 2) вміння, пов'язані з плануванням мовленнєвого спілкування у навчальному процесі;
- 3) вміння, пов'язані з реалізацією спланованих професійних дій та оцінкою їх результатів;
- 4) вміння аналізувати результати організованого на занятті іншомовного спілкування.

Кожна з цих груп умінь передбачає застосування різних ПО знань, що зумовило співвіднести необхідні ПО знання з ПО вміннями (див. рис. 6.5).

Як бачимо, кожна з груп ПО вміннь передбачає наявність ПО, а саме методичних знань. Крім того, предметом нашого дослідження є ПОК у ДМ, тому ми визначимо конкретні професійні методичні вміння навчання ДМ відповідно до завдання нашого дослідження:

I група – гносеологічні вміння;

II група – проєктувальні, адаптаційні, допоміжні вміння;

III група – організаційні, комунікативні, мотиваційні вміння і вміння контролю;

IV група – дослідницькі вміння.

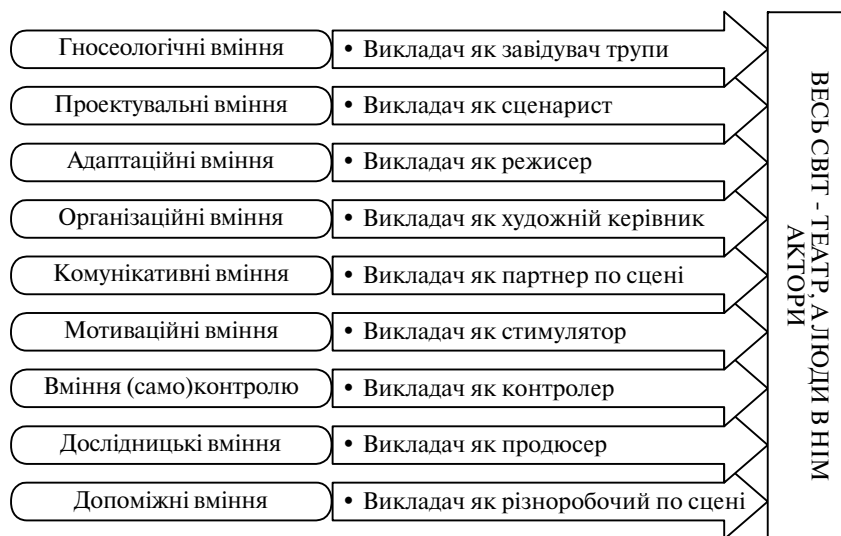


Рис. 6.6. Рольовий репертуар викладача іноземної мови

Кожне з цих умінь є ключовим для виконання викладачем певних ролей, які є складною системою факторів, що і визначають його поведінку [47, с. 7]. Як казав В. Шекспір у своїй комедії “Як вам це подобається” (“As You Like It”): “Весь світ – театр, а люди в нім актори...” (“All the world’s a stage, And all the men and women merely players...”). Тому ми вирішили співвіднести професійно орієнтовані вміння викладача ІМ з його ролями, які відповідатимуть вислову (див. рис. 6.6).

Крім того, контекстом нашого дослідження є особистісно-діяльнісний підхід, за яким діяльність викладача має перейти від повідомлення знань до “організатора, регулятора, контролера” (за Л. С. Виготським), і рольовий репертуар, запропонований нами, відповідає цій вимозі.

Результатом аналізу методичної літератури і досліджень науковців [12, 15, 16, 17, 18, 31 та ін.] ми визначили професійні методичні вміння навчання ДМ майбутніх викладачів ІМ (табл. 6.4) з урахуванням двох принципів добору змісту навчання [9, с. 137]: 1) необхідність і достатність змісту для реалізації цілей навчання і 2) доступність змісту навчання для засвоєння студентами.

Таблиця 6.4

### Професійні методичні вміння навчання діалогічного мовлення

		Професійні методичні вміння навчання ДМ
<b>Професійно орієнтовані вміння</b>	I група	Гносеологічні
	II група	Проектувальні
		Адаптаційні
		Допоміжні

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Добирати тести на визначення особливостей особистості студента.</li> <li>• Враховувати індивідуальні особливості студентів у організації ДМ студентів.</li> <li>• Аналізувати особистий досвід розвитку ДМ.</li> <li>• Співвідносити особистий досвід розвитку ДМ з теорією і практикою.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Створювати навчальні комунікативні ситуації.</li> <li>• Створювати навчальні проблемно-комунікативні ситуації.</li> <li>• Розробляти рольові / ділові ігри.</li> <li>• Розробляти завдання для інтерактивних технологій, наприклад, мозковий штурм, ток-шоу, кейс-метод тощо.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Добирати та використовувати прийоми розвитку вмінь ДМ.</li> <li>• Адаптувати мовний матеріал до індивідуальних особливостей студентів, до рівня їхніх знань.</li> <li>• Визначати послідовність вправ і склад комплексу вправ відповідно до рівня знань студентів.</li> <li>• Легко переключатися з одного режиму роботи на інший.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Використовувати ТЗН, зокрема електронні засоби навчання.</li> <li>• Створювати мультимедійні презентації.</li> <li>• Використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій.</li> </ul>

		Професійні методичні вміння навчання ДМ	
		III група	IV група
Професійно орієнтовані вміння	Організаційні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Виступати в ролі ініціативного співрозмовника і залучати студентів до різних форм мовленнєвого спілкування.</li> <li>• Організувати роботу над діалогічною формою спілкування.</li> <li>• Організувати ігри та ситуації спілкування.</li> <li>• Скерувати мовленнєву поведінку студентів відповідно до зміни умов навчальної ситуації.</li> <li>• Надавати чіткі, зрозумілі інструкції АМ.</li> </ul>	
	Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Створювати умови для іншомовного спілкування студентів.</li> <li>• Встановлювати мовленнєвий контакт зі студентом (студентами).</li> <li>• Установлювати і дотримувати атмосферу спілкування у групі.</li> <li>• Пристосовувати мовлення студента відповідно до ситуації спілкування.</li> <li>• Регулювати поведінку студента як партнера спілкування.</li> <li>• Володіти паралінгвістичними (невербальними) засобами спілкування: кінесичними, проксемічними, просодичними, екстралінгвальними.</li> <li>• Свідомо застосовувати ефект фасцинації.</li> </ul>	
	Мотиваційні	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Висловлювати захоплення роботою студента.</li> <li>• Давати реальну, справедливу і корисну оцінку МД студента (студентів).</li> <li>• Застосовувати вербальні і невербальні засоби емоційного мовлення.</li> <li>• Підвищувати мотивацію шляхом урахування контексту учіння студентів; досвіду студентів; їхніх бажань, інтересів, уподобань; почуттів, емоцій студентів; статусу особистості в колективі.</li> </ul>	
	(Само)Контролю	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здійснювати контроль власного мовлення.</li> <li>• Здійснювати контроль мовлення інших студентів.</li> <li>• Своєчасно вносити корективи у процес навчання шляхом адекватного виправлення помилок за рахунок додаткових завдань, пояснень.</li> <li>• Проводити контроль, не порушуючи процес навчання і його комунікативний характер.</li> <li>• Встановлювати причину помилки і пояснювати її.</li> </ul>	
	Дослідницькі	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аналізувати прийоми та засоби навчання ДМ з метою вдосконалення умінь усного мовлення.</li> <li>• Аналізувати практичну професійну діяльність викладача АМ щодо навчання ДМ.</li> <li>• Аналізувати діяльність студентів щодо навчання ДМ.</li> <li>• Аналізувати літературу з питань навчання ДМ.</li> <li>• Узагальнювати досвід навчання ДМ.</li> </ul>	

Таким чином, на основі проведеного аналізу компонентів змісту навчання англomовної ПОК у ДМ ми визначили, що предметний аспект змісту навчання включає професійно-трудоу сферу спілкування, якій властиві комунікативні ситуації, теми, тексти, комунікативні наміри і знання, процесуальний аспект – вміння іншомовного спілкування (вміння аудіювання, читання та ДМ), загальнонавчальні вміння (діяльність учіння), професійно орієнтовані вміння виконувати гносеологічну, проектувальну, адаптаційну, організаційну, комунікативну, мотиваційну, контролюючу і дослідницьку діяльність викладача АМ.

### 6.2.3. Етапи та підсистема вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні студентів на основі кейс-методу

У підрозділі 6.1. ми представили кроки роботи з кейсом, елементи якого ми розділили на ті, які стосуються підготовки викладача до занять з ІМ, і на ті, що безпосередньо формують ПОК у ДМ студентів. У цьому підрозділі ми детально зупинимось на елементах, які пов'язані з роботою студентів, а це знайомство й обговорення кейсу.

**Ознайомлення студентів з кейсом** винесено на самостійну позааудиторну роботу, оскільки кейс є досить об'ємним за змістовим наповненням і вимагає достатньо часу для ознайомлення, визначення проблеми і шляхів її вирішення.

**Обговорення ж проблемної ситуації** передбачено в аудиторії під керівництвом викладача ІМ. Крім того, кейс-метод, як ситуативний аналіз, вимагає застосування діалогу-дискусії / обговорення, адже студентам необхідно виробити спільне рішення проблеми, дійти певних висновків, переконати один одного у правильності й раціональності прийнятого рішення [15, с. 317]. Тому обговорення кейсу відбувається в межах професійно орієнтованої дискусії (обговорення педагогічної, психологічної, методичної чи лінгвістичної проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні думок) і професійно орієнтованої рольової гри-дискусії (професійно орієнтованої дискусії, в якій передбачається розподіл ролей для студентів-учасників дискусії).

Оскільки робота студентів над кейсом передбачає позааудиторну і аудиторну роботу, то вважаємо за доцільне виділити два етапи формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ: підготовчий і основний. Обґрунтуємо доцільність виокремлення саме таких етапів.

У підрозділі 6.2.1. нами було визначено предметний і процесуальний аспекти змісту навчання ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ. Одним з компонентів предметного аспекту є професійно орієнтовані знання, які студент самостійно набуває при знайомстві з кейсом, а компонентом процесуального аспекту є навички та вміння, проте на момент вступу до магістратури за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [11] студенти повинні досягнути рівня С1 – автономний рівень (effective), за яким, згідно з дескрипторами за Загальноєвропейськими Рекомендаціями, студенти ма-

ють висловлюватися спонтанно, не задумуючись над вибором мовних засобів, вільно користуватися мовою, продукувати чітко побудовані тексти на складні теми, а, отже, мовленнєві навички, як ми вже зазначали, у студентів мають бути сформовані.

Набуття студентами професійно орієнтованих знань є підґрунтям для розвитку професійно орієнтованих умінь. Таким чином, набуття професійно орієнтованих знань є метою підготовчого етапу, а розвиток професійно орієнтованих умінь у ДМ – метою основного етапу навчання ПО ДМ майбутніх викладачів АМ. Охарактеризуємо кожен з етапів (див. табл. 6.5).

Таблиця.6.5

**Етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів**

Мета етапу	Організаційна форма навчання	Основні типи вправ	Участь викладача	Об'єкт формування	Види мовленнєвої діяльності
<b>Підготовчий етап</b>					
Отримання інформації, набуття професійно орієнтованих знань	Самостійна позааудиторна робота	Рецептивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні комунікативні	Без викладача	Професійно орієнтовані знання	Аудіювання, читання, письмо
<b>Основний етап</b>					
Проведення дискусії, аналіз дискусії, розвиток ПОК у ДМ	Аудиторне заняття	Продуктивні умовно-комунікативні, продуктивні комунікативні	Під керівництвом викладача	Професійно орієнтовані вміння у ДМ	Говоріння (ДМ)

Метою *підготовчого етапу* є отримання інформації, набуття професійно орієнтованих знань з педагогіки, психології, методики і лінгвістики. На цьому етапі основними типами вправ є рецептивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні комунікативні, які виконуються студентами без участі викладача. Відповідно, домінуючими видами мовленнєвої діяльності є рецептивні: аудіювання і читання.

*Основний етап* спрямований на розвиток ПОК у ДМ на аудиторних заняттях з АМ на основі проведення дискусій під керівництвом викладача. Практика у спілкуванні вимагає використання продуктивних умовно-комунікативних і продуктивних комунікативних вправ. Отже, основним видом мовленнєвої діяльності є продуктивний вид – говоріння, зокрема ДМ.

У процесі розроблення підсистеми вправ, спрямованої на формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ, ми дотримуємося вимог до вправ та критеріїв їх класифікації, визначених Н. К. Скляренко [24]. Вправи укладено за такою схемою:

- 1) практична мета вправи – розвивати певні мовленнєві вміння ДМ;
- 2) професійна мета вправи – набувати певних методичних знань;
- 3) розвивальна мета вправи – розвивати загальнонавчальні навички та вміння;
- 4) тип вправи за основними критеріями:
  - а) за ступенем комунікативності (некомунікативні, умовно комунікативні, комунікативні вправи);
  - б) за спрямованістю на прийом або видачу інформації (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи);
- 5) місце виконання: аудиторні, позааудиторні вправи;
- 6) режим виконання: індивідуальний, парний, груповий, фронтальний;
- 7) забезпечення опорами: без опор, з природними / штучно створеними опорами; з вербальними / зображальними опорами;
- 8) інструкція;
- 9) режим контролю: відстрочений / включений контроль (за зв'язком з процесом навчання), самоконтроль, взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

Представимо підсистему вправ для формування ПОК у англійському ДМ майбутніх викладачів на основі кейс-методу (див. табл. 6.6). Необхідно зазначити, що усі вправи, які входять до складу запропонованої нами підсистеми вправ, є професійно спрямованими.

Наведемо приклади вправ з методичного кейсу “A Good Man is Hard to Find”.

**Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні на основі кейс-методу**

Етап навчання	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> <li>для розвитку вмінь аудіювання;</li> <li>для розвитку вмінь читання;</li> <li>для розвитку вмінь письма.</li> </ul>	рецептивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> <li>співвіднесення малюнків зі змістом прослуханого,</li> <li>прослуховування аудіо- та відеозаписів з метою одержання нової інформації, нотування важливих деталей при прослуховуванні,</li> <li>читання тексту з метою отримання нової інформації,</li> <li>складання алгоритму дій після прочитання статей,</li> <li>заповнення таблиці,</li> <li>реферування прочитаного.</li> </ul>
Основний	<ul style="list-style-type: none"> <li>для розвитку вмінь діалогічного мовлення.</li> </ul>	продуктивні умовно-комунікативні, продуктивні комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> <li>складання сінквейну,</li> <li>проведення рольових / ділових ігор, дискусій,</li> <li>аналіз проведеної дискусії.</li> </ul>

**Підготовчий етап**

**Вправа 1**

**Практична мета:** ознайомити студентів з темою кейсу.

**Професійна мета:** вчити студентів добирати тематичну ілюстративну наочність.

**Розвивальні цілі:** розвивати: 1) механізм антиципації, 2) вміння декодувати інформацію.

**Тип вправи:** рецептивна умовно-комунікативна.

**За місцем виконання:** позааудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** штучно створена зображальна опора

**Інструкція:** *Look at the illustration of the story "A Good Man is Hard to Find" (Flannery O'Connor). Think what the story is about. Find on the Internet other illustrations of this story.*

**Режим контролю:** відстрочений контроль (за зв'язком з процесом навчання).



## Вправа 2

**Практична мета:** розвивати 1) вміння читання з критичним розумінням змісту тексту, 2) вміння письма на рівні понад фразової єдності, 3) вміння коротко реферувати на письмі прочитане.

**Професійна мета:** розвивати адаптаційні вміння добирати та використовувати прийоми розвитку вмінь ДМ.

**Розвивальні цілі:** розвивати 1) вміння запам'ятовувати й аналізувати інформацію, 2) вміння декодувати інформацію, 3) компенсаційні вміння.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна комунікативна.

**За місцем виконання:** позааудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** природна вербальна опора

**Інструкція:** *You are a university teacher who is preparing for the class. Before teaching you need to understand and grasp the main gist of the story. To succeed in it read the story (Режим доступу – <https://pegasus.cc.ucf.edu/~surette/goodman.html>) and do the following tasks:*

- a) *Divide the story into parts and entitle each part;*
- b) *Fill in the table:*

Name of the character	His/her description, traits of character, special features

c) *Answer the questions:*

- 1) What is significant about the grandmother bringing up the Misfit at the beginning of the story?
- 2) Describe the mother. Why do you think O'Connor makes her a nonentity?
- 3) Why do you think the author made the children so obnoxious? Would the result have been different had she characterised them differently?
- 4) Consider the grandmother's reason for bringing Pitty Sing on the trip? What is ironic about her decision?
- 5) Consider the distinction between the grandmother's and children's view of the scenery. What does O'Connor accomplish by means of this distinction?
- 6) What is the atmosphere at Red Sammy's? What is the significance of the conversation between the grandmother and Red Sammy?
- 7) The Misfit is a character of contradiction. In what ways?
- 8) Define the Misfit's experience of the world. To what extent can his criminality be attributed to the condition of his life? Even though he is not in jail, is he a free man?



- 9) Consider what the Misfit means by, “Jesus thrown everything off balance”?
- 10) Explain the Misfit’s statement, “She would have been a good woman... if it had been somebody there to shoot her everyday of her life.”
- d) *You are a teacher write out 3 quotations from the story which can be used as a warming discussion at the beginning of the class.*

**Режим контролю:** відстрочений контроль.

### **Вправа 3**

**Практична мета:** розвивати вміння аудіювання з критичним розумінням змісту тексту.

**Професійна мета:** розвивати дослідницькі вміння аналізувати прийоми навчання ДМ, узагальнювати досвід навчання ДМ.

**Розвивальні цілі:** розвивати вміння 1) запам’ятовувати і аналізувати інформацію, 2) декодувати інформацію.

**Тип вправи:** рецептивно-репродуктивна комунікативна.

**За місцем виконання:** позааудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** природна відеоопора.

**Інструкція:** *You are a university teacher who is going to lead a story-based discussion. Your aim is to make students speak as much as possible. Learn about student-centered discussion. Watch the video “Strategies for Student-Centered Discussion” (Режим досупу – [www.teachingchannel.org/videos/strategies-for-student-centered-discussion](http://www.teachingchannel.org/videos/strategies-for-student-centered-discussion)) and make up a list of strategies Sarah Brown Wessling suggests to make the discussion student-led.*

**Режим контролю:** відстрочений контроль.

### **Вправа 4**

**Практична мета:** розвивати 1) вміння читання з критичним розумінням змісту тексту, 2) вміння письма на рівні понад фразової єдності, 3) вміння коротко реферувати на письмі прочитане.

**Професійна мета:** розвивати дослідницькі вміння аналізувати практичну професійну діяльність викладача АМ щодо навчання ДМ.

**Розвивальні цілі:** розвивати вміння 1) аналізувати, синтезувати інформацію, 2) декодувати та кодувати інформацію, 3) узагальнювати і проводити аналогії.

**Тип вправи:** рецептивна умовно-комунікативна.

**За місцем виконання:** позааудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** природна вербальна опора.

**Інструкція:** *You need more information to lead a student-centered discussion. Read the book “Guidebook for Student-Centered Classroom Discussions” (pp. 1–27) and fill in the table comparing the information given in the video and the book.*

Student-Centered Discussion	Book	Video
Participants		
Facilitator		
Teacher’s role		
Students’ roles		

*Analyse in writing whether Sarah Brown Wessling’s strategy can be called a student-centered approach.*

**Режим контролю:** відстрочений контроль.

### Вправа 5

**Практична мета:** розвивати 1) вміння читання з критичним розумінням змісту тексту, 2) вміння письма на рівні понадфразової єдності, 3) вміння коротко реферувати на письмі прочитане.

**Професійна мета:** розвивати допоміжні вміння створювати мультимедійні презентації.

**Розвивальні цілі:** розвивати: 1) вміння синтезувати і узагальнювати інформацію, 2) вміння кодувати інформацію.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**За місцем виконання:** позааудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** природна вербальна опора.

**Інструкція:** *You are a university teacher. Your students got the task to read the story “A Good Man is Hard to Find” by Flannery O’Connor. Prepare for the tomorrow’s class. Read the information about the author ([www.georgiaencyclopedia.org/articles/arts-culture/flannery-oconnor-1925-1964](http://www.georgiaencyclopedia.org/articles/arts-culture/flannery-oconnor-1925-1964)) and make up a Power Point Presentation about her.*

**Режим контролю:** відстрочений контроль.

Class work

### Вправа 6

**Практична мета:** розвивати вміння письма на рівні понад фразової єдності.

**Професійна мета:** розвивати адаптаційні вміння добирати прийоми розвитку вмінь ДМ.

**Розвивальні цілі:** розвивати системне мислення: вміння узагальнювати і кодувати інформацію, робити висновки.

**Тип вправи:** продуктивна умовно-комунікативна.

**За місцем виконання:** аудиторна.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Забезпечення опорами:** без опор.

**Інструкція:** *You have read the story “A Good Man is Hard to Find” by Flannery O’Connor and you are ready to teach the students. Write your own cinquain as a summary of the story in order to let the students use it as a verbal support for the discussion.*

**Режим контролю:** самоконтроль.

### **Вправа 7**

**Практична мета:** розвивати вміння діалогічного мовлення (діалог-дискусія).

**Професійна мета:** розвивати 1) організаційні вміння виступати в ролі ініціативного співрозмовника і залучати студентів до спілкування, 2) комунікативні вміння встановлювати мовленнєвий контакт зі студентами, встановлювати і дотримувати атмосферу спілкування у групі, регулювати поведінку студента як партнера спілкування, 3) вміння самоконтролю власного мовлення.

**Розвивальні цілі:** розвивати комунікативні вміння 1) виражати власну позицію, 2) розуміти інших, 3) уважно слухати, 4) оцінювати свою мовленнєву поведінку, 5) цілеспрямовано взаємодіяти.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**За місцем виконання:** аудиторна.

**Режим виконання:** фронтальний.

**Забезпечення опорами:** без опор.

**Інструкція:** *You are teachers who gathered to discuss how to work with the story, lead a student-centered discussion. You want to write “A Perfect Lesson Plan”. Take sheets of papers with the roles. One of you will be a facilitator of the discussion.*

*Role 1 Facilitator. You are the one who will lead the discussion. You are to discuss with the teachers: 1) What is the main idea of the story? 2) Why might students be interested in this story? 3) Decide all together on a Perfect Lesson Plan.*

*Role 2, 3, 4... Teachers.*

**Режим контролю:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

## Вправа 8

**Практична мета:** розвивати вміння діалогічного мовлення (діалог-обговорення).

**Професійна мета:** розвивати 1) вміння контролю і самоконтролю мовлення студентів і власного мовлення, 2) мотиваційні вміння давати оцінку мовленнєвої діяльності студентів.

**Розвивальні цілі:** розвивати вміння 1) узагальнювати інформацію, 2) робити висновки, 3) оцінювати навчальні вміння.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна.

**За місцем виконання:** аудиторна.

**Режим виконання:** парний.

**Забезпечення опорами:** природні вербальні опори

**Інструкція:** *You have finished the discussion. Let us assess it. You get the form, fill it in pairs, and share your opinions.*

### EVALUATE YOUR DISCUSSION GROUP

**Reflecting on the Discussion:** What were the most significant points of agreement and disagreement revealed by the discussion? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Circle the points which best describe your participation in the discussion

LEADERSHIP BEHAVIORS	SUPPORTIVE BEHAVIORS	DYSFUNCTIONAL ROLES
<b>Initiating-</b> getting the group started or restarted	Active listening	Sidetracked to own area
<b>Regulating-</b> influencing the direction and tempo of the group's work	Reflecting	Interrupted others
<b>Supporting-</b> creating the emotional climate which helps the group succeed	Clarifying	Monopolized discussion
<b>Evaluating-</b> helping the group assess its progress and accomplishments	Summarizing	Put-down
	Questioning	Irrelevant stories, etc.
	Linking	Apologizing
	Supporting	Withdrawal
	Evaluating	Premature evaluation
	Empathizing	Failure to listen
	Terminating	

**Group Process:** Briefly describe your contribution and that of your group members to the content and process of your discussion (use terms above as appropriate). Identify group members by name. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Reflection:** In thinking about this assignment, briefly share what you feel to be the most important thing you learned? What important question or problem remains confused or unresolved in your mind? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*What skills necessary in teaching English have you learned from this case?*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Режим контролю:** самоконтроль, взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

Дослідження кейс-методу як сучасної технології навчання ІМ засвідчує його важливість і цінність, сприяє активній участі студентів у процесі навчання ІМ, підвищує їхню мотивацію і зацікавленість, оскільки у процесі обговорення / дискутування знаходиться спільне рішення, прийнятне для всіх учасників спілкування.

#### 6.2.4. Понятійний апарат і ключові слова

##### **Понятійний апарат**

**Кейс-метод** – це метод аналізу ситуацій, який полягає у отриманні студентами набору навчальних матеріалів (кейсу), осмисленні змісту його проблеми, яка, зазвичай, не має однозначного вирішення, та обговоренні розв’язання проблеми на основі набутих знань.

**Комунікативна ситуація** – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об’єктивного і суб’єктивного планів, які залучають людину до мовної комунікації, визначають її мовленнєву поведінку в межах одного акту спілкування.

**Проблемна ситуація** – це сукупність умов (мовленнєвих і не мовленнєвих), які стимулюють студентів до певних дій, зумовлених змістом проблемної ситуації, і створюються шляхом моделювання життєвих ситуацій, які викликають інтерес у студентів.

**Загальнонавчальні вміння (вміння учіння)** – це здатність студента виконувати дії для отримання та застосування знань, тобто здатність засвоювати знання і переносити їх в інші області життєдіяльності.

**Професійні знання викладача ІМ** – знання в галузі педагогіки, психології, методики та лінгвістики.

**Професійні вміння викладача ІМ** – це вміння, які дають змогу вірно з точки зору педагогіки, психології і методики здійснювати свою професійну діяльність, спрямовану на формування у студентів вторинної мовної особистості.

**Педагогічні здібності викладача ІМ** – це вид здібностей особистості до педагогічної діяльності.

**Професійно орієнтована компетентність у діалогічному мовленні викладача ІМ** – здатність викладача реалізовувати усномовленневу комунікацію у діалогічній формі у професійно-трудої сфері спілкування, спираючись на сукупність професійних знань, вмінь і педагогічних здібностей, для забезпечення ефективного виконання викладачем ІМ завдань і обов'язків педагогічної діяльності у ВНЗ.

**Професійно орієнтована дискусія** – обговорення педагогічної, психологічної, методичної чи лінгвістичної проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні думок.

**Професійно орієнтована гра-дискусія** – професійно орієнтованої дискусії, в якій передбачається розподіл ролей для студентів-учасників дискусії.

**Сіквейн** – п'ятирядкова віршована форма, яка складається з п'яти неримованих рядків, що описують предмет, подію, явище тощо

### Ключові слова

**Майбутній викладач, кейс-метод, кейс, класифікація кейсів, зміст навчання, предметний і процесуальний аспект, професійно-трудова сфера спілкування, комунікативна ситуація, проблемна ситуація, комунікативний намір, професійно орієнтовані знання, професійно орієнтовані вміння, загальнонавчальні вміння, сіквейн, дискусія.**

### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бим И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев] – М. : Рус. яз., 1991. – С. 99–111.

3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы : Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. №2103 “Иностр. яз.” / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Бігич О. Б. Сінквейн як прийом формування іншомовної комунікативної компетентності / О. Б. Бігич // Найновите постиження на європейската наука – 2012 : Материали за VIII международна научна практична конференция. 17–25.06.2012. – Том 11. Педагогически науки. – София: “Бял ГРАД-БГ” ООД, 2012. – С. 51–53.
5. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : “Титул”, 2001. – 128 с.
6. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2013. – 227 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
8. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2004. – 191 с.
9. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. и филол. фак. высш. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с. – (Высшее профессиональное образование: иностранные языки).
10. Гура О. І. Педагогіка вищої школи : вступ до спеціальності : Навчальний посібник / О. І. Гура. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
12. Коломиец С. С. Обучение специалистов профессионально ориентированному общению с зарубежными партнерами (на материале английского языка) : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Светлана Семеновна. – К., 1994. – 253 с.
13. Коренякина Т. Н. Формирование общеучебных умений у младших школьников “группы риска” : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Коренякина Татьяна Николаевна. – Астрахань, 2010. – 29 с.

14. Леонтьев А. А. Психология речевого общения : Автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1975. – 40 с.
15. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
16. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
17. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя : на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 240 с.
18. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): проект / колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
19. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.).
20. Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
21. Сімкова І. О. Методика навчання англійської професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Сімкова Ірина Олегівна. – К., 2010. – 303 с.
22. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : Пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
23. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин – Л. : Русский язык, 1981. – 248 с.
24. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Ніна Костянтинівна Складенко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.



25. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
26. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Нина Федоровна Талызина. – М. : Академия, 1988. – 194 с.
27. Филонова В. В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки “Лингвистика”) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Филонова Виктория Викторовна. – Москва, 2013. – 30 с.
28. Черкашина Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Елена Ивановна Черкашина // Весник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №5. – С. 58–64.
29. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – №4. – С. 11-27.
30. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. – М. : Издательство Икар, 2011. – 454 с.
31. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
32. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання і виховання учнів / В. В. Ягоднікова // Інтерактивні вправи та ігри. – Харків : Вид. група “Основа”, 2011. – 144 с.
33. Booth D. I’ve Got Something to Say: How student voices inform our teaching / David Booth. – Pembroke Publishers Limited, 2013. – 144 p.
34. Byrd J., Jr. Guidebook for Student-Centered Classroom Discussions / J. Byrd, Jr. – Interactivity Foundation, 2008. – 131 p.
35. Evans V. Successful Writing / V. Evans. – Express Publishing, 2000. – P. 94-97.
36. Farrell T. S. Ch. Teaching Reading to English Language Learners / Thomas Sylvester Charles Farrell. – Corwin Press, 2008. – 107 p.
37. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
38. Heath J. Teaching and Writing Case Studies / J. Heath. – Bedford. European Case Clearing House, 2002. – 197 p.
39. Huckin T. N. Achieving professional communicative relevance in a ‘generalised’ ESP classroom / T. N. Huckin // ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. – ELT Document 128. – P. 29–35.

40. Jordan R. R. English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers / R. R. Jordan. – Cambridge University Press, 2012. – 404 p.
41. Nunan D. Second Language Teaching and Learning / D. Nunan. – Boston, Massachusetts : Heinle&Heinle Publishers, 1999. – 330 p.
42. Romm T. The Case Study Challenge: A new approach to an old method / T. Romm, S. Mahler // Management Education and Development. – 1991. – №22 (4). – P. 292–301.
43. Shugan S. M. Editorial : Save Research – Abandon the Case Method of Teaching / Steven M. Shugan // Marketing Science. – 2006. – Vol. 25. – No. 2 (March–April). – P. 109–115.
44. The ABCs of Case Teaching / [Golich V. L., Boyer M., Franko P., Lamy S.]. – Institute for the Study of Diplomacy, 2000. – 81 p.
45. Thornbury S. How to Teach Speaking / S. Thornbury. – Pearson Education Limited, 2009. – 156 p.
46. Wallace M. J. Training Foreign Language Teachers / M. J. Wallace. – Cambridge University Press, 2001. – 180 p.
47. Wright T. Roles of Teachers and Learners / T. Wright. – Oxford University Press, 1991. – 167 p.
48. Wynn M. J. Creative Teaching Strategies : A Resource Book for K-8 [Teaching Method Series] / Marjorie J. Wynn. – Delmar Publisher, 1996. – 485 p.

## РОЗДІЛ 7.

# ТЕХНОЛОГІЯ “ДЕБАТИ” У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

### 7.1. Загальна характеристика

Складність і комплексність процесу навчання говоріння спонукає науковців і викладачів до пошуку нових технологій навчання. Однією з таких технологій є дебати, які широко застосовуються у процесі навчання іноземних мов і культур (ІМіК).

Слідом за О. В. Смирновою, визначаємо **дебати як дискусійну форму говоріння** (у термінах автора – полілогічного мовлення), яка передбачає обговорення двома сторонами певної актуальної теми з метою її вивчення та формування суспільної думки, а також прийняття рішення з цього питання. Суть дебатів полягає в тому, що одна із сторін має намір переконати іншу, і, водночас, залучити на свою сторону якомога більше слухачів (пасивних учасників). Підсумком дебатів має бути таємне або відкрите голосування, за результатами якого оголошується перемога тієї або іншої сторони і, в певних випадках, приймається відповідне рішення [15, с. 40].

Дослідниками О. Фрілі і Д. Стейнбергом було визначено два **види дебатів**, а саме: прикладні (applied) та академічні (academic) дебати [21, с. 19]. У ході прикладних дебатів обговорюються проблеми, до яких учасники мають особливий інтерес. Результатом прикладних дебатів є винесення суддею чи аудиторією рішення, яке має бути реалізованим. За класифікацією О. Фрілі і Д. Стейнберга, до прикладних дебатів належать спеціальні (special) (наприклад, президентські), юридичні (judicial), парламентські (parliamentary) та неформальні (nonformal) дебати [21, с. 20]. **Неформальні дебати** представляють собою дебати, які відбуваються у різних ситуаціях без формальних чи попередньо затверджених процедурних правил. Термін “неформальні” не має відношення до формальності чи неформальності обговорення, він у першу чергу означає відсутність оговореної процедури. Наприклад, неформальні дебати виникають у наукових та дослідницьких колах між викладачами іноземних мов [21, с. 23]. *Прикладом таких дебатів між викладачами ІМ може бути*

*обговорення кафедру потреби у виділенні окремих годин на вивчення певної дисципліни, коли частина кафедри підтримує цю ідею, а частина виступає проти неї.*

Дебати другого виду, **академічні дебати**, слугують для підготовки їх учасників до участі у реальних прикладних дебатах. Академічні дебати проводяться перед викладачем, суддею чи аудиторією, які не мають змоги впровадити рішення. У такому випадку дебати використовуються в навчальних цілях, слугують для формування громадської думки з цього питання [4, с. 21] і виступають технологією навчання [9, с. 60]. Технологія навчання визначається як один із способів реалізації особистісно-діяльнісного підходу до навчання, завдяки якому учні виступають як активні творчі суб'єкти навчальної діяльності [14, с. 314]. Дебати є ефективною технологією навчання говоріння, яка може використовуватися на старших етапах навчання. Використання академічних дебатів у навчальному процесі у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) дозволяє підготувати майбутніх викладачів ІМіК до ведення прикладних дебатів у майбутній професійній діяльності.

Як технологія навчання ІМіК, академічні дебати відносяться до технологій опрацювання дискусійних питань і представляють собою командну інтелектуальну ігрову ситуацію, в якій гравці доводять свою позицію і спростовують позицію опонентів у чітко визначеному правилами форматі. Під форматом дебатів, за О. Г. Калінкіною, розуміємо вид дебатів, який характеризується певними правилами реалізації, ролями учасників та регламентом [4, с. 180]. **Формат дебатів** регламентує кількість учасників, наявність чи відсутність тайм-аутів. Кількість форматів академічних дебатів варіюється у різних дослідженнях: від 4 [20, с. 19–26] до 10 [7, с. 20] і більше [21]. Серед розповсюдженіших і досліджених форматів дебатів є дебати Лінкольна-Дугласа (Lincoln-Douglas Debate), дебати Карла Поппера (Karl Popper Debate), політичні дебати (Policy Debate), парламентські дебати (Parliamentary Debate), судові дебати (Mock Trial Debate). Різні формати дебатів мають відмінності у регламенті проведення та цілях виступів учасників, проте усі вони мають такі **спільні риси**: 1) обидві сторони завжди мають рівну кількість спікерів; 2) обидві сторони мають однакову кількість часу, щоб представити свою точку зору; 3) стверджувальна сторона зазвичай виступає першою і останньою [21, с. 332].

Дебати мають свою особливу структуру. Слідом за О. Г. Калінкіною [4, с. 52], ми виділили основні **елементи дебатів**: предмет обговорення, суб'єкти обговорення, простір діяльності та час діяльності.

**Предметом обговорення** під час проведення дебатів є резолюція, аргументи опонентів та кейси сторін. Резолюція (в різних роботах – ствердження/тема/рішення/пропозиція [23, с. 12]) – це твердження для оцінки, яке визначає основне питання для обговорення у дебатах [21, с. 510]. Учасники дебатів можуть або погоджуватися із цим твердженням, або вважати його хибним. Резолюція зазвичай формулюється як стверджувальне речення і починається із фрази “Вирішено: (Resolved: This House/Government believes that/ should do/ would do...)” [20, с. 35].

За М. Любецьким, резолюції бувають трьох основних типів: фактичні (fact), ціннісні (value) та програмні (policy) [23, с. 5, 12]. Фактичні стверджують, що щось є/було/буде правдивим (X є/було/буде вірним). Наприклад, під час проведення наукової конференції на розгляд має бути винесена наступна резолюція “*Вирішено: Ми віримо, що дані, отримані в ході цього експерименту, є достовірними*”. Ціннісні резолюції стверджують, що одна річ краща за іншу (X краще за Y). У контексті нашого дослідження, прикладом ціннісної резолюції має бути наступна резолюція до обговорення на засіданні кафедри: “*Вирішено: Ми вважаємо, що проведення регіональної науково-практичної конференції є доцільнішим за проведення всеукраїнської*”. Програмні резолюції наполягають, що влада (уряд, адміністрація школи тощо) має зробити щось (X має зробити Y). Наприклад, під час суспільних слухань обговоренню у формі дебатів може підлягати резолюція “*Вирішено: Ми повинні повернутися до складання вступних іспитів при вступі до вищих навчальних закладів*”. [23, с. 5]. Більшість дебатів у професійній діяльності викладачів ведуться на основі ціннісних і програмних резолюцій.

Правильний вибір резолюції є ключовим для подальшого проведення дебатів. Т. В. Светенко було визначено такі **вимоги до резолюції**: 1) має стосуватися суттєвих проблем; 2) має бути актуальною; 3) має бути придатною до спору, тобто має бути сформульованою таким чином, аби не надавати перевагу жодній із сторін; 4) має провокувати інтерес; 5) повинна мати чітке формулювання; 6) має стимулювати дослідницьку діяльність; 7) має включати в себе можливість обговорення на кількох рівнях; 8) повинна мати стверджу-

вальну форму для стверджувальної сторони [11, с. 14–16]. У контексті навчання ІМіК та використання дебатів у навчальному процесі пропонуємо до вищезазначених вимог додати ще одну, а саме: тема резолюції має відповідати тематиці, визначеній у Програмі з ІМ. Прикладом резолюції, яка може бути використаною під час навчання майбутніх викладачів, є така: *“We believe that “classic languages” should be taught at language universities”*.

**Аргументи** є положеннями, за допомогою яких обґрунтовується чи спростовується резолюція [17, с. 203]. Вони мають триєдину структуру і складаються із заяви, виведення, підтвердження [22, с. 32]. За С. Джонсоном, заява є твердженням, в якому учасник дебатів, який створює аргумент, хоче переконати того, хто його слухає. Тобто, це ідеї, які аудиторія ще не сприймає за істинні, проте в яких учасник намагається її переконати. Підтвердження — це ідея чи набір ідей, які аудиторія сприймає за істинні, і які надають підстави для прийняття рішення. Учасник намагається підвести людину від того, у що вона вірить (підтвердження) до того, у що ще не вірить (заяви). Зв'язок між заявою і підтвердженням є виведенням (inference). Процес побудови виведення, тобто усвідомлення взаємозв'язку ідей — це сила, яка направляє аудиторію від того, у що вони вірять, до того, у чому ми хочемо їх переконати [22, с. 32]. Розглянемо структуру аргументу на прикладі:

**Резолюція:** *“We believe that “classic languages” should be taught at language universities”*.

**Аргумент:**

**Заява:** *Studying classical languages can be useful for understanding the modern ones.*

**Виведення:** *Italian, French, Spanish, Portuguese and Romanian (the Romance languages) are derived from Latin: knowledge of Latin vocabulary greatly eases the learning of these languages.*

**Підтвердження:** *The lexical similarity of Spanish and Italian is approximately 82%.*

Усі аргументи, які наводяться учасниками під час ведення дебатів, складають разом кейс сторони. **Кейс** — це набір усіх аргументів сторони, які використовуються для підтримки або спростування резолюції [26, с. 34]. Наприклад, кейс стверджувальної сторони за нашою резолюцією *“We believe that “classic languages” should be taught at language universities”* має включати такі аргументи: *“Translating*

*Latin and Ancient Greek teaches valuable skills”, “Knowledge of Latin and Ancient Greek is helpful for those who wish to learn modern languages”, “Learning the classics gives its own intellectual pleasure”, “It is necessary for many further forms of academic research”.* Розташування аргументів всередині кейсів варіюється залежно від обраної стратегії.

**Суб’єктами обговорення** є учасники дебатів, які мають певні функціональні ролі. До функціональних ролей учасників дебатів відносимо ролі ведучого, лідера, контрлідера, спікерів, суддів, контролера часу (в термінах дебатних турнірів – бульдога), глядачів. Лідер і контрлідер та спікери представляють дві різні позиції щодо предмету обговорення (резолуції) і відповідно визначаються як стверджувальна сторона, тобто та, яка згодна із формулюванням резолюції, і заперечувальна сторона, яка виступає проти.

Кожній функціональній ролі учасників дебатів притаманні власні функції. Так, роль ведучого дебатів передбачає керівництво процесом спілкування, а саме звернення з привітальним словом до учасників, роз’яснення задач і цілей спільної мисленневої діяльності, надання слова виступаючим, слідкування за регламентом (цю функцію він поділяє із слідкуючим за часом). Лідер і контрлідер виступають першими. Головними завданнями для лідера і контрлідера є попередня презентація кейсу сторони, тобто формулювання сутності проблеми, яка обговорюється, виділення її основних аспектів, і, час від часу, пропонування шляхів її вирішення. Деякі види дебатів (наприклад, формат академічних дебатів Лінкольна-Дугласа) передбачають участь лише цих двох учасників. У всіх інших форматах окрім лідера і контрлідера, в обговоренні беруть участь інші учасники спілкування, які виконують функціональну роль спікерів. Завдання спікерів полягає у подальшому розвитку аргументів власної сторони, спростуванні аргументів опонентів, порівнянні наведених кейсів сторін та підведенні підсумків обговорення залежно від місця виступу спікера у загальному розвитку дебатів. До компетенції судді належить прийняття рішення про те, яка сторона була переконливішою у доказі своєї позиції, оголошення його із супутнім коментуванням і обґрунтуванням. Крім того, під час ведення академічних і деяких видів прикладних дебатів, передбачено заповнення суддею протоколів, в якому відмічають області зіткнення позицій сторін, вказують на сильні та слабкі сторони виступів спікерів (в академічних дебатах), Функцією контролера часу є контроль регламенту проведення дебатів.

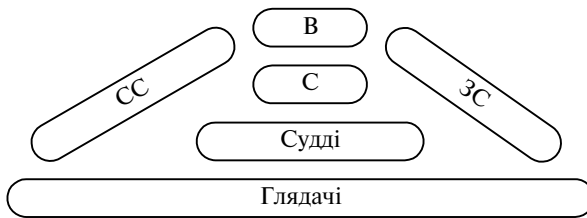
Нарешті, провідною функцією глядачів є спостереження за ходом дебатів, і, у окремих випадках, висловлення своєї кінцевої думки щодо резолюції дебатів. Отже, розподіл функціональних ролей у процесі ведення дебатів є ключовим моментом, який визначає подальше спілкування учасників.

**Час діяльності** визначається регламентом певного формату дебатів. Від регламенту залежить тривалість виступів учасників дебатів, яка варіюватиметься від 3 хвилин і до 9 в різних форматах академічних дебатів, а також наявність між виступами дебатів часу для перехресних запитань.

**Простір діяльності** залежить від комунікативної ситуації, в якій проводяться дебати, і оговорується регламентом за його наявності. Стандартним розташуванням учасників академічних та більшості видів прикладних дебатів є розташування сторін опонентів за столами навпроти одна одної або обличчям до аудиторії, коли учасники стверджувальної сторони знаходяться з лівого боку до аудиторії, а заперечувальної – з правого. Під час виступу спікери виходять і стають за подіум, розташований між столами команд, обличчям до суддів і аудиторії, що створює максимально сприятливі можливості для впливу на аудиторію. Приклад стандартного розташування учасників дебатів представлено на малюнку 1, де “СС” означає “стверджувальна сторона”, “ЗС” – заперечувальна, В – “ведучий”, С – “спікер” (див. схему 7.1).

*Схема 7.1*

#### **Стандартне розташування учасників під час проведення дебатів**



Як вже зазначалося, правила проведення дебатів варіюються залежно від обраних форматів дебатів, відомішими з яких є дебати Лінкольна-Дугласа (Lincoln-Douglas Debate), дебати Карла Поппера (Karl Popper Debate), Полісі-дебати (Policy Debate), парламентські дебати (Parliamentary Debate), судові дебати (Mock Trial Debate). Нижче наведено короткі відомості про ці формати.

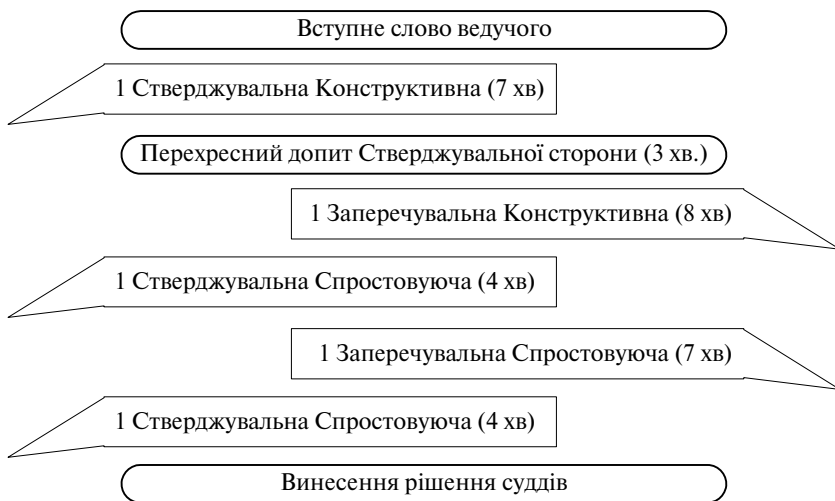


Дебати *формату Лінкольна-Дугласа* проводяться між двома спікерами на основі ціннісної резолюції. Учасники цього формату дебатів обговорюють ідеї та цінності, від яких залежать політичні, економічні, соціальні, моральні та естетичні позиції, яких має дотримуватися суспільство. Учасникам дебатів слід переконати суддів, що їх ідеї та цінності є важливішими за ідеї та цінності опонентів. Результат дебатів залежить від майстерності подачі матеріалу, а також достовірності інформації, наданої у висловлюваннях спікерів.

Окремої уваги варті особливості кожної із промов учасників дебатів. Усі промови поділяються на конструктивні, розвивальні і спростовуючі. Перші промови учасників дебатів називаються “конструктивні”, їхня мета – презентувати кейс своєї команди. Усі подальші промови мають назву “розвивальні”, у них продовжується пояснення кейсу своєї сторони та спростування кейсу опонентів. Нарешті, останні промови з кожної сторони називаються “спростовуючі/ заключні”. Цілі цих промов полягають у порівнянні зі співставленням представлених кейсів сторін та підведенні підсумків з приводу пояснення, чому саме ця сторона виграла дебати. Формат Лінкольна-Дугласа не містить розвивальну промову, проте в інших форматах вона наявна. Проілюструємо цей формат схематично (див. схему 7.2).

Схема 7.2

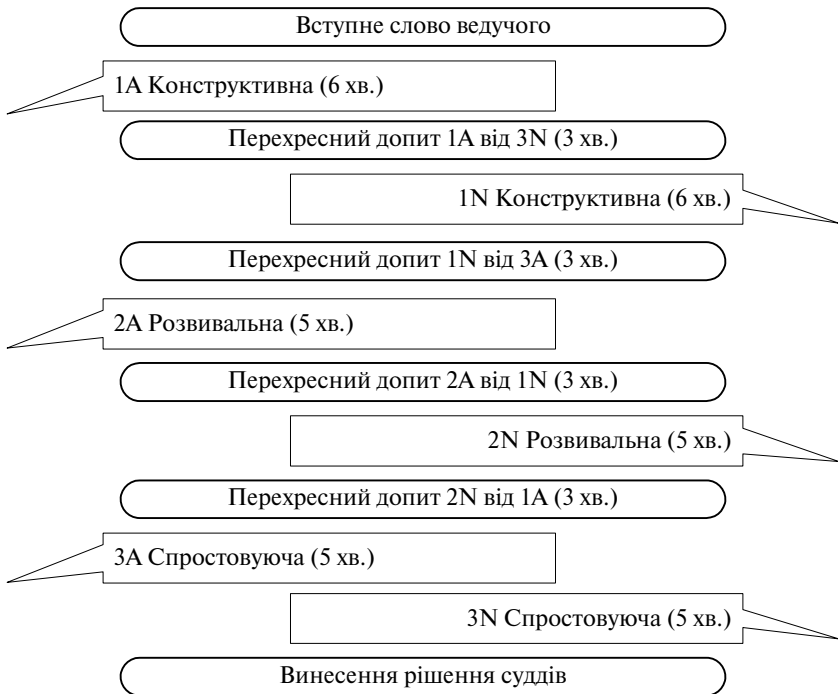
### Схема проведення дебатів формату Лінкольна-Дугласа



Резолюцією *формату дебатів Карла Поппера* зазвичай виступає ціннісне твердження. Дебати проводяться між двома командами по три спікери з кожної сторони. Правила проведення цього формату представлені на схемі 7.3, де 1А – перший спікер стверджувальної (affirmative) сторони, 2А – другий спікер стверджувальної сторони, 3А – третій спікер стверджувальної сторони, 1N – перший спікер заперечувальної (negative) сторони, 1N – другий спікер заперечувальної сторони, 3N – третій спікер заперечувальної сторони.

Схема 7.3

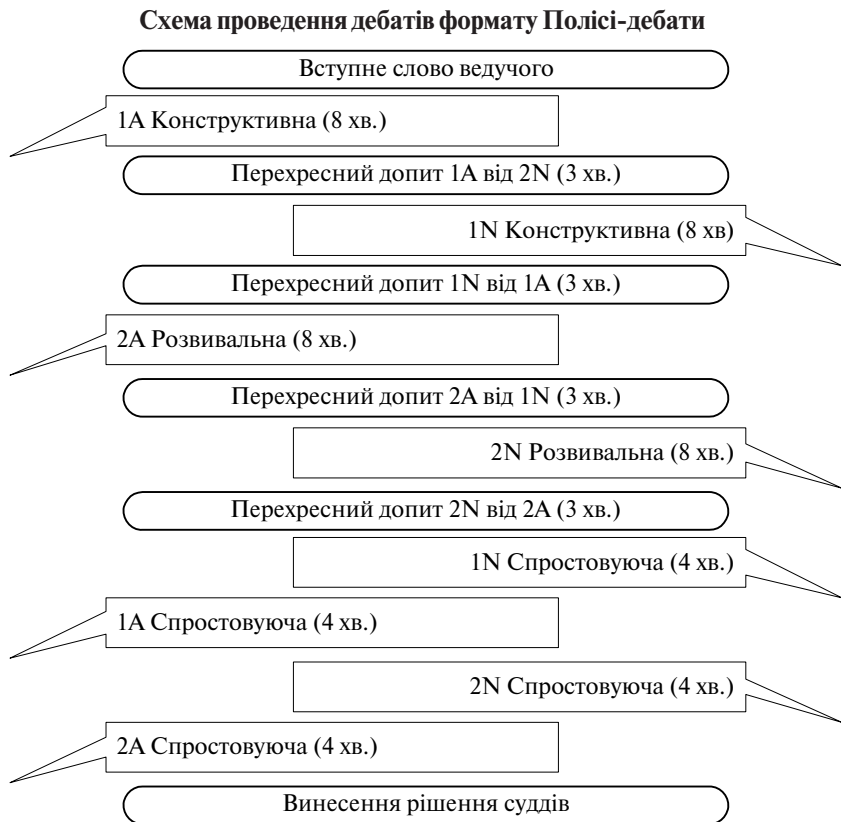
### Схема проведення дебатів формату Карла Поппера



Під час проведення дебатів *формату Полісі-дебати* обговорюється програмна резолюція, тобто пропозиція виконати певну дію. Завдання стверджувальної сторони полягає у тому, щоб запропонувати певні конструктивні заходи, які мають змінити існуючу ситуацію. Заперечувальній стороні слід довести недоцільність плану, який пропонується стверджувальною стороною. Крім того, у цьому фор-

маті дебатів заперечувальна сторона може виграти дебати лише за рахунок доведення тези, що існуюча ситуація має бути визнаною нормальною. Таким чином, під час проведення цих дебатів, предметом обговорення виступає не лише резолюція, а й план вирішення проблеми, визначеної у резолюції. Дебати цього формату проводяться між двома командами по два спікери у кожній за прикладом на схемі 7.4, де 1А – перший спікер стверджувальної (affirmative) сторони, 2А – другий спікер стверджувальної сторони, 1N – перший спікер заперечувальної (negative) сторони, 1N – другий спікер заперечувальної сторони.

Схема 7.4



**Формат парламентських дебатів** передбачає проведення дебатів між чотирма командами (по дві команди із стверджувальної і запереч-

чувальної сторін) по два спікери у кожній. Особливістю цього формату дебатів є наявність більшої кількості команд із кожної сторони, відповідно команди змагаються не лише за свою позицію, але і за свій рейтинг у фінальному протоколі дебатів. Кожний із учасників дебатів отримує свою “роль”, названу за аналогією з британським парламентом, що був прототипом розробки цього формату дебатів. Резолюції, які обговорюються під час цих дебатів, є програмними. Оскільки спікери мають право виступити лише один раз і, на відміну від інших форматів, відсутня можливість перехресного допиту, під час виступу спікерів дозволяється звертатися до них із інформаційними запитам (points of information), які можуть містити як запитання, так і коментарі до інформації, наданої спікером. Виступаючий повинен інтегрувати відповіді на інформаційні запити у свою промову. Перша стверджувальна команда пропонує свій кейс, який обговорюється у промовах спікерів перших команд сторін. Друга стверджувальна команда має можливість розширити і доповнити перший кейс. Дебати цього формату представлені на схемі 7.5, де 1А – перша стверджуюча команда, 2А – друга стверджуюча команда, 1N – перша заперечувальна команда, 2N – друга заперечувальна команда.

*Схема 7.5*

### Схема проведення парламентських дебатів



**Судові дебати** відтворюють обставини реального судового засідання. Відповідно, студенти отримують функціональні ролі, що відповідають ролям учасників судового засідання, а саме: адвокат звинувачення і його команда, адвокат захисту і його команда, свідки, суддя, пристав, судовий секретар, присяжні (див. схему 7.6).

Схема 7.6

### Схема проведення судових дебатів



Окремої уваги потребують **засоби фіксації перебігу дебатів**. Так, у процесі ведення дебатів з метою побудови ефективнішої контраргументації учасники дебатів ведуть “блок-схему розвитку дебатів” (flowsheet), що являє собою детальну фіксацію дебатів у вигляді нотаток, в яких відображається прогрес кожного із аргументів у ході промов учасників дебатів [21, с. 265]. Водночас, з метою визначення переможця дебатів, учасники дебатів, які виконують роль суддів, заповнюють протоколи дебатів (debate ballot), в яких кожний окремий спікер оцінюється за визначеними критеріями, визначається переможець, а також надається коротке письмове пояснення прийнятого рішення [21, с. 319].

Отже, дебати є дискусійною формою говоріння, яка передбачає обговорення двома сторонами певної актуальної теми з метою її вивчення та формування суспільної думки, а також прийняття рішення з цього питання. Розрізняють прикладні і академічні дебати. Прикладні дебати відбуваються у реальних умовах спілкування, тоді як академічні дебати є технологією навчання, яка покликана

підготувати студентів/учнів до участі в прикладних дебатах, і може бути використана в навчанні ІМіК з метою розвитку компетентності у говорінні. Академічні дебати мають різні формати, найпоширеніші з яких було визначено і розглянуто вище. Дебати мають свої структурні елементи: предмет обговорення, суб'єкти обговорення, час і місце проведення, які зумовлюють особливості кожного із форматів дебатів.

Розглянемо етапи і підсистему вправ для навчання ведення дебатів майбутніх викладачів на прикладі англійської мови (АМ).

## 7.2. Технологія навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів

### 7.2.1. Етапи навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів

Як ми визначили, академічні дебати як технологія навчання моделюють процес реального спілкування людей під час ведення прикладних дебатів. Використання технології “дебати” є неможливим без опанування студентами/учнями різноманітних умінь, потрібних для ведення дебатів. Складність самого процесу ведення дебатів і комплексний характер мовленнєвих і логіко-композиційних умінь ведення дебатів зумовлює необхідність поетапної організації навчання, на якій наголошував ряд дослідників [1; 8; 12; 15; 16]. Під етапом навчання, слідом за Е. Г. Азімовим і А. М. Щукіним, розуміємо відносно завершений період навчання, протягом якого досягаються заплановані цілі [14, с. 357]. Зважаючи на мету і ступінь навчання, а також спираючись на роботи ряду вітчизняних та зарубіжних вчених [1; 4; 15; 16; 23], в основу планування етапів навчання ведення дебатів нами було покладено підхід “знизу-вверх”, який передбачає шлях від засвоєння елементів дебатів до самостійної побудови дебатів на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що, водночас не виключає прослуховування зразків [6, с. 318]. В основі цього підходу лежить думка, що поступове засвоєння елементарних одиниць мовлення, які входять до структури дебатів, призводить до вміння самостійно брати участь у спілкуванні, тобто будувати зв'язні висловлювання з опорою на вивчені одиниці мовлення [19, с. 231].

З огляду на обраний підхід, нашим першочерговим завданням стало визначення мінімальної одиниці навчання. Для цього ми звернулися до аналізу структури промов учасників дебатів, зробленого М. Любецьким [23]. Дослідником було визначено, що структура (макроорганізація) “вступ – спростування (контраргументи) – перехід – стверджувальні/заперечувальні аргументи – висновок” характерна для більшості промов учасників дебатів, окрім першої промови (конструктивної), в якій відсутні перехід і спростування, а також завершувальних промов, в яких замість аргументів і спростування міститься пояснення аргументів своєї сторони і сторони опонента [23, с. 50, 110]. Таким чином, основними елементами промов учасників дебатів є стверджувальні/заперечувальні аргументи (залежно від належності учасника до стверджувальної і заперечувальної сторони) і спростування (контраргументи) опонента. Відповідно, мінімальною одиницею навчання дебатів вважаємо аргументи учасників, які представляють собою понадфразову єдність (ПФЄ), тобто групу фраз, які поєднані одним об’єктом мовлення, висловлюють одну закінчену думку і виконують певну комунікативну функцію [6, с. 353], а саме функцію переконання/обґрунтування своєї точки зору. Одиницею такого самого понадфразового рівня, нерозривно поєднаною із аргументами, є спростування (контраргументи). Поєднання “аргумент – спростування” представляє собою наступну одиницю навчання ведення дебатів – діалогічну єдність (ДЄ) виду “повідомлення – повідомлення”. Під діалогічною єдністю розуміємо сукупність реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною і семантичною завершеністю [6, с. 314]. Окрім визначеного виду ДЄ, у процесі ведення дебатів висловлювання також можуть об’єднуватися у ДЄ двох інших видів, а саме: “повідомлення – запитання”, коли опоненти ставлять запитання до висловлювання спікера, так “запитання – відповідь на запитання”, які виникають в ході перехресних запитань учасників дебатів. З навчання студентів визначених одиниць має розпочинатися процес навчання ведення дебатів.

Відповідно до обраного підходу, процес навчання проходить у чотири етапи: нульовий, спрямований на навчання реплікування, перший, спрямований на навчання діалогічних єдностей, другий – навчання ведення міні-дебатів і третій навчання ведення дебатів. Враховуючи важливість ознайомлення студентів із структурою аргументів та промов учасників дебатів, а також необхідність оволодіння

ними логіко-композиційними вміннями побудови окремих висловлювань, нами було вирішено вважати етап навчання реплікування окремих, першим етапом. Окрім цього, необхідність формування готовності студентів до комунікативної взаємодії під час ведення дебатів, формування у студентів уявлень про дебати та ознайомлення студентів з типовими ситуаціями ведення дебатів зумовила виокремлення нульового етапу для ознайомлення студентів із поняттям “дебати”. Таким чином, було визначено, що процес навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів повинен проходити у **п’ять етапів**, кожний з яких має конкретну навчальну мету і завдання. Розглянемо визначені етапи навчання детальніше.

На **нульовому етапі** навчання викладач ознайомлює студентів з основними поняттями, пов’язаними з дебатами, і поглиблює їх знання про типові ситуації виникнення дебатів та можливості використання дебатів як навчальної технології під час викладання АМ.

**Перший етап** спрямований на формування у студентів спеціальних логіко-композиційних умінь об’єднувати фрази у висловлювання понадфразового рівня, представлене аргументом, а також умінь продукувати висловлювання текстового рівня, представлене конструктивною промовою учасника дебатів. Першим етапом також передбачено ознайомлення студентів зі структурою аргументу та кейсу, а також структурою першої конструктивної промови. Важливість навчання студентів продукувати конструктивну промову зумовлюється її особливим характером: перша конструктивна промова є єдиною промовою, яка має бути повністю підготовленою заздалегідь.

**Другий етап** навчання передбачає навчання студентів вживати визначені види ДЄ. Для досягнення поставленої мети, студентів, насамперед, потрібно ознайомити зі структурою спростування і стратегіями спростування, а також розвивати логіко-композиційні вміння продукування висловлювань понадфразового рівню (спростування) у відповідь на аргументи опонента, і об’єднувати висловлювання у ДЄ різних видів.

Метою **третього етапу** навчання є розвиток умінь студентів продукувати висловлювання текстового рівня в процесі ведення міні-дебатів, а також розвиток умінь активного слухання і розвиток умінь оцінювання висловлювань учасників. Для досягнення поставленої мети студентів знайомлять з поняттям “блок-схема розвитку аргументу” та “протокол дебатів”.



Заключний *четвертий етап* має на меті навчання ведення дебатов, тобто вдосконалення мовленнєвих і логіко-композиційних вмінь ведення дебатов. Під час цього етапу студенти беруть участь у дебатах за певною резолюцією на основі різних ситуацій спілкування.

Визначені нами етапи навчання, разом із метою і завданнями кожного з них, представлені у Таблиці 7.1.

Розглянемо визначені етапи докладніше. Так, *нульовим етапом* є етап ознайомлення з поняттям “дебати” і ситуаціями ведення дебатов під час професійного спілкування. Для вирішення поставленого завдання передбачається повідомлення студентам необхідного мінімуму декларативних знань про прикладні й академічні дебати і процес навчання ведення дебатов. Поставлене завдання реалізується шляхом читання студентами компілятивних текстів, в яких зібрано важливі факти про дебати, їх значення у сучасному світі та ситуації ведення дебатов у професійному спілкуванні викладачів АМ.

На цьому етапі також передбачається формування термінологічного апарату студентів шляхом створення міні-словників понять, пов’язаних із дебатами. До таких відносимо поняття “дебати”, “заперечувальна сторона”, “стверджувальна сторона”, “кейс”, “аргумент”, “промова” тощо. Вважаємо, що студентам слід ознайомитися лише з найбільш значущими поняттями. Керуючись принципом активності, студентам також пропонується завдання самостійно визначити ситуації ведення дебатов у професійному житті, а також цілі та зміст подальшого навчання ведення дебатов.

*Першим етапом* передбачається навчання студентів реплікування, яке має проходити за певними кроками 1.1 – 1.5 (за назвою етапу), в межах кожного з яких буде реалізоване одне із поставлених завдань.

*Крок 1.1.* Ознайомлення студентів зі структурою аргументу та розвиток логіко-композиційних вмінь будувати аргументи. Нагадаємо, що у структурі аргументу виділяють три елементи, а саме: заява (claim) – виведення (inference) – підтвердження (support). Загальна методика навчання аргументування в процесі ведення дебатов, а саме аргументування і спростування, була розроблена в роботі М. Любецького [23], який запропонував наступний алгоритм навчання доведення: ознайомити із структурою аргументу – навчити добирати виведення до аргументу – навчити добирати підтвердження – навчити об’єднувати заяву, виведення і підтвердження у сформова-

## Етапи та завдання навчання майбутніх викладачів ведення дебатів

Етап. Мета навчання	Завдання етапу
<p><b>Нульовий етап.</b> Ознайомлення з поняттям “дебати” і ситуаціями ведення дебатів. <b>Мета:</b> забезпечити засвоєння студентами необхідного мінімуму декларативних знань про дебати та ситуації ведення дебатів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ознайомлення з основними поняттями дебатів;</li> <li>- ознайомлення з ситуаціями ведення дебатів;</li> </ul>
<p><b>Перший етап.</b> Навчання реплікування. <b>Мета:</b> навчити студентів продукувати висловлювання понадфразового та текстового рівня.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ознайомлення зі структурою аргументу та розвиток логіко-композиційних вмінь побудови аргументів;</li> <li>- ознайомлення зі стратегіями доведення і розвиток мовленнєвих вмінь доведення за допомогою різних стратегій;</li> <li>- ознайомлення зі стратегіями створення кейсів і розвиток логіко-композиційних вмінь створення кейсів;</li> <li>- ознайомлення зі структурою конструктивної промови учасника дебатів і розвиток логіко-композиційних вмінь її продукування під час ведення дебатів;</li> <li>- ознайомлення зі структурою брифів і розвиток вмінь створення брифів;</li> </ul>
<p><b>Другий етап.</b> Навчання діалогічних єдностей. <b>Мета:</b> навчити студентів самостійно вживати різні види ДЄ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ознайомлення зі стратегіями спростування;</li> <li>- ознайомлення зі структурою спростування та розвиток логіко-композиційних вмінь побудови спростувань на основі аргументів опонентів;</li> <li>- ознайомлення зі структурою розвивальних промов і розвиток логіко-композиційних вмінь їх продукування;</li> </ul>
<p><b>Третій етап.</b> Навчання ведення міні-дебатів. <b>Мета:</b> навчити студентів об’єднувати ДЄ у міні-дебати, вести блок-схему розвитку аргументу і протокол дебатів, оцінювати виступи учасників дебатів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ознайомлення зі структурою блоку-схеми розвитку аргументу;</li> <li>- ознайомлення зі структурою протоколу дебатів ;</li> <li>- формування вмінь ведення блок-схеми розвитку аргументу та протоколу дебатів;</li> <li>- розвиток вмінь ведення дебатів;</li> </ul>
<p><b>Четвертий етап.</b> Навчання ведення дебатів. <b>Мета:</b> навчити студентів вести дебати.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вдосконалення логіко-композиційних та мовленнєвих вмінь ведення дебатів.</li> </ul>

ний аргумент. Цей варіант навчання відповідає обраному нами підходу, тому було вирішено користуватися саме ним.

*Крок 1.2.* Ознайомлення студентів зі стратегіями доведення і розвиток вмінь доведення на основі різних стратегій. Від обраної стратегії доведення залежить ефективність виведення заяви через підтвердження і, відповідно, безпосередньо ефективність заяви і аргументу. За П. Б. Гурвичем, навчання стратегій доведення (у термінології П. Б. Гурвича – прийомів аргументації), має проходити за наступними етапами: демонстрація використання прийому, нагадування у ході дебатів про можливість його використання, критичний аналіз виступів учасників дебатів, повернення до виступу з метою включити до нього певний прийом аргументації, спеціальні завдання в аудиторії і вдома та (у вигляді виключення) спеціальні вправи поза контекстом дебатів [3, с. 139]. У випадку проведення академічних дебатів, нагадування у процесі ведення дебатів, як і повернення до виступу, можливі лише під час проведення тренувальних дебатів. Ми вважаємо, що головними елементами навчання стратегій доведення стають два визначені елементи, а саме: демонстрація прийому та виконання спеціальних завдань в аудиторії і вдома поза контекстом дебатів. Обов'язковим елементом спеціальних завдань є перевірка виведення за допомогою тестів валідності, визначених у роботах багатьох зарубіжних дослідників [21; 22; 24]. Тести валідності представляють собою ряд запитань, за якими перевіряється виведення аргументу. Наприклад, для перевірки виведення через аналогію, студенти користуються наступними запитаннями: *а) чи є вагомими подібності? б) чи подібності є критичними для порівняння? в) чи є розбіжності? Чи вони некритичні? г) чи є аргументація сукупною (нагромаджуючою)? д) чи лише буквальні аналогії використовуються як логічний доказ? (переносні аналогії можуть використовуватися лише як приклад)* [21, с. 178–180]. Ці запитання подаються студентам у вигляді пам'яток. Підсумовуючи, ознайомлення із стратегіями доведення і формування вмінь побудови аргументів на основі різних стратегій доведення мають проходити наступним чином: демонстрація прикладу аргументування на основі певної стратегії доведення – перевірка за допомогою тестів на валідність доведення в залежності від обраної стратегії – підбір власних аргументів на основі запропонованої стратегії – самоперевірка за допомогою тестів на валідність – демонстрація студентами вмінь використовувати стратегію доведення.

*Крок 1.3.* Ознайомлення студентів зі стратегіями створення кейсу і розвиток логіко-композиційних вмінь створення кейсів. Для цього студентам пропонується ознайомитися із різними моделями структурування аргументів у кейсі (серійна, конвергентна і паралельна моделі), визначити моделі, використані у запропонованих зразках, і розробити пам'ятку про моделі структурування аргументів у кейсі, яку вони використовуватимуть у подальшій роботі. Окремим завданням є завдання розробити кейс сторони на основі однієї із зазначених моделей.

*Крок 1.4.* Ознайомлення студентів з макроструктурою конструктивної промови учасника дебатів і формування логіко-композиційних вмінь будувати висловлювання понадфразового рівня під час ведення дебатів. Для досягнення поставленого завдання, потрібно спочатку ознайомити студентів із макроструктурою конструктивної промови. Після ознайомлення із структурою промови, а також із мовленнєвими кліше, характерними для доведення, студентам пропонується проаналізувати одну-дві промови, визначаючи кейс та використані стратегії доведення. Подальше формування логіко-композиційних вмінь будувати висловлювання передбачає конструювання промов на основі запропонованих елементів (прийом: “скласти промову із розрізаних елементів”), створення промов на основі запропонованих аргументів, тренування у виголошенні промов на основі запропонованих аргументів.

*Крок 1.5.* Ознайомлення студентів зі структурою брифів і формування вмінь створення брифів. Передбачається ознайомлення студентів із загальною структурою брифів. Брифи представляють собою стислий план аргументу чи контраргументу [24, с. 196]. Необхідність використання брифів зумовлена таким механізмом говоріння, як механізм випереджаючого синтезу, на важливості якого наголошували І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, О. Б. Тарнопольський, С. Е. Кіржнер тощо. Для забезпечення логічності, послідовності викладу думки, запобігання невинуватих пауз необхідно, щоб відбувалося випередження того, що має реалізуватися у зовнішній формі. Брифи, як вид опор, дозволяють максимально забезпечити це випередження. Важливість використання опор, створених як викладачем, так і студентами наголошувалася рядом дослідників [3; 8; 12].

*Другим етапом* є навчання студентів діалогічних єдностей, характерних для дебатів. Вирішення завдань, поставлених на цьому етапі, теж має відбуватися за визначеними кроками.

*Крок 2.1.* Ознайомлення студентів зі стратегіями спростування. Кожний аргумент опонента можна перевірити за трьома стандартами якості, визначеними Р. Треппом [22, с. 86], а саме: стандартом допустимості, стандартом відповідності і стандартом достатності, недотримання яких і створює підґрунтя для спростування аргументів опонентів. Ознайомлення із стандартами якості аргументів передбачає демонстрацію зразків аргументів із наступною перевіркою їх за стандартами, представленими у пам'ятках для студентів, і подальше тренування шляхом перевірки запропонованих аргументів за стандартами якості у парах та індивідуально за допомогою фонограми або відеофонограми.

*Крок 2.2.* Ознайомлення студентів зі структурою спростувань і розвиток логіко-композиційних вмінь побудови спростувань на основі аргументів опонентів. Поставлене завдання реалізується шляхом ознайомлення із структурою спростування (визначення – критика – пояснення) на основі продемонстрованих прикладів, ознайомлення із фразами-кліше для оформлення спростування і створення контраргументів до запропонованих аргументів спочатку на основі запропонованих нотаток, а потім самостійно.

*Крок 2.3.* Ознайомлення студентів зі структурою розвивальних промов і розвиток умінь створювати висловлювання понадфразового рівня. Під час виконання цього завдання студентів знайомлять зі структурою розвивальних промов, згодом пропонують їм створити висловлювання спочатку на основі запропонованих опор, а потім на основі прослуханої промови опонента. Нагадаємо, що розвивальними промовами називають усі промови учасників дебатів, окрім першої (конструктивної) та двох останніх (заклучних). Відповідно, студентам пропонується прослухати промову з фоно- чи відеофонограми, визначити аргументи спікера, перевірити їх за стандартами якості, продумати свої контраргументи і сформулювати свою промову. Саме на цьому етапі роботи студенти вперше беруть участь у прототипі дебатів один на один. Для цього студенти отримують завдання в парах обмінятися аргументами з приводу запропонованої резолюції, користуючись опанованими вміннями доведення і спростування.

*Третім етапом* є навчання ведення міні-дебатів. Цей етап включає розвиток вмінь активного слухання, що передусім означає навчання ведення блоку-схеми розвитку аргументу (flowing) та протоколів ведення дебатів. Нагадаємо, що блок-схема розвитку аргу-

менту передбачає занотовування опонентами аргументів протилежної сторони з посиленою увагою саме до динаміки розвитку аргументу (чи спростований був аргумент, його виведення чи підтвердження, якщо так, чи не було надано додаткового доведення тощо). Протоколи ведення дебатів заповнюються учасниками, які виконують функціональні ролі суддів, і передбачають оцінювання виступів учасників за певними критеріями. Таким чином, робота на цьому етапі в першу чергу включає ознайомлення із загальнозживаними структурами блок-схеми і протоколу, і подальше тренування у веденні їх спочатку на основі прослуханих фоно- чи відеофонограми, а в подальшому – виступів одноклубників у ході ведення міні-дебатів.

Вищеописані етапи навчання дозволяють сформувати у студентів необхідні вміння для подальшого ефективного ведення дебатів, які вдосконалюються на заключному, **четвертому етапі**. У ході цього етапу студентам пропонується взяти участь у дебатах. Структура процесу ведення дебатів, слідом за Н. М. Топтигіною та Н. П. Андронік, розглядається нами як набір фаз, зведених в єдину ієрархічну систему, і передбачає чотири фази: тренувально-підготовчу, організаційну, фазу розвитку дебатів та фазу аналізу дебатів [16, с. 81; 1, с. 114]. У межах визначених фаз розкриваються структурні компоненти дебатів: експозиція, попередні дебати, уточнення понять, повідомлення і пошук додаткової інформації, аргументація чи власне дебати та завершення дебатів [3, с. 128; 7; 16]. Співвіднесення фаз і структурних компонентів процесу ведення дебатів представлено у Таблиці 7.2.

Процес підготовки до ведення дебатів і сам процес обговорення на четвертому етапі проходить за вищезазначеними фазами.

Таблиця 7.2

**Співвіднесення фаз і структурних компонентів процесу ведення дебатів**

<b>Фаза</b>	<b>Структурний компонент</b>
Фазатренувально-підготовча	Експозиція Формулювання/повідомлення резолюції дебатів Уточнення понять Попередні дебати Повідомлення і пошук основної та додаткової інформації
Фаза організаційна	Розподіл на команди
Фаза розвитку дебатів	Власне дебати
Фаза аналізу дебатів	Завершення дебатів

Таким чином, процес навчання майбутніх викладачів ІМіК ведення дебатів складається із п'яти етапів. У ході перших етапів (нульового, першого, другого і третього) студенти оволодівають структурними одиницями дебатів та розвивають вміння, потрібні їм для участі в дебатах. Подальше вдосконалення цих вмінь відбувається під час четвертого етапу навчання, в ході якого студенти беруть безпосередню участь у веденні дебатів, у процесі підготовки і ведення яких виділяють чотири окремі фази. Відповідно до визначених етапів було розроблено підсистему вправ для навчання ведення дебатів, яку ми представимо у наступному підрозділі.

### 7.2.2. Підсистема вправ для навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів

Успіх навчання ведення дебатів забезпечується раціонально розробленою підсистемою вправ, проблема створення якої з урахуванням умов навчання відноситься до найактуальніших і найскладніших у теоретичному плані.

Підсистема вправ для навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів є складовою системи вправ для формування компетентності в говорінні, яка є сукупністю типів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання [14, с. 276]. З метою розробки підсистеми вправ для навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів нами було проаналізовано ряд робіт зарубіжних та вітчизняних дослідників, в яких висвітлено різні аспекти проблеми розробки системи вправ для навчання говоріння (Бім І. Л., Бухбіндер В. А., Гез Н. І., Гурвич П. Б., Китайгородська А. Г., Колкер Я. М., Ляховицький М. В., Пассов Ю. І., Скалкін В.Л., Тарнопольський О.Б. та ін.), а також проблеми розробки підсистем і комплексів вправ для навчання говоріння, зокрема дискусійного спілкування (Андронік Н. П., Гордєєва А. Й., Орешина Є. Є., Пучко О. М., Топтигіна Н. М., Сімкова І. О., Смирнова О. В., Янісів М. П. та ін.).

Підсистема вправ для навчання ведення дебатів розуміється нами як сукупність послідовно організованих завдань та вправ, яка забезпечує ефективне навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів. У ході розробки підсистеми вправ ми керувалися принципами побудови підсистеми вправ, визначеними С. П. Шатіловим, а саме: 1) принципом адекватності основних типів і видів вправ лінгвопсихологічним характеристикам виду МД і виду комунікативних вмінь,

оволодіння якими є метою навчання; відповідно, провідне місце у нашій підсистемі вправ належить усним рецептивно-продуктивним комунікативним вправам; 2) принципом врахування позитивного впливу різних видів МД один на одного у навчальному процесі, відповідно до якого в кожную групу вправ було включено вправи з інших підсистем вправ (для навчання аудіювання, читання і письма) з метою використання позитивного впливу інших видів МД [18, с. 60].

У розробленій підсистемі вправ реалізовано описані у попередньому підрозділі етапи навчання ведення дебатов. Підсистема вправ включає групи вправ, які мають на меті вирішення конкретних завдань. Групи вправ були виділені у відповідності до типів навчальних одиниць (ПФЄ, монолог, ДЄ, міні-дебати, дебати) і п'яти етапів навчання, метою яких є поступове навчання студентів навичок та вмінь продукувати аргументовані і контраргументовані висловлювання в обсязі ПФЄ, ДЄ, тексту. Окремі групи вправ були розроблені для навчання студентів створювати вербальні опори, вести нотатки усного виступу опонентів різного ступеню складності та оцінювати виступи учасників дебатов, які не є обов'язковими для процесу формування компетентності в говорінні, проте специфічними для навчання ведення дебатов.

Таким чином, до підсистеми вправ з навчання ведення дебатов відносимо наступні групи: 1) для повідомлення знань про дебати та типові ситуації ведення дебатов у професійному спілкуванні викладачів; 2) для розвитку логіко-композиційних і мовленневих вмінь продукувати висловлювання понадфразового рівня; 3) для розвитку логіко-композиційних і мовленневих вмінь продукувати аргументоване висловлювання текстового рівня; 4) для розвитку вмінь створювати і користуватися вербальними опорами для мовлення; 5) для розвитку логіко-композиційних вмінь продукувати контраргументоване висловлювання понадфразового рівня; 6) для розвитку логіко-композиційних вмінь продукувати контраргументоване висловлювання текстового рівня; 7) для розвитку вмінь об'єднувати репліки у різні види діалогічних єдностей; 8) для розвитку вмінь вести дебати на рівні міні-дебатов; 9) для розвитку вмінь робити нотатки усного виступу опонента різної складності; 10) для розвитку вмінь оцінювати виступи учасників дебатов за запропонованими критеріями; 11) для розвитку логіко-композиційних і мовленневих вмінь вести дебати.

Розглянувши загальну структуру підсистеми вправ для навчання ведення дебатов, опишемо вправи, з яких складається ця підсистема.



Слідом за І.О.Зимньою, визначаємо вправу як спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання певних операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення, яке спирається на розуміння цієї мети й загальної програми дій та супроводжується свідомим контролем і коректуванням [6, с. 181]. Будь-яка вправа містить, як правило, чотири компоненти, а саме: завдання-інструкцію до вправи, зразок виконання завдання-інструкції (факультативно), виконання вправи і контроль/самоконтроль/взаємоконтроль виконання вправи.

Під час підбору вправ ми враховували сучасні вимоги до вправ, сформульовані Н. К. Скляренко до кожного з компонентів вправи [13]. Так, до завдання до вправи висуваються наступні вимоги: вмотивованість (студенти мають розуміти що і навіщо слід робити у вправі), культурологічна спрямованість і професійна спрямованість. Останні дві вимоги є факультативними, адже не кожна вправа має бути культурологічно або професійно спрямована. Вимогами до виконання вправи є наступні: коректний вибір керування (зважаючи на рівень підготовки студентів, більшість вправ у нашій підсистемі є частково або мінімально керованими), забезпечення студентів необхідними опорами, вибір оптимального способу виконання вправи (частина вправ відібраних виконується в класі у фронтальному або індивідуальному режимі, більшість – у парах чи групах), вибір місця її виконання (частина вправ виноситься на самостійне опрацювання і виконується вдома, зокрема це вправи на ознайомлення із поняттям “дебати”, усі усні вправи виконуються під час занять в аудиторії). До контролю виконання вправи висуваються вимоги відповідності форми контролю і критерію оцінки об’єктам роботи, а також об’єктивність контролю.

Можливість комплексно розглянути конкретні вправи для навчання ведення дебатів і надати їм детальну характеристику забезпечується прийнятою у вітчизняній методичній літературі типологією вправ [6, с. 183]. На основі цієї типології ми розглянули відібрані вправи за такими критеріями:

- 1) комунікативність: умовно-комунікативні, комунікативні вправи;
- 2) спрямованість на прийом і видачу інформації: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи;
- 3) наявність/відсутність ігрового компонента: без рольового ігро-

вого компонента, з нерольовим ігровим компонентом, з рольовим ігровим компонентом;

- 4) наявність/відсутність опор: із спеціально самостійно створеними опорами, без опор;
- 5) спосіб виконання вправи: індивідуальні одночасні, індивідуальні послідовні, парні одночасні, парні послідовні, у малих групах, у командах;
- 6) місце виконання: аудиторні, домашні.

Окрім визначених критеріїв, зважаючи на виділений нами принцип підвищення активності студентів за допомогою включення у навчання елементів дослідження, нами було визначено додатковий критерій, а саме:

- 7) наявність дослідницького компоненту: з дослідницьким компонентом, без дослідницького компоненту.

Контроль виконання вправ здійснюється викладачем або іншими студентами. Значна кількість розроблених вправ передбачає самоконтроль.

Навчання майбутніх викладачів ІМ ведення дебатів передбачає використання усіх перерахованих типів вправ. Для унаочнення вправ, наведемо приклади деяких з них у межах кожного з етапів навчання (див. табл.7.3 – 7.7).

Таблиця 7.3

### Нульовий етап. Групи, типи і види вправ

Нульовий етап. Ознайомлення з поняттям “дебати” і ситуаціями ведення дебатів	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
	для повідомлення знань про дебати та типові ситуації ведення дебатів у професійному спілкуванні викладачів	Рецептивні/ Рецептивно-продуктивні Умовно-комунікативні/ комунікативні Без ігрового компоненту/ з рольовим ігровим компонентом Без опор / із спеціально створеними опорами Індивідуальні/ парні/ у малих групах / у командах Класні/ домашні Із дослідницьким компонентом / без дослідницького компоненту	Евристична бесіда Читання текстів з метою одержання нової інформації; виконання завдань для перевірки їх розуміння Обговорення у парах Обговорення у малих групах Пошук додаткової інформації; узагальнення отриманої інформації презентація нової інформації в групах Аналіз резолюцій в парах Формулювання резолюцій Gap reading

## НУЛЬОВИЙ ЕТАП.

### Вправа 1.

**Мета:** формування у студентів уявлення про дебати та типові ситуації їх виникнення.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на текст, індивідуальна одночасна, домашня, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** читання тексту з метою одержання нової інформації, відповіді на запитання для перевірки їх розуміння.

**Контроль:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *As a future lecturer you will take part in the debate or use it in your classroom from time to time. To become aware of what it is and how it is organized, read an extract about the importance of the debate and typical situations provoking debate from a book “...” written by famous debate researches and be ready to answer the questions after the text.*

### Вправа 2.

**Мета:** формування у студентів уявлення про типові ситуації виникнення дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без ігрового рольового компоненту, без опор, парна одночасна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** обговорення у парах.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *When you become a lecturer, you will take part in many discussions and debate. Which situations provoke a discussion? Which a debate? Read the described communicative situations and discuss with your partner whether a debate or a discussion would emerge in them. Add your ideas.*

- 1) Conference attendees discussing the best ways to implement the debate in the classroom
- 2) Conference attendees discussing whether the debate should be used in teaching high school pupils
- 3) ....

### Вправа 3.

**Мета:** формування вмінь формулювати резолюції для дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без ігрового рольового компоненту, без опор, у малих групах, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** аналіз пам'ятки, обговорення у малих групах.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *As a future lecturer, you have to be aware that many problems can be a matter of the debate but to be debated they have to be well-phrased and have to meet the requirements for the resolutions. Work in the groups of three. Study the suggested criteria for a well-phrased resolution and then examine the following topics for the debate. Answer the following questions:*

1. Which resolutions are well phrased?
2. Which violate the criteria of a well-phrased resolution?
3. What criteria do they violate?
4. How would you paraphrase the incorrect resolutions so that they meet the requirements for the academic debate?

#### **Вправа 4.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про можливості використання дебатів у навчальному процесі.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на текст, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** читання тексту з метою одержання нової інформації.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *Many teachers state that using the debate as a teaching technique in the classroom can be useful for the development of students' speaking skills. Read the article about using the debate in the classroom. Pick up the reasons for using the debate in class.*

#### **Вправа 5.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про існуючі формати академічних дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на текст, у малих групах, класна, з наявним дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** читання тексту з метою одержання нової інформації (gap reading).

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Work in the groups of four. Study the information about different formats of the academic debate used in classrooms (Lincoln-Douglas Debate, Carl Popper Debate, Parliamentary Debate, Policy Debate, Mock Trial Debate). Share the information with your groupmates.*

## Вправа 6.

**Мета:** формування у студентів уявлення про можливості використання різних форматів дебатів в освітньому процесі.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, без опор, у малих групах, класна, без дослідницького.

**Вид вправи:** обговорення в малих групах.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** Work in the groups of four. Discuss what academic debate formats would be more appropriate in the school and university classrooms giving the reasons to support your opinion.

Таблиця 7.4

### Перший етап. Групи, типи і види вправ

	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Перший етап. Навчання реплікування	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ для розвитку логіко-композиційних і мовленнєвих вмінь продукувати висловлювання понадфразового рівня: 1) презентувати складні лінії аргументації</li><li>▪ для розвитку логіко-композиційних і мовленнєвих вмінь продукувати аргументоване висловлювання текстового рівня: 1) виділяти головні аспекти проблеми і пропонувати шляхи її вирішення; 2) чітко окреслювати проблему або предмет обговорення, роблячи припущення щодо причин, наслідків, а також порівнюючи переваги і недоліки різних підходів; 3) узагальнювати аргументи з різних джерел; 4) чітко позначати зв'язки між ідеями та аргументами у власному висловлюванні; 5) об'єднувати (включати) підтеми, розвивати певні положення і підсумовувати; 6) передбачати невисловлені аргументи опонента</li><li>▪ для розвитку вмінь створювати і користуватися вербальними опорами під час мовлення</li></ul>	Рецептивні/Рецептивно-продуктивні Комунікативні Без ігрового компоненту / з рольовим ігровим компонентом Без опор / із спеціально створеними опорами Індивідуальні/парні/у малих групах Класні/домашні Із дослідницьким компонентом / без дослідницького компоненту	Читання текстів з метою одержання нової інформації; створення пам'яток на основі одержаної інформації “Мозковий штурм” Пошук додаткової літератури, аналіз наведених аргументів (визначення стратегії доведення та частин аргументу) Встановлення послідовності частин аргументу Ознайомлення з пам'яткою Створення вербальних опор; Ознайомлення зі зразком аргументованого висловлювання текстового рівня Встановлення послідовності ПФЄ у тексті Створення власного висловлювання текстового рівня з використанням спеціально створених вербальних опор

## ПЕРШИЙ ЕТАП

### Вправа 1.

**Мета:** формування у студентів уявлення про стратегії доведення.

**Тип:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, без опор, індивідуальна одночасна, домашня, з дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** Читання текстів з метою одержання нової інформації; створення пам'яток на основі одержаної інформації.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *While debating speakers use a variety of arguments to prove their point. Choosing these arguments, advocates depend on different strategies of reasoning. Look through the article about the types of reasoning and ways of checking your argument validity depending on the type of reasoning. Make memos to be used in future debates.*

### Вправа 2.

**Мета:** розвиток умінь аналізувати аргументи і перевіряти їх валідність.

**Тип:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на пам'ятку, парна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** “мозковий штурм”, аналіз власних аргументів і аргументів одногрупників.

**Контроль:** взаємоконтроль/ контроль з боку викладача.

**Завдання:** *As a member of a debate club, you have been invited to participate in the debate discussing the following resolution “Resolved: .....”. Think of the arguments for and against the resolution to prove your point. Then work in pairs. Analyze the arguments you have suggested and define the type of reasoning you have used. Apply the tests of reasoning to your arguments to see whether they are valid. Use the memo prepared before.*

### Вправа 3.

**Мета:** формування у студентів уявлення про структуру аргументу.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, із рольовим ігровим компонентом, без опор, фронтальна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** ознайомлення з структурою аргументу, створення пам'ятки.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** Study the memo about the proper structure of an argument.

#### **Вправа 4.**

**Мета:** розвиток умінь продукувати аргументоване висловлювання понадфразового рівня.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на схему аргументу, індивідуальна одночасна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** встановлення послідовності частин аргументу.

**Контроль:** самоконтроль за ключем.

**Завдання:** *You are going to debate the resolution“ ....” The parts of the arguments suggested by your partner have been mixed up. Match the parts of the arguments.*

#### **Вправа 5.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про брифи як вербальні опори для ведення дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** ознайомлення з пам'яткою.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** Read the memo on creating briefs and study the example.

#### **Вправа 6.**

**Мета:** розвиток логіко-композиційних вмінь побудови аргументів і формування навичок створення вербальних опор.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, з рольовим ігровим компонентом, з опорою на пам'ятку, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** створення вербальних опор.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *You are going to take part in a debate on the following resolution “...”. Think of the arguments you are going to use in the debate and create the briefs for them.*

#### **Вправа 7.**

**Мета:** розвиток логіко-композиційних умінь продукувати висловлювання понадфразового рівня, вдосконалення навичок вживання засобів міжфразового зв'язку у мовленні на рівні понадфразової єдності.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на самостійно створені опори (брифи),

індивідуальна послідовна, класна, без дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** створення власного висловлювання понадфразового рівня з опорою на спеціально створені вербальні опори.

**Контроль:** контроль з боку викладача, взаємоконтроль.

**Завдання:** Present the arguments created in exercise 8 in the class using the proper linking devices. Use the prepared briefs to help you.

### **Вправа 8.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про кейс як вербальну опору для ведення дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** ознайомлення зі схемою кейсу.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** Study the scheme of the case.

### **Вправа 9.**

**Мета:** розвиток логіко-композиційних умінь створювати кейс.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою схему кейсу, групова послідовна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** створення кейсів.

**Контроль:** контроль з боку викладача, взаємоконтроль.

**Завдання:** *You are going to debate the topic “Resolved: ....”.* Create the case for the resolution. Follow the steps.

- 1) Brainstorm as many associations with subject of the debate as possible.
- 2) Answer why the resolution should / should not be passed. Use one or two words. You will use them later as your signposts.
- 3) Explain your signposts with one or two claims.
- 4) Think of the possible supports to your claims and the possible inferences.

### **Вправа 10.**

**Мета:** ознайомлення із структурою аргументованого висловлювання текстового рівня.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, без опор, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** ознайомлення зі зразком аргументованого висловлювання текстового рівня, аналіз його структури.



**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** Look through the memo on the structure of affirmative constructive speeches. Pay attention to the phrases used to start and finish the speech.

### **Вправа 10.**

**Мета:** розвиток умінь продукувати висловлювання текстового рівня з використанням засобів міжфразового зв'язку з опорою на самостійно розроблені опори (кейс і брифи).

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, з нерольовим ігровим компоненту, з опорою на самостійно створені опори (кейс і брифи), індивідуальна послідовна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** створення власного висловлювання текстового рівня з використанням спеціально створених вербальних опор.

**Контроль:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You have been invited to take part in the debate with the following resolution “Resolved: .....”. Create a case for the suggested debate. Prepare and present the affirmative speech for the debate. You have 3 minutes to present your speech.*

## **ДРУГИЙ ЕТАП**

### **Вправа 1.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про стратегії спростування.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-репродуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, без опор, індивідуальна одночасна, домашня, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** читання текстів з метою одержання нової інформації; створення пам'яток на основі одержаної інформації.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *In the debate you can't simply disagree with the opponent. You have to prove that the opponent's point of view is wrong. Read the text to learn about the standards of argument quality which help you refute somebody's position. On reading the article, create a memo to help you refute your opponents' arguments.*

To refute your opponents' arguments, ask the following questions:

1. Are the evidence solid? Is the source of the evidence worth the trust?
2. ....

### **Вправа 2.**

**Мета:** розвиток логіко-композиційних вмінь обирати стратегію спростування.

## Другий етап. Групи, типи і види вправ

Другий етап. Навчання діалогічних єдностей	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ для розвитку логіко-композиційних вмінь продукувати контраргументоване висловлювання понадфразового рівня: 1) визначати у мовленні спікерів суперечності, неадекватну інформацію, неясність; 2) відштовхуватися у своїх висловлюваннях від суперечливих місць у виступі опонента; 3) вказувати на протиріччя у виступі супротивника</li> <li>▪ для розвитку логіко-композиційних вмінь продукувати контраргументоване висловлювання текстового рівня</li> <li>▪ для розвитку вмінь об'єднувати репліки у різні види діалогічних єдностей: 1) переконливо відстоювати позицію, відповідаючи на запитання і коментарі та реагуючи на складні лінії контрагументації вільно, спонтанно і відповідно; 2) ставити питання до опонентів на розуміння і уточнення; 3) передбачати невисловлені аргументи опонента</li> </ul>	Рецептивні/ Рецептивно-продуктивні / Продуктивні Умовно-комунікативні/ Комунікативні Без ігрового компоненту/ з нерольовим ігровим компонентом Без опор / із спеціально створеними опорами Індивідуальні/ парні/ у малих групах / у командах Класні/ домашні Із дослідницьким компонентом / без дослідницького компоненту	Читання текстів з метою одержання нової інформації Створення пам'яток на основі одержаної інформації Обговорення у парах Обговорення у малих групах Ознайомлення з пам'яткою Створення контраргументованого висловлювання понадфразового рівня Теніс-дебати Встановлення послідовності частин контраргументованого висловлювання Дебати формату SPAR (SPontaneous ARgumentation)

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на пам'ятку, парна одночасна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** обговорення у парах.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку вчителя.

**Завдання:** *What would you base your refutation on in the following cases? Work in pairs. Read the arguments and discuss the possible refutations for them.*

### Вправа 3.

**Мета:** формування у студентів уявлення про структуру спростування.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, без опор, індивідуальна одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** ознайомлення з пам'яткою.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *There are five steps in stating a refutation for an opinion. Study the scheme of the refutation and the list of clichés used in the refutation.*

#### **Вправа 4.**

**Мета:** розвиток умінь продукувати контраргументоване висловлювання понадфразового рівня.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на пам'ятку, індивідуальна одночасна, домашня, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** створення контраргументованого висловлювання понадфразового рівня.

**Контроль:** контроль з боку викладача.

**Завдання:** *Refutation can be used not only in the debate. Find a letter to the editor, or an editorial in an English magazine or a newspaper. Pick out the authors' most important arguments and write possible refutations.*

#### **Вправа 5.**

**Мета:** розвиток умінь об'єднувати висловлювання у діалогічні єдності.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, із нерольовим ігровим компонентом, з опорою на пам'ятку та самостійно створені опори (брифи), групова послідовна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** “теніс-дебати”.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are going to debate a resolution “Resolved:...”. Split into teams. The Affirmative prepares an argument for the resolution. The Negative refutes the argument. Then the Affirmative has to respond to the Negative team's refutation. The debate continues back and forth until one side can not respond.*

#### **Вправа 6.**

**Мета:** формування у студентів уявлення про структуру контраргументованого висловлювання, розвиток умінь продукувати контраргументоване висловлювання текстового рівня.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без рольового ігрового компоненту, з опорою на схему структури розвивальної промови, індивідуальна одночасна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** ознайомлення з пам'яткою, встановлення послідовностей частин висловлювання.

**Контроль:** самоконтроль за ключем.

**Завдання:** Study the structure of the debate constructive speeches. Put the parts of a speech into order.

**Вправа 7.**

**Мета:** розвиток умінь об'єднувати висловлювання у діалогічні єдності.

**Тип вправи:** комунікативна, продуктивна, вмотивована, із нерольовим ігровим компонентом, з опорою на самостійно створені опори (брифи), групова одночасна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** дебати формату SPAR (SPontaneousARgumentation).

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are going to take part in a mini-debate on the resolution "Resolved: ...".* Split into teams, consisting of 2 people (constructive and rebuttal). After two minutes of preparation time start the debate. Each debater has a total one minute for the speech and one minute additional preparation time to be used during the debate.

Таблиця 7.6

**Третій етап. Групи, типи і види вправ**

	<b>Групи вправ</b>	<b>Типи вправ</b>	<b>Види вправ</b>
<b>Третій етап. Навчання ведення міні-дебатів</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ для розвитку вмінь вести дебати на рівні міні-дебатів</li> <li>▪ для розвитку вмінь робити нотатки усного виступу опонента різної складності: 1) розуміти загальну, конкретну і приховану інформацію під час дебатів; 2) розпізнавати аргументацію спікера; 3) відслідковувати розвиток аргументу спікера</li> <li>▪ для розвитку вмінь оцінювати виступи учасників дебатів за запропонованими критеріями: 1) розуміти загальну, конкретну і приховану інформацію під час дебатів; 2) розпізнавати аргументацію спікера; 3) відслідковувати розвиток аргументу спікера; 4) визначати у мовленні спікерів суперечності, неадекватну інформацію, неясність; 5) коментувати виступи учасників</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Рецептивні/</li> <li>Рецептивно-продуктивні</li> <li>Некомунікативні / Умовно-комунікативні/</li> <li>комунікативні</li> <li>Без ігрового компоненту/</li> <li>з нерольовим ігровим компонентом</li> <li>Без опор / із спеціально створеними опорами</li> <li>Індивідуальні/ парні/ у малих групах / у командах</li> <li>Класні/ домашні</li> <li>Із дослідницьким компонентом / без дослідницького компонента</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Читання текстів з метою одержання нової інформації</li> <li>Створення пам'яток на основі одержаної інформації</li> <li>Аналіз зразка блоку-схеми розвитку аргументу</li> <li>Прослуховування аудіо-запису дебатів з одночасним веденням блоку-схеми аргументу</li> <li>Ознайомлення з критеріями оцінювання виступів учасників дебатів і зразком протоколу дебатів</li> <li>Прослуховування зразка виступу із одночасним заповненням протоколу дебатів</li> <li>Коментування прослуханих висловлювань</li> <li>Проведення міні-дебатів</li> </ul>

## ТРЕТІЙ ЕТАП

### Вправа 1.

**Мета:** формування у студентів уявлення про ведення блок-схеми розвитку аргументу.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без нерольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, домашня, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** читання текстів з метою одержання нової інформації, аналіз зразку блок-схеми розвитку аргументу.

**Контроль:** з боку викладача.

**Завдання:** *To provide a reasonable refutation during the debate, a participant has to thoroughly analyze the arguments of the opponents. This may be done with the help of a flow sheet. Read the tips for flowing the debate and examine the example of a flowsheet.*

### Вправа 2.

**Мета:** розвиток вмінь робити нотатки усного виступу оппонента.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без нерольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, домашня, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** прослуховування зразка виступу із одночасним веденням блоку-схеми розвитку аргументу.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** Listen to a debate on the resolution “Resolved: ....”. Take a flow of the affirmative constructive and try to predict the negative refutation. Listen to the second speech and check your guess. Proceed with the next speeches.

### Вправа 3.

**Мета:** формування у студентів уявлення про протокол дебатів та критерії оцінювання виступів учасників дебатів.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, без нерольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, домашня, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** ознайомлення з критеріями оцінювання виступів учасників дебатів і зразком протоколу дебатів.

**Контроль:** самоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *As a future English teacher you will often have to evaluate the speeches of your students. The same task is set for the debate judges. Study the debate ballot for judges and find out what criteria are used to evaluate the debate speeches.*

#### Вправа 4.

**Мета:** розвиток умінь оцінювати виступи учасників дебатів за запропонованими критеріями.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивна, вмотивована, із рольового ігровим компонентом, індивідуальна одночасна, домашня, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** прослуховування зразка виступу із одночасним заповненням протоколу дебатів.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *You are a debate judge at a debate taking place at your university. Listen to a debate speech and evaluate it.*

#### Вправа 5.

**Мета:** розвиток умінь вести міні-дебати.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, із нерольовим ігровим компонентом, групова одночасна, класна, без дослідницького компоненту.

**Вид вправи:** міні-дебати.

**Контроль:** взаємоконтроль.

**Завдання:** *You are going to take part in a debate on resolution “Resolved: ....” Work in the groups of three (four?) . Students A and B debate the resolution (two 2-minute speeches each) while Student C (+Student D?) is responsible for evaluating the debate. Take turns and debate other suggested resolutions.*

### ЧЕТВЕРТИЙ ЕТАП

Таблиця 7.7

#### Четвертий етап. Групи, типи і види вправ

	Групи вправ	Типи вправ	Види вправ
Четвертий етап. Навчання ведення дебатів	■ для розвитку логіко-композиційних і мовленевих вмінь ведення дебатів	Рецептивно-продуктивні Комунікативні З нерольовим ігровим компонентом / з рольовим ігровим компонентом Із спеціально створеними опорами Індивідуальні/ у командах Класні/ домашні Із дослідницьким компонентом	Проведення дебатів із використанням спеціальних, самостійно створених опор Оцінювання виступів учасників дебатів за запропонованими критеріями

### **Вправа 1.**

**Мета:** розвиток умінь планувати виступ.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, без нерольового ігрового компоненту, індивідуальна одночасна, домашня, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** обговорення і розробка кейсу.

**Контроль:** самоконтроль.

**Завдання:** *You are going to debate a resolution “Resolved: ....” Prepare the cases for and against the resolution.*

### **Вправа 2.**

**Мета:** розвиток умінь вести дебати.

**Тип вправи:** комунікативна, рецептивно-продуктивна, вмотивована, із нерольовим ігровим компонентом, групова послідовна, класна, із дослідницьким компонентом.

**Вид вправи:** дебати.

**Контроль:** взаємоконтроль, контроль з боку викладача.

**Завдання:** *You are going to debate a resolution “Resolved: ....” Decide on the functions (with the help of calling a coin flip?). Start the debate.*

Таким чином, відповідно до визначених етапів навчання ведення дебатів було створено підсистему вправ, яка складається із 11 груп вправ. Виконання запропонованої підсистеми вправ має забезпечити ефективне формування вмінь ведення дебатів. За умови опанування студентами вмінь ведення дебатів, подальше використання різних форматів академічних дебатів як технології навчання говоріння сприятиме загальному розвитку компетентності у говорінні

## 7.2.3. Понятійний апарат і ключові слова

### **Понятійний апарат**

**Академічні дебати (academic debate)** – технологія навчання, вид дебатів, які проводяться перед викладачем, суддею чи аудиторією з навчальними цілями.

**Аргументи (argument)** – положення, за допомогою яких обґрунтовується чи спростовується резолюція.

**Блок-схема розвитку дебатів (flowsheet)** – нотатки, які ведуть учасники дебатів, використовуючи певний формат, в яких відображено прогрес кожного із аргументів у ході промов учасників дебатів.

**Бриф (brief)** – стислий план аргументу чи контраргументу.

**Дебати (debate)** – а) дискусійна форма говоріння (у термінах автора – полілогічного мовлення), яка передбачає обговорення двома сторонами певної актуальної теми з метою її вивчення та формування суспільної думки, а також прийняття рішення з цього питання. б) технологія навчання, яка полягає у залученні присутніх до формально структурованих обговорень суперечливих поглядів на проблему у формі інтелектуальної гри, у якій дві команди, слідуючи певним правилам (регламенту формату) висувають свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої резолюції, щоб перекопати суддів у правильності своєї точки зору.

**Заперечувальна сторона (the negative)** – учасник дебатів або команда учасників, які виступають проти резолюції.

**Кейс (case)** – набір усіх аргументів сторони, які використовуються щоб підтримати або спростувати резолюцію.

**Прикладні дебати (applied debate)** – вид дебатів, у ході яких обговорюються проблеми, до яких учасники мають особливий інтерес і результатом яких є винесення суддею чи аудиторією рішення, що має бути реалізованим. До прикладних дебатів належать парламентські, юридичні, президентські та неформальні дебати.

**Протокол дебатів (debate ballot)** – документ, який використовується для визначення переможців в академічних дебатах. У протоколі кожний окремий спікер оцінюється суддями за визначеними критеріями, вказується переможець, а також надається коротке письмове пояснення прийнятого рішення.

**Резолюція (resolution)** (в різних роботах – ствердження/ тема/ рішення/ пропозиція) – твердження для оцінки, яке визначає основне проблему для обговорення у ході дебатів.

**Спікер (speaker)** – учасник дебатів.

**Стверджувальна сторона (the affirmative)** – учасник дебатів або команда учасників, які підтримують резолюцію.

**Формат дебатів (debate format)** – вид академічних дебатів, який характеризується певними правилами реалізації, ролями учасників та регламентом, що визначає кількість учасників, наявність чи відсутність тайм-аутів тощо.

#### Ключові слова

*Дебати, стверджувальна/ заперечувальна сторона, формат дебатів, кейс, аргументоване висловлювання, контраргументоване висловлювання, етапи навчання, підсистема вправ, майбутні викладачі англійської мови.*



## Список використаних джерел

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андронік Наталія Павлівна. – К., 2009. – 338 с.
2. Волошина Н. В. Дебаты как речевой жанр в профессиональной деятельности учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Васильевна Волошина. – Москва, 2006. – 180 с.
3. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / Гурвич Перси Борисович. – Часть II (Курс лекций). – Владимир, 1974. – 176 с.
4. Калинин Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Георгиевна Калинин – Москва, 2007. – 197 с.
5. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Екатерина Евгениевна Орешина – Тамбов, 2008. – 187 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
9. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
10. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 246 с.
11. Светенко Т. В. Путеводитель по дебатам / Татьяна Владимировна Светенко. – М.: РОССПЭН, 2002. – 139 с.
12. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.

13. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
14. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
15. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Валерьевна Смирнова – М., 1999. – 205 с.
16. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Топтигіна – К., 2004. – 304 с.
17. Тофтул М. Г. Логіка [Текст] : посібник для вузів / Тофтул М. Г. – К. : Академія, 1999. – 322 с. – Б. ц.
18. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.
19. Щукин А. Н. Методика обучению речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.
20. Fedrizzi M., Ellis R. Debate / Marrian Fedrizzi, Randy Ellis. – Mason: South Western Cengage Learning, 2011. – 354 p.
21. Freeley A., Steinberg D. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making, 12th edition / Austin Freeley, David Steinberg. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. – 532 p.
22. Johnson, Steven L. Winning debates : a guide to debating in the style of the world universities debating championships / Steven L. Johnson. – New York: International Debate Education Association, 2009. – 260 p.
23. Lubetsky M. Discover Debate / Michael Lubetsky, Charles LeBeau, David Harrington. – Santa Barbara : Language Solutions, 2000. – 133 p.
24. Sneider A. The Code of Debater: Introduction to Policy Debating / Alfred Sneider. – New York: International Debate Education Association, 2008. – 206 p.
25. Ur P. Discussions that work: Task-Centred Fluency Practice / P. Ur – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 122 p.
26. Zarefsky D. Argumentation: The Study of Effective Reasoning, 2nd edition. Course Guidebook. – The Teaching Company, 2005. – 132 p.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії висвітлено результати досліджень, проведених головним чином викладачами і аспірантами кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету. Кожен із розділів цієї публікації присвячений вивченню однієї з сучасних технологій навчання іноземних мов і культур. Досліджені технології охоплюють основні сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетентності учнів і студентів.

Висновки науковців, які реалізували зазначені дослідження, свідчать про те, що організація і керування сучасним процесом навчання іноземних мов і культур має спиратися на певну базу, яка, як мінімум, має включати: банк загальноосвітніх технологій, банк технологій навчання іноземних мов і культур, критерії добору технологій навчання іноземних мов і культур, механізми впровадження обраних технологій у реальний процес навчання.

Узагальнення зроблених авторами монографії рекомендацій дає підстави стверджувати, що обрані вчителем чи викладачем певні технології навчання іноземної мови і культури зумовлені такими факторами: відповідністю наукової концепції технології реальним перспективам підготовки вчителя/викладача, учня/студента; сумісністю технології навчання з освітнім процесом; достатньою керованістю технологією; розробленістю критеріїв оцінки ефективності конкретної технології тощо.

Будемо вдячні, якщо Ви скористаєтесь матеріалами монографії у своїй практичній роботі й науковій діяльності. І завершимо цю публікацію перифразованим висловом Д. Пойа:

*Ефективних технологій навчання іноземних мов і культур існує рівно стільки, скільки існує кваліфікованих вчителів/викладачів.*



## **Навчальне видання**

**Беженар** Ірина Володимирівна  
**Борецька** Ганна Едуардівна  
**Британ** Юлія Володимирівна  
**Дідух** Олександра Олександрівна  
**Дьячкова** Яна Олегівна  
**Крапчатова** Ярослава Анатоліївна  
**Майєр** Наталія Василівна  
**Ніколаєва** Софія Юріївна  
**Петрусевич** Юлія Андріївна  
**Устименко** Ольга Михайлівна  
**Фабрична** Яна Геннадіївна  
**Черниш** Валентина Василівна  
**Ярошенко** Олеся Василівна

## **Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах**

**Колективна монографія**

Формат 60×84/16. Обл.-вид. арк. 26,5. Ум. друк. арк. 25,92

**ТОВ “Видавництво “Ленвіт””**

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 743 від 24.12.2001 р.  
04060, м. Київ, вул. О.Теліги 23-а, к. 46.

**Виготовлювач: ТОВ «Задруга»**

Свідоцтво ДК № 2000 від 03.11.2004 р.  
АДРЕСА: 04080, м. Київ, вул. Фрунзе 86.