

# **ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія  
Педагогіка та психологія**

**2011  
Випуск 19**

**Київ  
Видавничий центр КНЛУ**

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)  
ББК 74+88 (81.2 – 9)

**Реєстраційне свідоцтво №8224 серія КВ від 17.12.2003 року**

*Видається за рішенням вченої ради  
Київського національного лінгвістичного університету  
від 30 червня 2011 року.*

#### **Редколегія**

##### **Головний редактор**

доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва

##### **Заступник головного редактора**

доктор педагогічних наук, професор О. Б. Бігич

##### **Відповідальний секретар**

Соболева І.Ф.

##### **Члени редколегії**

доктор психологічних наук, професор О.Ф. Бондаренко  
доктор педагогічних наук, професор Н.Ф. Бориско  
доктор педагогічних наук, професор Т.І. Левченко  
доктор психологічних наук, професор Г.В. Ложкін  
доктор педагогічних наук, професор А.П. Максименко  
доктор педагогічних наук, професор О.В. Матвієнко  
доктор педагогічних наук, професор В.М. Плахотник  
кандидат педагогічних наук, доцент М.І. Соловей  
доктор педагогічних наук, професор О.Б. Тарнопольський  
доктор педагогічних наук, професор Л.М. Черноватий

##### **Редактор**

Т.М. Гревцева

##### **Адреса редколегії**

*Україна, 03680 МСП Київ–150,  
вул. Червоноармійська, 73  
Київський національний лінгвістичний університет*

## ЗМІСТ

### *Теоретичні передумови формування іншомовної комунікативної компетенції*

<i>Лабінська Б.І.</i>	Особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов у західній Україні (1900-1908 рр.) . . . . .	5
<i>Сажко Л.А.</i>	Інтегративна основа навчання іноземних мов . . . . .	18
<i>Устименко О.М.</i>	Комунікативні характеристики англомовних текстів зовнішньоторговельних документів . . . . .	26
<i>Галустова К.Г.</i>	Психолінгвістичні особливості іншомовного читання та смислового сприйняття художнього тексту . . . . .	35
<i>Петренко Л.М.</i>	Соціопсихологічні передумови формування стратегічної компетенції у процесі оволодіння майбутніми філологами іншомовним аудіюванням. . . . .	43
<i>Шевелько К.О.</i>	Переклад у навчанні англійської мови учнів старших класів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. . . . .	50

### *Методика формування мовних компетенцій*

<i>Мосьпан Н.В.</i>	Модель циклу занять для навчання емоційно-модальної інтонації в умовах комплексного підходу. . . . .	59
<i>Дубко І.В.</i>	Система завдань і вправ для навчання письма німецькою мовою після англійської з використанням проєктів. . . . .	65
<i>Дубчак І.П.</i>	Принципи формування граматичних навичок говоріння на засадах комунікативно-когнітивного підходу . . . . .	75
<i>Зайцева І.В.</i>	Принципи відбору та тематика проблемних ситуацій для формування у майбутніх вчителів іноземної мови компетенції в англійському діалогічному мовленні . . . . .	85
<i>Кочубей Н.П.</i>	Вимоги до відбору текстів для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи . . . . .	94
<i>Шевкопляс Л.В.</i>	Теоретичні передумови формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. . . . .	102

### *Методика формування мовленнєвих компетенцій*

<i>Крапчатова Я.А.</i>	Відбір та організація аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів. . . . .	110
<i>Літвін І.М.</i>	Система вправ для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю. . . . .	118
<i>Петрусевич Ю.А.</i>	Види та форми інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів монологічного мовлення . . . . .	131

<i>Скляренко Н.В.</i>	Навчальний потенціал художнього твору для навчання майбутніх філологів монологічного мовлення німецькою мовою після англійської . . . . .	142
-----------------------	---	-----

***Методика формування професійно орієнтованої інішомовної комунікативної компетенції***

<i>Черниш В.В.</i>	Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англійської професійно орієнтованої компетентності у говорінні . . . . .	149
<i>Задорожна І.П.</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією . . . . .	162
<i>Бондар Л.В.</i>	Комплекс вправ для навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей . . . . .	175
<i>Британ Ю.В.</i>	Зміст професійно орієнтованої читацької компетенції майбутніх викладачів англійської мови . . . . .	183
<i>Гурина Н.В.</i>	Дидактико-методичні передумови організації професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської мови . . . . .	191
<i>Максименко Л.О.</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики навчання професійно спрямованого англійського діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери . . . . .	200
<i>Малюга О.С.</i>	Система вправ для навчання професійно орієнтованого читання студентів магістратури . . . . .	210

***Методика використання мультимедійних засобів у формуванні інішомовної комунікативної компетенції***

<i>Асоянц П.Г., Кадикова Н.В.</i>	Особливості використання навчальних комп'ютерних програм у процесі організації самостійної роботи студентів . . . . .	219
<i>Герасименко М.Д.</i>	Вимоги до комп'ютерних програм для навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого читання . . . . .	226
<i>Кукса Б.В.</i>	Експериментальна перевірка ефективності методики взаємопов'язаного навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів . . . . .	233
<i>Максак І.В.</i>	Використання інтерактивної дошки у процесі формування англійської соціокультурної компетенції у початковій школі . . . . .	241

***Інформація***

<b><i>Вимоги до рукописів</i></b> . . . . .	250
<b><i>Теми кандидатських дисертацій аспірантів і здобувачів КНЛУ зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови/романські мови, затверджені Координаційного радю АПН України у 2011 році.</i></b> . . . . .	253
<b><i>Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови / романські мови (2010 рік)</i></b> . . . . .	254

# ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

## ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (1900–1908 рр.)

Б.І. Лабінська

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

У статті досліджуються особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов у Західній Україні (1900-1908 рр.). Проаналізовані передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов, наукові праці, навчальні програми західноукраїнських методистів. Визначені положення прямого методу навчання іноземних мов у досліджуваній період.

**Ключові слова:** метод, прямий метод, навчання іноземних мов.

**Б.И. Лабинская. Особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам в Западной Украине (1900-1908 гг.).** В статье исследуются особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам в Западной Украине (1900-1908 гг.). Проанализированы предпосылки возникновения прямого метода, влияние смежных наук на развитие методики обучения иностранным языкам, научные труды, учебные программы западноукраинских методистов. Определены положения прямого метода обучения иностранным языкам в исследуемый период.

**Ключевые слова:** метод, прямой метод, обучение иностранным языкам.

**B.I Labins'ka. Specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine (1900-1908).** The paper investigates the specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine (1900-1908). The author has analyses the preconditions of the origination of the direct method, the influence of closely-related sciences on the development of the methods of teaching foreign languages, research papers teaching syllabi of West Ukrainian methodologists. The main principles of the direct method of teaching foreign languages within the period under study have been determined.

**Key words:** method, direct method, teaching foreign languages.

Навчання мов чужих народів відомо з давніх часів. Упродовж багатьох століть формувалися відомі принципи і прийоми, які оформилися в різні методи. Змінюючи один одного методи не відміняли попередні. Цінний досвід ставав досягненням нової концепції, отримував інше осмислення і нове тлумачення. Аналіз методичних концепцій минулого становить не тільки науковий, але й практичний інтерес. Аналіз методичних праць В.Є. Раушенбаха (проаналізував методи з I до XX століття), Г.Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX століття), І.В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов XIX–XX ст.), О.О. Миролюбова (проаналізував стан методики навчання іноземних мов у XX–XXI ст.), Н.І. Гез, Г.М. Фролової, Г. Нойнера, Г. Гунфельда, В. Гюлена (досліджували історію методів навчання іноземних мов в європейських країнах) та ін. засвідчує, що виникненню нової концепції навчання сприяють багато факторів – соціальне замовлення суспільства, економічні умови, дослідження в області теорії навчання, суміжні науки, статус предмета “іноземна мова”, підготовка вчителів, кількість виділених

годин та ін. Намагання реанімувати методи минулого без урахування умов навчання завжди стають невдалими, про що свідчать вітчизняні та зарубіжні публікації. Усвідомлення минулого досвіду збагачує сучасний стан науки, розкриває перспективи його подальшого розвитку.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ми ставимо за мету визначити особливості прямого методу навчання іноземних мов (ІМ) у Західній Україні (1900-1908 рр.), проаналізувати передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов, наукові праці, навчальні програми західноукраїнських методистів.

Розвиток навчання ІМ на західноукраїнських землях не був відособленим процесом. Західноукраїнські вчителі ІМ використовували прогресивні ідеї європейських країн. Інновації втілювалися не механічно, а пристосовувалися до особливостей краю, потреб і зацікавлень української громади.

Так, реформи, що розпочалися в європейських країнах у 70-80 роках ХІХ століття і вважалися реакцією на перекладні методи, які використовувалися для навчання класичних мов, були перенесені в методіку навчання живих мов.

Основними передумовами реформи в європейських країнах, як стверджують російські вчені Н.І. Гез і Г.М. Фролова, слугували фактори соціально-економічного характеру [6, с. 22]. Друга половина ХІХ століття ознаменувалася перемогою буржуазії в європейських країнах. Способи виробництва, наука і техніка досягли небувалого розквіту. Експансія великих держав сприяла збільшенню об'єму вивозу товарів, до розширення торгівлі між країнами. Виникла потреба в спеціалістах, які володіють не тільки технічними і комерційними знаннями, але й ІМ. Таку потребу не могли задовольняти перекладні методи, які не були орієнтовані на вільне володіння розмовною мовою, а передбачали лише вміння читати тексти і розбиратися в граматичній системі мови.

Друга половина ХІХ століття на західноукраїнських землях відзначається посиленням інтернаціональних, комерційних, наукових зв'язків, які міцніли й ставили на порядок денний питання про підготовку кваліфікованих банківських і торговельно-промислових службовців. Торгові палати неодноразово висловлювалися за потребу практичного опанування ІМ, бачили в цьому мету шкільного навчання ІМ. Оскільки західноукраїнські землі перебували у складі Австро-Угорщини, тому питання навчання розмовної німецької мови щодо україномовного населення було актуальним у школах того часу, що зумовлювалося факторами політичного, соціально-економічного характеру. В нових умовах з'явилася потреба в людях, що практично володіють ІМ, насамперед усним мовленням. Цілком природно, що практична потреба викликала до життя і різні

„надбудовані” проблеми: проблему виховної цінності нової настанови та інші види теоретичного її обґрунтування.

Серед теоретиків і практиків періоду реформ найбільшою популярністю користувалися: в Німеччині – Б. Еггерт, Г. Вендт, В. Фістор, Ф. Франке, М. Берліц, М. Вальтер; у Франції – Ф. Гуен, П. Пассі, Ш. Швейцер, Е. Сімоно, І. Карре; в Англії – К. Бройл; у Бельгії – С. Альж; у Данії – О. Есперсен; у Швеції – М. Пілмгрен.

Метод, який виник під час реформ у європейських країнах (приблизно 1880-1890 рр.), на західноукраїнських землях (приблизно 1900-1908), у Російській імперії (1917-1930), за словами О.О. Миролюбова, до початку революції (1917 р.) в Росії відмовлялися від прямого методу [11, с. 91], мав такі назви: антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наглядно-інтуїтивний, прямий. Найбільш розповсюджена назва – прямий метод, яку ми й будемо використовувати у нашій роботі.

Пригадаємо, що основними положеннями прямого методу були:

- домінуюче місце у системі навчання ІМ посідав діалог;
- вихідною точкою навчання була не писемна, а звукова сторона слова, через це широке застосування мала фонетика;

- граматику подавалося не систематично, а від нагоди до нагоди, шляхом накопичення мовних фактів у процесі мовлення;
- теми, які опрацьовувалися, рідко виходили з рамок повсякденної мови, що полегшувало застосування різних засобів і прийомів наочного навчання;
- переклад з ІМ на рідну мову як засіб викриття значення нових слів зовсім не припускався. Для розкриття значення лексичних одиниць використовували синоніми, приклади з описами, вгадування з контексту;
- мова вважалася не результатом свідомого процесу, а механічна психо-фізіологічна діяльність, що заснована частково на репродукції, частково на утворенні за аналогією;
- навчання лексики здійснювалося на основі повсякденної розмовної мови. Інші засоби нагромадження словникового запасу – групування слів за колами понять і словотвірними ознаками, перепитування – були засобами їхнього закріплення [1, с. 47-59].

На розвиток методики навчання ІМ у європейських країнах вплинули суміжні науки. Так, новою течією у мовознавстві була школа «младограматиків», яка виникла в 70-х роках в Лейпцигу (Німеччина). Представниками цього напрямку були К. Бругман, Г. Пауль, Б. Дельбрюк, Г. Остгоф. Їхні ідеї полягали в ототожненні мови і народного духу; вивченні народної психології, яка проявлялася у звичаях, матеріальній і духовній культурі народу [7, с. 24]. На основі багаточисельних спостережень і зіставлень мовних явищ «младограматиків» створили чимало лінгвістичних законів у галузі фонетики і морфології. Їхньою основною заслугою була відмова від вербально-схоластичних методів дослідження, від старих поглядів на мову і вивчення живої розмовної мови, підкреслювався пріоритет усної мови над письмовою. «Младограматиків» заперечували будь-яке зіставлення, вважаючи, що мовний матеріал може бути зрозумілим лише з контексту, звідси і випливала вимога про вивчення граматики індуктивним шляхом, що давало змогу накопичувати граматичний матеріал, узагальнювати його і отримувати результати. Крім того, вважалося, що слово, ізольоване з контексту, не існує і тільки в контексті можна вивчати слова та знаходити причинний зв'язок між ними.

Школа «младограматиків» мала позитивний вплив на розвиток мовознавства: була обґрунтована важливість фонетики як у дослідженні мови, так і навчанні, лінгвісти почали розрізняти звуки і букви; була розроблена міжнародна фонетична транскрипція; фонетика виділялася в самостійну науку.

Для лінгвістики цього періоду характерне проникнення психологічного підходу до аналізу мовних явищ. Зближенню двох наук сприяла поява в психології нових прикладних знань, таких як педагогічна психологія. Головну роль в цій взаємодії зіграла асоціативна психологія, пізніше експериментальна психологія В. Вундта, який досліджував властивості свідомості, уваги і пам'яті на основі зорових і слухових відчуттів. Він вважав, що формування у свідомості більш стійких відчуттів і уяв залежить від кількості збуджених почуттів, причому найсильніші з них викликаються зоровими і слуховими відчуттями. В.Вундт стверджував, що в процесі мовлення речення виникають у свідомості як ціла уява, складові частини якої створюються під час вимови. Асоціації, як пасивно пережиті процеси, не зводяться до простого об'єднання образів або елементів. Одночасно В. Вундт вводить поняття аперцепції як діяльності, що пов'язує більш високий рівень активно пережитих процесів [7, с. 25]. В цілому психологія цього періоду дала змогу авторам реформи виділити такі положення для навчання ІМ: пам'ять ґрунтується на асоціаціях, тому запам'ятовування і забування вербального матеріалу залежить від міцності асоціативних зв'язків; переклад як основний прийом встановлення міжмовних асоціацій замінюється асоціаціями між поняттям і словом ІМ.

Певний вплив на методику навчання ІМ у період реформ, як стверджує сучасний методист С.Ю.Ніколаєва, мала гештальтпсихологія, представники якої (М.Вертхеймер, К.Коффка) вважали, що першочергове завдання навчання – це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників

гештальтпсихології одиницею навчання має бути не слово, а речення, яке являє собою щось ціле (гештальт) [13, с. 290].

Психологічна основа прямого методу сприяла тому, що весь навчальний процес будувався з урахуванням збільшення активної діяльності учнів. Слухове представлення речень і текстів слугувало основною формою введення нового матеріалу, а слухова пам'ять була істотною опорою для його закріплення. Оволодіння ІМ вбачалося в інтенсивному прослуховуванні й повторенні слів і речень, утворенні нових речень за аналогією з уже вивченими. У працях західноукраїнських методистів, підручниках і навчальних програмах прослуховування текстів, віршів, пісень як окремий прийом навчання ІМ у цей період не згадувалося, лише називалося практичним завданням, однак розглядалося як вміння, яке впливає з говоріння, що не потребує для свого розвитку спеціальних зусиль.

Проаналізувавши передумови виникнення прямого методу, вплив лінгвістичних і психологічних ідей європейських вчених на розвиток методики навчання ІМ у період реформ, перейдемо до розгляду наукових праць західноукраїнських методистів досліджуваного часового відтинка. Під час аналізу теоретичних робіт минулого ми будемо передавати предметний зміст саме так, як він закладений у тексті, зберігати терміни, якими користувалися автори праць, а під час підведення підсумків використовувати терміни, характерні для сучасного етапу розвитку методики навчання ІМ.

На початку ХХ століття у різних частинах західноукраїнських земель відбувалися конференції, конгреси, де порушувалися різні питання, у тому числі навчання іноземних мов.

26 листопада 1900 року цісарським розпорядженням були відкриті такі типи пруських дев'ятикласових середніх шкіл: гуманітарна гімназія (Humanistisches Gymnasium) із вивченням латинської і грецької мов; реальна гімназія (Realgymnasium) із вивченням латинської і французької мов; вища реальна школа (Oberrealschule) з вивченням французької та англійської мов [9, с. 134–160]. Існуючі на той час типи пруських середніх шкіл – гімназії, реальні гімназії, вищі реальні школи, реформовані реальні гімназії – були формально, з огляду на права щодо вищих студій, рівноправними. Проте немає вичерпної інформації про кожен тип середньої школи і реалізації їх у західноукраїнських школах. Реформовані гімназії та реальні гімназії мали лише спільне те, що навчання ІМ починалося з французької (як і в реальних школах), через три роки вивчали латинську, а через 5 – грецьку мови.

Метою навчання ІМ у Західній Україні на той час було – вміти висловлювати власні думки в усній та письмовій формах, засвоїти відмінювання і синтаксис (на нижчому ступені), вміти швидко розмовляти (на вищому ступені), знати на основі прочитаної іншомовної літератури найвідоміші твори ХVІІІ–ХІХ століть [17, с. 4].

У нижчих школах завдання щодо навчання ІМ полягало в ознайомленні учнів з духовним і побутовим життям власного народу, у вищих школах – вміти спілкуватися ІМ для того, щоб орієнтуватися у зовнішніх і внутрішніх відносинах економічного, політичного та культурного життя свого народу [17, с. 27].

В інструкції для вчителів до навчальної програми з німецької мови, затвердженої Міністерством віровизнань та освіти Австро-Угорщини, сказано, що метод навчання німецької мови мусить бути відмінним від методу навчання рідної мови, в якій учні усвідомлюють уже відомі їм мовні явища, і має відрізнятися від методу, який використовують у навчанні стародавніх мов, під час якого не ставлять практичних цілей. Не дозволяється у школі використовувати популярні методи навчання іноземних мов, як у приватному навчанні, хоча б тому, що вчитель не може приділяти уваги одному чи кільком учням, він має досягти прогресу одночасно у значній групі учнів [17, с. 13]. Навчання чужих мов мало відбуватися на основі розмов, що, на думку укладачів програми, сприяло розумінню граматичного й лексичного матеріалу, спонукало учнів практично використовувати вказівки зі шкільного підручника [17, с. 13].



Отже, аналіз інструкцій для вчителів до навчальної програми дає можливість припустити, що вчителі для навчання ІМ використовували прямий метод. Для того щоб підтвердити нашу гіпотезу, розглянемо дискусії, які велися на шпальтах тодішніх західноукраїнських педагогічних видань і в методичних працях досліджуваного періоду.

Галицький методист, укладач підручників з німецької мови А. Аліскевич у статті 1904 року “Наука чужих язиків, єї межі, трудности і можливі висліди” (у назві збережено мову оригіналу), стверджує, що навчання ІМ має проводитися згідно з методом, який запропонував професор Фістор, тобто ґрунтуватися на фонетиці, розмовах і читанні, граматики ж має бути відкинена “*як непотрібна, важка, суха*” [3, с. 282]. Учителство і шкільна влада не погоджувалася з таким рішенням, вказуючи на відсутність у розмовній мові учнів вміння впевнено, швидко і самостійно висловлювати свої думки, описувати предмети, події, написати листа та ін. [3, с. 383]. Такі невтішні результати спричинені великою кількістю учнів в одному класі – від 40 до 60, малою кількістю виділених на ІМ навчальних годин, невідповідна, слабка підготовка учителів. А. Аліскевич стверджує, що *в руках поганого учителя розмови, обмежені контекстом, є небезпечною грою і пагубною зброєю, зазубрені незмінні речення та формулювання замучать учнів так само, як сухі переклади і граматичні правила* (виділено нами – Лабінська Б.І.) [3, с. 349]. До такої ж думки прийшли угорські освітяни. Так, проф. Е. Кребз у статті „Метода науки нім. язика в угорських середніх школах” (у назві збережено мову оригіналу) зауважує, що *без допомоги рідної мови ми не можемо досягнути цілісності у вивченні чужої мови* [3, с. 348]. А. Аліскевич підкреслює, *що нам потрібен не суто формальний бік для науки чужих мов, але перш за все розвиток навичок спілкування, інтелекту, уяви, убагороднення душі, вироблення розуміння і чуття краси мови* [3, с. 316]. Для поліпшення знань з ІМ педагогами досліджуваного періоду пропонувалися такі рекомендації:

- розвиток живої, буденної мови має ґрунтуватися на основі теоретичних знань граматики і практичних навичок використання граматичних правил у реченні;
- знання з історії літератури, автобіографічні відомості про знаменитих письменників, поетів, що розвивають в учнів уміння усвідомленого самостійного читання книжки будь-якого жанру;
  - подання розмовних тем від простих до складніших;
  - порівняння граматичних правил ІМ з рідною мовою та зіставлення зроблених перекладів ІМ з рідною мовою і навпаки;
  - чітке дотримання навчальних планів [3, с. 316–317];
  - формування розмовних вмінь має здійснюватися на основі інтегрованих частин науки. На кожному уроці говорінню ІМ приділяти не менше 10 хвилин, оскільки розмовна діяльність, на думку А. Аліскевича, розвиває в учнів мислення. В чужій мові учню слід мати за зразок готове, перед початком говоріння підібране речення: комплекс міркувань повинен швидко перейти у логічно укладене, зв’язане висловлювання. Під час спілкування необхідно дотримуватися правил вимови [2, с. 392];
    - використання наочних засобів (предметів, якщо це можливо, малюнків, таблиць);
    - подання лексики та мовних зворотів має здійснюватися тематично і систематично;
    - під час вивчення нових слів слід звертати увагу на вимову, наголос та написання слів;
    - обов’язкове повторення вивченого матеріалу [2, с. 393–394].

Отже, методичні рекомендації західноукраїнських учителів досліджуваного відрізка часу ґрунтувалися на прямому методі, який водночас мав певні особливості реалізації. Педагоги використовували переклад, пояснення граматики рідною мовою, порівняння граматичних правил ІМ з рідною мовою та зіставлення зроблених перекладів ІМ з рідною мовою і навпаки, відомості з історії літератури та ін, що було відхиленням від основних принципів класичного прямого методу.

Перейдемо до аналізу навчання ІМ за видами мовленнєвої діяльності, спираючись на статті західноукраїнських педагогів і навчальні програми досліджуваного періоду.

**Навчання фонетики** в досліджуваній відрізку часу приділялося чимало уваги, оскільки коректна вимова становила один із головних принципів прямого методу, і всі західноукраїнські педагоги погоджувалися з таким вибором реформаторів у галузі ІМ. Навчання фонетики відбувалося у такий спосіб: учитель читав голосно й повільно, промовляючи чітко слова, речення, текст, за ним повторювали учні, якщо були помилки, їх виправляли інші, кращі учні, а відтак промовляли хором. Для такої роботи використовувалася дошка, на якій учні писали важчі для вимови слова, і відтак вимовляли їх, що, на думку А. Аліскевича, розвивало також уміння коректного письма [2, с. 5]. Учитель не переходив до нового матеріалу, поки всі учні не вміли правильно вимовляти слова і ставити наголос. У гімназіях рекомендувалося звертати увагу учнів на подібні за звучанням слова, пояснювати їх написання і значення, порівнювати з відповідними словами рідної мови (напр., в нім. мові – lernen і lehren, в укр. мові – косар, писар). Автор рекомендував на початку кожного заняття прочитати кілька слів, дотримуючись при цьому правил вимови, прописати їх, тільки тоді переходити до граматичних правил і пізніше – до розмов [2, с. 9].

У навчальній програмі з ІМ сказано, що правильне говоріння вимагає, переш за все, навчатися правильно вимовляти звуки, властиві ІМ. На вимову вчителю слід звертати увагу від самого початку навчання та стежити за цим на всіх ступенях навчання ІМ середньої ланки освіти.

Правила, вказує програма, мало допоможуть у цьому аспекті, натомість найкращим є приклад вчителя. Учні так будуть вимовляти німецькі слова, як робить це наставник, якого воничують, а не як цього вимагають правила [17, с. 13].

Отже, західноукраїнські вчителі у навчанні ІМ враховували рекомендації реформаторів щодо навчання фонетики, яке здійснювалося на основі правил вимови та комплексу вправ для формування навичок правильної вимови. До особливостей реалізації цього виду мовленнєвої діяльності відносимо порівняння семантики і написання подібних слів за звучанням ІМ з рідною мовою.

**Навчання читання** в досліджуваній період поділялося на три види: 1) механічне, або технічне (на нижчому ступені навчання – вимова звуків, які утворюють склади, слова та речення);

2) зрозуміле й логічне (розуміння прочитаного); 3) виразне (передача інтонації) [4, с. 81–86]. Ці види читання взаємопов'язані й впливають один з одного. Перший вид читання використовувався на нижчому, другий – на середньому; третій – на вищому ступені навчання. Розрізнялося читання вголос і про себе. Засобом навчання для читання був підручник. Зміст тексту, визначення основної думки, головних героїв та їхніх характерних рис, подій перевірявся шляхом питань учителя і відповідей учнів із допомогою (пізніше – без допомоги) підручника. Поступово учні навчалися самостійно, без допомоги вчителя передати зміст прочитаного [4, с. 81–86].

Читання у тогочасний період вважалося “джерелом освіти, що розкривало чужі думки, спонукало учня самого думати, аналізувати прочитане, викликало почуття, прагнення” [4, с. 161]. Рекомендації на уроці читання для вчителя були такі: не починати читати доти, поки всі не відкрили книжки; стежити за читанням не тільки той, кого викликали, але й решта ведуть пальцем або олівцем по тексту, який читався; пізніше читають стоячи; вчитель спостерігав за поставою тіла і виразом обличчя читаючого, щоб усе відповідало гігієнічним нормам; вчитель не повинен був змушувати читати в певному порядку, мав стежити за неуважними учнями; не дозволяти підказувати один одному, інакше слабші учні не навчаться читати; не можна перебивати учня посередині речення; наступний, хто читає, не повинен повторювати попередніх слів; стежити, щоб учні не запиналися, читали повільно; помилки повинен виправляти учень сам або інший учень, укінці виправляє учитель; змушувати читати потрібно всіх учнів, особливо слабших, читання хором підбадьорює несміливих і слабких учнів; художні

твори, в яких є різні особи чи тварини, розподілялися по ролях, що оживляло читання і виправляло вимову [17, с. 161].

Як бачимо, навчанню читання приділяли досить багато уваги і чимало рекомендацій вчителю щодо навчання ІМ не втратили актуальності і в наш час.

У навчальній програмі з ІМ для нижчого рівня (I–II класи) повідомлялося, що навчання читання мало починатися з голосно й чітко прочитаного фрагмента тексту вчителем, після цього читали кілька учнів. Не рекомендувалося читати окремі речення, не пов'язані змістом, а починати навчання потрібно було з читання тематичних фрагментів з найпростішою будовою, змістом і формою. Зміст текстів мусив бути доступним, зрозумілим і, крім цього, вмщати нові мовні явища, на які могли спертися граматичні правила. За формою це були оповідання, описи, діалоги, все з тематики повсякденного життя та найближчого оточення, іноді вірші [17, с. 17–18]. Одночасно вчитель звертав увагу на вимову та виправляв допущені помилки.

На середньому ступені (III–IV класи) читання використовували головним чином для поповнення лексичного запасу, а також для ознайомлення учнів із синонімами [17, с. 29]. На цьому ступені навчання запроваджували обов'язкове домашнє читання. Це були тексти зі шкільних підручників або твори художньої літератури з бібліотеки, рекомендовані для цього ступеня, які не потребували пояснень учителя. Учні повинні були вміти передавати зміст прочитаного усно або письмово [17, с. 29–31].

На вищому ступені (V–VIII класи в гімназіях, V–VII класи в реальних школах) читалися твори історично-літературного характеру, поезія, проза, автобіографії відомих письменників. Проза поєднувалася з відомостями класичної філології, беручи наприклад, із творів класичних авторів цікаві змальовання подій, сцени суспільного, повсякденного, політичного та художнього життя греків та римлян або описи будівель, краєвидів, грецьких та римських скульптур та ін. Навчання читання базувалося на текстах, які були у хрестоматіях і на окремих автентичних творах, що знаходилися у спеціальних виданнях для молоді [17, с. 53].

Отже, навчанню читання у досліджуваний відрізок часу західноукраїнськими педагогами приділялося досить багато часу, що заперечувалося положеннями прямого методу. На основі літературних творів на середньому і вищому ступенях розширювався лексичний запас. Залежно від ступеня підбиралися тексти для читання – відомості з історії, географії, мистецтва та ін., які були об'єктом обговорення на уроці, що розширювало кругозір учня. У прямому методі рекомендувалося обговорювати здебільшого теми, які відображали повсякденне життя. Однак такі представники прямого методу, як Х. Швейцер, Г. Світ, М. Вальтер, використовували у своїй практиці читання уривків художньої літератури в старших класах в обмеженому обсязі. Проте більшість представників прямого методу виступали проти примату друкованого тексту. Новим було введення в навчальну програму з ІМ домашнього читання, яке через певний період часу перевірялося вчителем. Зміст прочитаних творів учнями записувався в окремому зошиті. Читання, на думку західноукраїнських учителів ІМ, вважалося засобом розвитку мови, мислення й мовлення.

**Навчання лексики** відбувалося на основі текстів, до яких подавався лексичний мінімум. Для повторення вивченої лексики вчитель ставив кілька запитань або підбирав слова рідною мовою, які учні перекладали ІМ. Лексичні одиниці озвучувалися в словниковій формі. Значення нових слів подавалися рідною мовою, а потім ІМ – у різних формах і реченні [17, с. 18–20].

Загальна кількість слів, які вивчалися за рік, що регламентувалася програмними вимогами, – 1000 лексичних одиниць [17, с. 21].

Отже, навчання лексики на західноукраїнських землях у досліджуваний мало також свої особливості: крім використання невербальних засобів семантизації лексики, застосовували переклад, що заперечувався прихильниками прямого методу.

**Навчання письма.** На думку Т. Біленького, письмові вправи – це ніби нитка в тканині духовного розвитку дитини, що демонструє ступеневий розвиток учня [4, с. 146–148]. Правильне написання речення, переконаний автор, залежало від коректної вимоги під час читання. Учні під час читання вчителем диктанту повинні були уважно вслухатися в мову, оскільки спочатку потрібно було тренувати вухо й уста, а пізніше – око та руку. Перш ніж подавали вправу для написання, її потрібно було зробити усно. Для цього вчитель мав знати індивідуальність і розумові здібності учнів, щоб не ставити занадто важкі завдання, які б школяр не міг виконати. Учитель мусив працювати з учнем так, щоб зроблені учнем завдання вважалися власною працею і надавали їм впевненості самостійно виконувати подальші завдання. На вищому ступені вчитель дозволяв учням самостійно виконувати вправи, потім перевіряв їх. Виконання вправ відбувалося на дошці, в зошитах під наглядом учителя. До видів письма відносили списування з книжки, написання з пам'яті, лексико-граматичні вправи, диктанти.

У доповіді на конференції старшого вчителя А. Іллі “Письмові роботи в різних категоріях народних шкіл, їх кількість, коректура та інші розробки” мовилося, що письмові роботи сприяють поліпшенню знань, розвивають уяву, мислення і пам'ять, розвивають навички і вміння використовувати лексичний запас в усній та письмовій практиці. Письмові завдання підбиралися дуже ретельно, з урахуванням віку і вивченої теми; умови до вправ були чіткими, перед написанням у зошит вправа кілька разів зачитувалася кращими учнями. Що стосується виправлення написаних робіт, учитель мав звертати увагу на те, щоб кожна помилка була ретельно виправлена й обговорена з учнями [15, с. 4]. На тему письмових робіт у шестикласних народних школах дискутує у своїй доповіді на конференції учитель народної школи М. Лорбер, який вважав, що письмові роботи у народній школі спрямовані на розвиток граматичних навичок і вмінь висловлювати свою думку в письмовій формі, що створюють міцну основу для написання творів. Підготовка до написання творів вимагала також знань з інших галузей наук, таких як географія, історія, природознавство, історія, література [15, с. 18]. М. Лорбер зауважував, що письмові завдання у народній школі є не самостійною продукцією, а репродукцією навчального матеріалу, що передбачалося навчальною програмою, яка вела учня від переписування слів, записування речень до взаємопов'язаного, логічного побудованого, коректно написаного твору. Письмові роботи охоплювали: 1) передбачене планом переписування з хрестоматії; 2) граматичні, орфографічні, стилістичні вправи [15, с. 18]. На першому і другому роках навчання автор пропонував списування з хрестоматії, якому передувало читання. На третьому році навчання рекомендувалося подавати письмовий переклад коротких уривків та письмові відповіді на запитання до тексту. На четвертому році навчання письмо ускладнювалося тим, що зміст уривків до тексту передавався переважно не по запитаннях, а після усного резюме або за пунктами плану. На п'ятому році навчання оповідання читав або повідав учитель, після чого узагальнювався зміст усно, а потім письмово. На шостому році навчання до письмових робіт належали: письмові перекази творів, написання листів різного характеру. Листи могли мати характер прохання, подяки, привітання, запрошення, вибачення, співчуття. Навчання написання ділових листів, чи ведення ділових документів, залежало від типу навчального закладу [15, с. 19].

У навчальній програмі з ІМ рекомендувалося для навчання письма на нижчому рівні використовувати комплекс вправ: а) дослівний або з невеликими змінами диктант пройденого тексту з підручника; б) орфографічні вправи, перенос слів та ін.; в) написання вивчених раніше напам'ять текстів; г) переклад з рідної на ІМ (з метою перевірки набутих граматичних і лексичних знань) мав бути укладений так, щоб у перекладі не було незнайомих для учнів слів або граматичних явищ.

На середньому та вищому ступенях навчання письмові твори були тісно пов'язані з шкільним навчанням, а вправи бралися із усного матеріалу, який проходили на той

час. Головними завданнями письмових робіт були репродукція прочитаного, заміна стилістичної форми, а саме вміння передати оповідання чи опис у формі листа, здійснити опис оповідання від третьої особи, вміти конструювати речення у діалогічній і монологічній формах, ґрунтуючись на розмовних темах із повсякденного життя, вміти перетворити з підручника діалог у форму монолога [17, с. 34–35]. На вищому ступені додавалися фрагменти творів, де вжиті фразеологічні одиниці, які потрібно було правильно перекласти рідною мовою і пояснити значення їх як в усній, так і письмовій формах, віднайти еквівалент у рідній мові.

Отже, навчання письма ІМ у досліджуваний період західноукраїнськими педагогами приділялося достатньо уваги. Відомості про навчання письма представниками прямого методу нами не віднайдено, тому припускаємо, що цьому аспекту навчання не приділялося достатньо уваги.

**Навчання граматики** у досліджуваний відрізок часу стає не метою, а засобом навчання, а її знання мають слугувати для правильного вживання мови в усній та письмовій формах.

Т. Біленький рекомендував учням виводити самим певне граматичне правило на основі прикладів учителя і підручника з урахуванням ступеня навчання. Якщо учитель сам подавав граматичні правила, це, на думку автора, позбавляло учнів самостійного спостереження і мислення [4, с. 147]. Навчання граматики відбувалося згідно з навчальним планом. Найважливішим правилом для навчання граматики було систематичне, терпляче виправлення помилок в усному і письмовому мовленні шляхом виконання вправ.

У статті Дімітрія Русчака зазначено, що питання навчання граматики в народних школах дуже актуальне і дискусійне; автор наводить слова Джона Локка: "Люди вивчають мови лише для соціального пристосування та взаємного обміну ідеями в буденному житті. Для досягнення цієї мети найкоротший, найправильніший та найбільш натуральний є шлях вивчення мови через спілкування. З цієї точки зору, можна стверджувати, що незнання граматики не є недоліком. Можна розуміти один одного, не вивчаючи при цьому граматику" [18, с. 43]. Граматика, на думку автора, дає нам справжній хаос правил, які заперечуються такою самою кількістю винятків, що забивають голови непотрібним і беззмістовним матеріалом. Граматичні правила не розвивають ні *мислення*, ні *мовлення*, ні *читання*, ні *орфографію*, а отже, зайві [18, с. 43].

Така категоричність заперечення граматичного матеріалу свідчить про дотримання автором класичних положень прямого методу навчання ІМ, запропонованих реформаторами, які ігнорували теоретичну частину граматики, а її навчання зводилося до накопичення мовних фактів у процесі мовлення. Однак не всі педагоги були згодні з таким прийомом роботи над граматиною.

У навчальній програмі з ІМ повідомляється, що обсяг граматичних знань, які слід було засвоїти в двох найнижчих класах, досить великий, тому для того, щоб зберегти відповідне співвідношення між граматиною, читанням та розмовою, слід було рівномірно поділити матеріал на два роки навчання. Такий розподіл був врахований у шкільних підручниках, в які поступово вводився новий граматичний матеріал [17, с. 17–18]. Вчитель мав право вибирати з граматичного матеріалу ті явища, на які на певному ступені навчання він мав звернути увагу учнів. Для навчання граматики рекомендувалося: 1) звертати увагу на нові граматичні явища, які знайдено в текстах. Форми відмінюваних частин мови та основні правила синтаксису необхідно було відпрацьовувати практично доти, поки учні не вміли застосовувати їх механічно; 2) не слід було глибоко теоретично пояснювати ці явища, а подавати їх як факти; 3) вивчені мовні явища слід було подавати у вигляді формул, що уможливило, на думку укладачів програми, краще запам'ятовування; 4) пояснювати аналогію між мовними явищами, вивченими раніше, і новими; 5) дотримуватися індуктивного шляху – насамперед пояснювати одне явище, поєднувати з ним інші

близькі, вивести формулу, а насамкінець подавати правило, яке має вивчити учень із шкільного підручника [17, с. 23–24].

На середньому рівні навчання граматики проводилося виключно німецькою мовою на основі окремого підручника та (в основному на цьому рівні) здійснювалося повторення, розширення та систематизація набутих на нижчому ступені знань [17, с. 32].

На вищому рівні нового граматичного матеріалу не подавалося, а лише повторювався попередній.

Отже, навчанню граматики ІМ на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу приділяли увагу на всіх ступенях навчання. Більшу частину граматичного матеріалу учні вивчали на нижчому ступені. Граматичні правила в підручниках подавалися рідною мовою, що заперечувалося представниками прямого методу. Закріпленню граматичних знань слугували вправи та переклад, який допускався на всіх ступенях навчання іноземних мов і був способом перевірки набутих граматичних і лексичних знань.

**Навчання говорінню** на нижчому ступені відбувалося шляхом розповідей байок, казок, повістей. Під час розповіді текстів художньої літератури можна було використовувати запитання.

У навчальній програмі зазначалося, що навчання говорінню на початковому етапі має ґрунтуватися не на поясненні окремого слова як мовного явища, а на зв'язку його з іншими членами речення, як цілісного висловлення думки. Наголошувалося на недоцільності вести навчання так, щоб учень кожену частину речення, задуманого рідною мовою, перекладав за допомогою граматичних правил на ІМ, він мав вільно передати власні думки, характерні для ІМ. На початковому етапі навчання ІМ учень якомога швидше мав розуміти учителя та позбутися побоювань і невпевненості при спілкуванні з ним ІМ. Хоча шкільне навчання, зауважувалося в програмі, не могло забезпечити в такому обсязі живої розмови учителя з учнем, як приватне навчання з одним чи кількома учнями, однак має прагнути якомога ширше застосовувати таке спілкування, щоб всі учні могли стежити за процесом навчання, думали разом з учителем та тим учнем, з яким вчитель розмовляє, щоб кожен із них міг продовжувати далі розмову з того місця, де вона була перервана попередником [17, с. 15–16].

Запитання вчителя мало бути зверненим до усього класу, щоб кожен учень у думці підготував відповідь, і тільки тоді вчитель просив якогось одного учня дати відповідь. Якщо вчитель належно обмірковував і чітко ставив запитання до учнів, наступне запитання впливало логічно з попереднього, такий вид перетворювався в цікаву, тривалу та корисну розмову. Вчитель мав також передбачити відповідь учня, оцінити лексичний запас та знання граматичних явищ, які можуть використати учні в цих відповідях. Коли учні будуть відповідати активно та охоче, кожен чекатиме з нетерпінням, коли його вчитель запитас, бо знатиме, що вчиться й отримує користь разом з однокласниками, що його відповідь є одним з елементів навчання, тоді учень позбудеться побоювання, яке часто з'являється, коли учнів "екзаменують" [17, с. 15–16]. Зміст таких розмов відповідав тексту, який вивчався на даному уроці. За допомогою розмови вчитель повторював лексичний і граматичний матеріал у межах тексту, який вивчався. Згодом учні самостійно утворювали речення на основі вивченого лексичного і граматичного матеріалу без допомоги вчителя. Всі інші форми навчання, такі як вивчення окремих слів, переклади, вивчення напам'ять фрагментів текстів, граматичних правил, використовували тоді, коли вони були доречними.

На середньому ступені (III–IV класи) навчання спілкування між учнем та вчителем відбувалося виключно ІМ. Розмови спиралися на тексти з повсякденного життя й розширювалися відомостями з інших галузей; описи та оповідання відповідали середньому ступеню навчання ІМ; переказ змісту прочитаного передавався у зміненій формі від третьої особи. Якщо учень відповідав надто близько до тексту, вчитель іншими запитаннями змушував його відступити від тексту та переказати фрагмент в іншій

формі або розвинути думку з використанням іншого фактичного матеріалу, який раніше наводився [17, с. 30].

Вивчення напам'ять на нижчому ступені фрагмента тексту складало 8–10 рядків дослівно або з невеликими змінами. Зміни допускалися у разі, якщо учень зробить їх на основі раніше вивченого лексичного матеріалу [17, с. 21]. На середньому рівні вивчалися напам'ять фрагменти поетичних або прозових творів. Під час декламування вчитель звертав увагу на вимову, позначення голосом важливіших думок чи висловів [17, с. 31]. На вищому ступені предметом розмови було опис картин, видів, пейзажів, стародавніх скульптур, схеми грецьких стилів, виду Пантеону, сцен з німецьких легенд, видів середньовічного замку та ін [17, с. 55].

Отже, навчання говоріння на західноукраїнських землях у досліджуваній період відбувалося на нижчому ступені на основі адаптованих текстів, які відображали живу повсякденну мову, що характерно для прямого методу, а на середньому і на вищому ступенях – уривках художньої літератури, відомостях з історії, мистецтва та ін., що не підтримувалася реформаторами. Особливістю реалізації прямого методу 1900–1908 рр. під час навчання говоріння був також взаємозв'язок мислення і мовлення, який проявлявся у переказі змісту прочитаного у змінній формі та передачі фрагмента твору з використанням іншого фактичного матеріалу, який вивчався раніше. Такий вид роботи заперечував тези “прямістів” про те, що в мовній діяльності головну роль відіграють відчуття, а не мислення, інтуїція, розум, що призвело до розриву мови від мислення, до перебільшення ролі механічної пам'яті і будь-якого роду асоціацій, до ототожнення процесів засвоєння мови у дорослих і дітей.

Метою навчання ІМ на західноукраїнських землях було вміння розуміти і висловлювати свої думки ІМ, проникати в думки іншого народу шляхом пізнання чужої культури, історії, що відповідало меті навчання ІМ, яка ставилася на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу. Нижчий ступінь навчання, як свідчить аналіз навчальних програм і підручників цього періоду, будувався за допомогою пов'язаних текстів, укладених на основі живої, розмовної мови з різних галузей, що відображали навколишню дійсність. Паралельно навчальним текстам використовувалися уривки художньої літератури, історії, вірші, загадки та ін. Критеріїв відбору лексичних одиниць не було, вони вилучалися з текстів, які вивчалися. Граматика ІМ відповідала нормам сучасної мови і не містила винятків.

Отже, підсумовуючи вищесказане, ми можемо констатувати, що у період 1900–1908 років на західноукраїнських землях домінував прямий метод. Урахування у навчанні ІМ західноукраїнськими учителями лінгвістичних і психологічних закономірностей навчання ІМ, що належали європейським вченим того часу, та пристосування їх до умов навчання, досвід учителів уможливив виділити такі *положення прямого методу, які залишилися незмінними*:

- навчання говоріння на основі живої, повсякденної мови;
- фонетика перебувала в центрі уваги;
- ведення діалогу між вчителем і учнями;
- індуктивне навчання граматики;
- широке використання зображувальної (малюнки, предмети, макети, імітування діяльності) і вербальної наочності (синоніми, антоніми, словотворення, дефініції, етимологія, контекст та ін.).

*Положення, які набули іншого тлумачення:*

- використання рідної мови на початковому етапі для пояснення незнайомих лексичних і граматичних явищ;
- подання на нижчому ступені граматичних правил;
- застосування перекладу як засобу контролю лексичних і граматичних знань на всіх ступенях навчання.

*Нові положення, які з'явилися у досліджуваній період:*

- знання відомостей з історії, літератури XVIII–XIX століть;
- зіставлення окремих граматичних явищ ІМ з рідною мовою.

Отже, наведені положення прямого методу на західноукраїнських землях у 1900–1908 роках дають змогу виділити особливості реалізації прямого методу, які полягали у відхиленні від класичних положень прямого методу. Західноукраїнськими методистами було введено такі положення навчання, як ознайомлення з авторами і творами художньої літератури, історією, географією, мистецтвом країни, мова якої вивчається, зіставлення рідної та ІМ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності з провідною роллю читання адаптованих (на нижчому ступені), автентичних (на середньому і вищому ступенях) текстів, навчання граматики на нижчому ступені рідною мовою та повторення її на середньому та вищому ступенях, використання перекладу як засобу перевірки знань.

Перспективним у вивченні цього питання може стати дослідження методів навчання ІМ на західноукраїнських землях до 1939 року, оскільки цей період не був об'єктом дослідження вчених.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Александр В.М. Методика викладання німецької мови / В.М. Александр. – К. : Радянська школа, 1937. – 208 с.
2. Аліскевич А. Деякі замітки о початковій науці языка німецкого в народных школах / А. Аліскевич // Учитель. Орган руского товариства. – Львів, – 1904. – С. 5 – 9.
3. Аліскевич А. Наука чужих языків, єї межі і трудності і можливі висліди / А. Аліскевич // Учитель. Орган руского тов. педагогічного. – Львів, 1904. – Ч. 18. – С. 281–286, 300–301, 315–317, 348–350, 391–394.
4. Біленький Т. Наука рускої мови в школах народных звичайних і ви ділових. Для учителів і кандидатів учительських / Т.Біленький // Учитель : орган руского тов. педагогічного. – Львов, 1903. – С. 41–45, 49–51, 81–86, 97–103, 145–151, 161–167.
5. Боберський І. Який матеріал належить впровадити, щоб на нім могли ученики набирати вправи в буденнім стилі в мові і в письмі / І. Боберський // Учитель. Орган руского товариства. – Львів, – 1904. – С. 130–132, 145–147, 162–166.
6. Гавришук М. Методика науки в школі народній / М. Гавришук. – Чернівці : Руська Рада, 1900. – 104 с.
7. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с.
8. Звіт анкети в справі науки языка німецкого в середніх школах // Учитель. Орган руского товариства. – Львів, – 1904. – С.69–71, 114–116.
9. Копач І. Будучність гімназій Уваги. / І. Копач // Літературно-науковий вісник. – Львів. – 1901. – Том XV. – С. 134–160.
10. Копач І. Новий австрійський план науки для гімназій. // Наша школа : Науково-педагогічний журнал „Учительської громади”. Львів 1909. – С. 24–77.
11. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам /А.А. Миролубов. – Москва: Ступени, Инфа – М, 2002. – 448 с.
12. Наука читання // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz. – 1906. – S. 161–164.
13. Ніколаєва С.Ю. 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.
14. Попович О. Наука мови в школі народній / О. Попович // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1904. – S. 18–21.



15. Illja A. Die schriftlichen Arbeiten in den verschiedenen Kategorien der Volksschulen, deren Zahl, Correctur und sonstige Behandlung. / A. Illja // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, – 1901. – № 1. – S. 1–4.
16. Lorber M. Die schriftlichen Arbeiten in den verschiedenen Kategorien der Volksschulen, deren Zahl, Correctur und sonstige Behandlung / M. Lorber // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, 1901. – №1. – S. 18–21
17. Plan nauki języka niemieckiego w szkołach srednich galicyjskich i Instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I – VIII. – Lwowie, 1905. – 56 s.
18. Rusceac D. Gramatica si insemna tatea ei pentru scoala poporala / D. Rusceac // Scoala organul : Reunieunei scolare romane din Bucovina. – Cernaut, 1907. – N 2. – Pag. 43–47.
19. Tumlirz K. Sprechübungen in der deutschen Sprache an Volksschulen mit anderer Unterrichtssprache

# ІНТЕГРАТИВНА ОСНОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Л.А. Сажко

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті розглядається проблема інтегративної основи навчання іноземних мов, дається визначення інтегрованого навчання іноземних мов, окреслюються рівні інтеграції цього процесу. Такими рівнями є: рівень цілей та змісту навчання, рівень організації навчального процесу, рівень використання засобів навчання та новітніх технологій.

**Ключові слова:** інтегративна основа навчання іноземних мов, інтегроване навчання іноземних мов, рівні інтеграції навчального процесу, цілі та зміст навчання, організація навчального процесу, засоби навчання, технології навчання.

**Л.А.Сажко. Интегративная основа обучения иностранным языкам.** В статье рассматривается проблема интегративной основы обучения иностранным языкам, дается определение интегрированного обучения иностранным языкам, называются уровни этого процесса. Такими уровнями определены: уровень целей и содержания обучения, уровень организации учебного процесса, уровень использования средств обучения и новых технологий.

**Ключевые слова:** интегративна основа обучения иностранным языкам, интегрированное обучение иностранным языкам, уровни интеграции учебного процесса, цели и содержание обучения, организация учебного процесса, средства обучения, технологии обучения.

**L. Sazhko. The Integrated Basis of Foreign Language Teaching.** The article deals with the problem of integrated teaching, the definition of foreign language integrated teaching is giving, levels of foreign language integrated teaching are marked. Such levels are: goals and content level, classroom management level, level of teaching aids and learning technologies.

**Key words:** integrated teaching of foreign languages, integration's levels of teaching process, goals and content of teaching, classroom management, teaching aids, learning technologies.

Сучасний етап розвитку світового співтовариства характеризується процесами глобалізації, які передбачають економічні та соціальні перетворення. Ці процеси призвели також і до міжкультурної інтеграції, що, в свою чергу, зумовлює зміну поглядів на систему освіти як у цілому, так і окремих її компонентів. На перший план виходить якість освіти, високий рівень професійної підготовки підростаючого покоління, оскільки становище країни на світовому ринку залежить передусім від професіоналізму його учасників. У зв'язку з цим процес навчання в школі має бути зорієнтованим на майбутню діяльність учнів в умовах інтеграції, в умовах міжкультурної комунікації.

Особливе місце в системі освіти посідає такий предмет, як «Іноземна мова» через те, що саме мова є засобом пізнання світу, залучення до цінностей, які створені іншими народами. Оволодіння іноземною мовою (ІМ) дає можливість зрозуміти іншомовну культуру, краще усвідомити та визначити місце своєї рідної культури у величезному інтегрованому світі. Необхідно зазначити, що в самій природі мови як соціальному явищі закладений процес інтеграції, що перебуває в стані постійного розвитку. Оволодіння ІМ як процес завжди вирізнялось особливістю використання знань інших дисциплін, оскільки лише за таких умов організації навчання можливим є формування в учнів цілісної картини світу. В сучасних умовах розвитку світового співтовариства ця проблема стає ще більш актуальною і питання інтегрованого навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах мають знайти своє вирішення.

Проблемою інтеграції процесу навчання ІМ займалися чимало фахівців, зокрема І.Л. Бім, Л.Я.Зеня, Є.С. Полат, В.В.Сафонова, С.В.Гапонова, В.М.Чорна, Л.К.Орловська, Т.І. Іванюк та ін. Науковці розглядали окремі аспекти зазначеної проблеми, наприклад, навчання німецької мови у взаємозв'язку із екологічним вихованням (Л.Я.Зеня), взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземних мов (С.В. Гапонова), інтеграція очних та дистанційних форм навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл (Є.С.Полат) тощо. Однак сучасний рівень розвитку освіти та науки потребує, на нашу думку, визначення рівнів інтеграції в навчальному процесі ІМ, що і є *метою* статті.

Звернемося до поняття «інтегроване навчання». Е.Г. Азімов та А.М. Щукін визначають його як навчання, що заперечує розподіл знань за окремими дисциплінами; як навчання, яке пов'язане із цілісним сприйняттям світу, що повністю відповідає сучасним поглядам на процес навчання та його результати [1, с.93]. Слід зауважити, що вимоги сьогодення призвели до перегляду змісту навчання ІМ, необхідності використання найбільш ефективних засобів та технологій в навчальному процесі задля досягнення такої мети, як володіння учнями іншомовним спілкуванням. Тому, на нашу думку, доцільно говорити про інтегративну основу навчання ІМ. *Інтегративною основою навчання ІМ є процес взаємопов'язаного формування мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної та навчально- стратегічної компетенцій на основі зразків іношомовної культури, із залученням навчальних матеріалів інших предметів, використанням різноманітних засобів і форм навчання та новітніх технологій.* Така інтегративна основа навчання дає можливість розширювати пізнавальні інтереси учнів, розвивати їхні здібності, стимулювати до самостійної та творчої діяльності.

Процес оволодіння ІМ за своєю сутністю є інтегрованим. Ця інтеграція проявляється на декількох рівнях, перш за все, на *рівні визначення цілей*. Цілі навчання, як відомо, формулюються під впливом потреб суспільства в тот чи інший період його розвитку. Потреби ж сучасного суспільства, рівень розвитку методики викладання іноземних мов та суміжних з нею наук привели до необхідності визначити глобальну мету навчання ІМ як формування у школярів іншомовної комунікативної компетенції (О.М. Соловова, С.Ю. Ніколаєва, Н.Ф. Бориско та ін.). Компоненти іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) вже свідчать про інтегрованість даного новоутворення. Для підтвердження цієї думки розглянемо коротко складові ІКК. Вищезгадані автори компонентний склад ІКК визначають таким чином: *мовленнєві компетенції, мовні компетенції, лінгвосоціокультурна компетенція та навчально-стратегічна компетенція.* До мовленнєвих компетенцій належать компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі/медіації. Сформовані компетенції в зазначених видах мовленнєвої діяльності дають учням можливість реалізувати свій комунікативний намір, розуміти думки та судження інших людей, здійснювати мовленнєву взаємодію з носіями мови, яка вивчається. *Мовна (лінгвістична) компетенція* передбачає здібність учнів використовувати мовні засоби в усному та писемному мовленні відповідно до норм виучуваної мови та культури. *Лінгвосоціокультурна компетенція* складається із соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної компетенції. Соціолінгвістична компетенція розглядається як здібність використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування. Соціокультурна компетенція характеризується обсягом знань про країну, мова якої вивчається, про культурні традиції, особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, норм етикету. Соціальна компетенція пов'язана із здібностями учнів встановлювати комунікативні контакти, орієнтуватися в соціальній ситуації. Ця компетенція пов'язана із готовністю та бажанням взаємодіяти з іншими людьми, вмінням вирішувати проблеми, що виникають в процесі спілкування. І нарешті, *навчально-стратегічна компетенція*, яка передбачає оволодіння учнями різними навчальними та комунікативними стратегіями, вмінням використовувати їх в процесі

реального міжкультурного спілкування. Як бачимо, всі компоненти ІКК взаємопов'язані, їх розвиток сприяє формуванню здібності оволодіння іншомовною культурою.

Необхідно підкреслити, що в методиці завжди було прийнято називати чотири компоненти мети навчання ІМ. Сучасний погляд на визначення глобальної мети навчання іноземних мов як формування ІКК не лише не суперечить загальноприйнятому підходу в цьому питанні, але й, навпаки, розширює його рамки. До того ж актуальним на сьогодні є виділення ще і п'ятого компонента мети, який стосується старшої школи.

Розглянемо, як історично усталений підхід до визначення цілей навчання ІМ пов'язаний із сучасними тенденціями та запитамі суспільства. *Практична мета* зорієнтована перш за все на формування у школярів ІКК. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями у сфері мовної освіти для кожного типу школи визначений певний рівень володіння даною компетенцією. Іноземна мова, як зазначає О.М.Соловова, є засобом міжособистісного, міжкультурного спілкування, збагачення духовного світу учня, відстоювання своїх переконань, пропаганди вітчизняної культури [13, с.16].

*Освітня мета* досягається шляхом збагачення знань учнів засобами іноземної мови, коли ІМ та навчальні матеріали використовуються для підвищення інтелектуального рівня школярів, розширення їхнього лінгвістичного та культурного кругозору, розширення діапазону знань про країну, мова якої вивчається. Ця мета реалізується в процесі читання та аудіювання аутентичних текстів, роботи над відеофільмами, при порівнянні мовних явищ іноземної та рідної мов, оволодінні знаннями про культуру, історію, традиції іншого народу, що, без сумніву, дуже важливо для реалізації діалогу культур.

*Розвивальна мета* передбачає формування у школярів комунікативних здібностей, культури мовленнєвої поведінки, навчальних умінь, інтересу до вивчення ІМ, вольових якостей, пам'яті, рефлексії. Також ця мета зорієнтована на розвиток умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію спілкування, вміння логічно та послідовно будувати своє висловлювання, переконувати, доводити, здійснювати проблемно-пошукову діяльність. Засобами ІМ можна також розвивати здібності до імітації мовленнєвих дій, мовну здогадку, увагу. Важливим моментом є також готовність учнів до подальшої самоосвіти в царині іноземних мов.

*Виховна мета* реалізується у процесі усвідомлення особистісного ставлення учня до нової іншомовної культури. У зв'язку з цим передбачається виховання у школярів культури спілкування, яка є прийнятною в сучасному цивілізованому світі, позитивного ставлення до особливостей культури народу, мова якого вивчається, розуміння важливості володіння ІМ як засобом спілкування. Виховна мета пов'язана також із процесом формування у школярів таких рис, як доброзичливість, толерантність, активність, моральність.

Особлива увага зараз приділяється професійній підготовці випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Тому виділяється ще і *професійно орієнтована мета*, що реалізується передусім в старшій школі. Як відомо, старший етап навчання характеризується профільною спрямованістю. Для старшокласників розробляються програми з іноземних мов відповідно до визначених для шкіл профілів. Цілі навчання ІМ кожного профілю мають свою специфіку. Так, наприклад, цілі навчання майбутніх філологів та технологів будуть неоднаковими, адже професійна спрямованість їхньої підготовки суттєво відрізняється.

Як бачимо, традиційні, загальноприйняті цілі навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах відображають глобальну мету – формування ІКК, відповідають сучасним вимогам рівня іншомовної освіти, мають інтергративний характер, завдяки чому і реалізується ідея оволодіння учнями міжкультурним спілкуванням.

Наступним кроком дослідження питання інтеграції в процесі навчання ІМ є *рівень визначення змісту*, наповнення якого залежить, як відомо, від цілей. Для досягнення визначеної мети (оволодіння учнями ІКК) необхідно пізнати іншомовну культуру, як

правильно стверджує Ю.І.Пассов, навчитися взаємодіяти з представниками іншого світосприйняття. Ці вміння за своєю природою, як і іншомовна культура, є інтегративними [10, с.19]. Іншомовну культуру, однак, необхідно певним чином презентувати, навчити учнів розуміти представників іншого етносу, навчити спілкуватися з ними з урахуванням особливостей їхньої ментальності. Одним із рішень цього завдання є пропозиція С.Ю. Ніколаєвої, що базується на ідеях І.Л.Бім, Н.Д. Гальскової, Н.І.Гез [8, с.4-9]. Автори визначають предметний та процесуальний аспекти змісту навчання ІМ, кожний з яких має свої компоненти. Компоненти предметного та процесуального аспектів змісту співвідносяться один з одним та підпорядковані цілям навчання ІМ, про котрі йшлося вище. Так, до першого компонента предметного аспекту автори відносять сфери та види спілкування, мовленнєві ситуації, теми, проблеми і тексти. У процесуальному аспекті цьому компоненту відповідають уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності, вправи для їх розвитку та відповідні знання. Другим компонентом предметного аспекту названо лінгвосоціокультурний матеріал та соціальні ситуації (розглядаються як ситуації розвитку, характерними для них є способи взаємодії) – їм відповідають у процесуальному аспекті навички оперування цим матеріалом та вправи для їх формування; вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях та управляти ними, вправи для розвитку цих умінь та відповідні знання. Третім компонентом визначений мовний матеріал і, відповідно, навички оперування цим матеріалом, вправи для їх формування, а також необхідні знання. Основою для оволодіння всіма вказаними вміннями і навичками є навчальні стратегії та вправи для їх розвитку. Як бачимо, і сам зміст відображає інтегрованість процесу оволодіння ІМ.

Наступним є *рівень організації навчального процесу*. Розглянемо, як проявляється інтегративний характер навчання ІМ на уроці. Перш за все, необхідно зазначити, що в педагогіці визначають *внутрішньопроектну* і *міжпроектну інтеграцію*. *Внутрішньопроектна* інтеграція в оволодінні ІМ існувала завжди, адже і формування навичок, і розвиток умінь неможливо уявити як окремі процеси. Так, наприклад, уміння у всіх видах мовленнєвої діяльності розвиваються паралельно та взаємопов'язано згідно із відповідним методичним принципом. Однак слід зауважити, що підґрунтям для визначення згаданого принципу стали дослідження в області психології та психолінгвістики. Так, зокрема І.О.Зимня, спираючись на праці М.І. Жинкіна, зазначає, що всі види мовленнєвої діяльності мають спільні ланки мовленнєвого механізму (наприклад, механізми осмислення, пам'яті), що полегшує оволодіння ними [6, с.167]. Крім того, всі види мовленнєвої діяльності здійснюються за такими фазами: мотиваційно-спонукальна, аналітико-синтетична та виконавча [6, с.166]. Водночас авторка правомірно зауважує необхідність врахування в процесі навчання специфіки кожного виду мовленнєвої діяльності та особливостей їх здійснення на зазначених етапах (наприклад, володіння відповідними навичками для здійснення читання та письма; або формування механізму прогнозування для рецептивних видів мовленнєвої діяльності і механізму випереджального синтезу – для продуктивних). С.В. Гапонова також підкреслює, що в процесі формування компетенцій у всіх видах МД необхідно: 1) враховувати специфіку кожного виду МД (наприклад, навчати говорити через говоріння, навчати читати через читання); 2) використовувати взаємопозитивний вплив різних видів МД (наприклад, розвивати вміння говоріння на основі прочитаного/прослуханого тексту) [4].

Розвиток умінь базується на набутих знаннях та навичках, які, в свою чергу, також формуються на взаємопов'язаній основі. Робота над вимовою здійснюється протягом всього курсу навчання, змінюється лише характер цієї роботи залежно від етапу навчання. Формування слуховимовних та інтонаційних навичок, як відомо, є основою оволодіння усіма видами МД. Якщо у молодшій школі оволодіння цими навичками є обов'язковим елементом навчальної діяльності учнів і характеризується інтенсивністю, то в основній та старшій школі здійснюється їх підтримка та удосконалення.

Відомо, що формування слуховимовних та інтонаційних навичок відбувається у зв'язку із засвоєнням лексико-граматичного матеріалу, котрий, у свою чергу, пред'являється у зразках мовлення. Нагадаємо, що зразком мовлення називається одиниця мовлення, яка служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, що мають ту саму структуру [12, с.21-22]. Далі Н.К. Скляренко абсолютно правильно зазначає, що робота над зразком мовлення передбачає не лише засвоєння його структури, а й оволодіння лексичними одиницями, що наповнюють цю структуру. Залежно від того, яка сторона мовлення – лексична чи граматична – є об'єктом уваги, змінюються і вправи.

Інтегративний характер навчання ІМ проявляється на уроці також у використанні різноманітних вправ. Необхідно лише зауважити, що перевага має надаватися таким типам та видам вправ, використання яких спрямоване на досягнення цілей уроку. Водночас слід зважати на специфіку відповідних навичок та вмій, які підлягають формуванню. Власне і самі вправи об'єднані у загальну систему вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції.

Поряд з внутрішньопредметною має місце і *міжпредметна інтеграція*. Міжпредметна інтеграція представляє собою взаємозв'язок в навчанні шкільних предметів. Ідея ця не є новою, адже дітей необхідно навчати різним предметам у взаєзв'язку, оскільки знання про навколишній світ пов'язані між собою. Так, інтегровані зв'язки проявляються при порівнянні систем рідної та іноземної мов, першої і другої (третьої) ІМ. Також важливим в процесі навчання є порівняння особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, які властиві рідній та нерідній культурам. Міжпредметні зв'язки дають можливість подолати штучно створені межі між окремими галузями знань, сформувати в учнів цілісну картину світу. Так, наприклад, на уроці іноземної мови використовується матеріал уроків зарубіжної і рідної літератури, історії, географії та інших дисциплін.

У старшій школі, де сьогодні особлива увага приділяється профільному навчанню, процес інтеграції особливо яскраво виражений. Для класів різних профілів передбачені відповідні інтегровані курси. Інтегрований курс, як зазначає Л.Я.Зеня, складається із змістових фрагментів різних предметів, а також додаткового змісту, який раніше не входив до навчального процесу [5, с.165]. Прикладами інтегрованих курсів можуть бути:

«Образотворче мистецтво в іншомовній культурі», «Іноземна мова і література», «Історія країни виучуваної мови», «Іноземна мова і економіка», «Основи перекладу» і т.д. В кожному профілі навчання пропонуються також курси за вибором (елективні курси), метою яких є розширення діапазону підготовки учнів, поглиблення та доповнення профільного навчання. Подібні курси, підкреслює І.Л.Бім, сприяють розширенню профілю в цілому або окремих профільних предметів, служать засобом для оволодіння елементарними основами інших предметів за допомогою іноземної мови, надають профілю прикладну спрямованість [2, с.23]. Такими елективними курсами можуть бути: «Гід-перекладач», «Ділова іноземна мова»,

«Країнознавство», «Лінгвокраїнознавство» і т.д.

Наступним рівнем інтеграції в навчанні ІМ можна визначити *рівень використання засобів навчання*. Сучасний рівень розвитку методичної науки дає можливість розробляти та використовувати різноманітні засоби навчання. До основних на сьогодні відносять навчально-методичні комплекси (НМК). Як зазначає О.М. Соловова, сучасний НМК містить як інваріативні, так і варіативні компоненти. До інваріативних компонентів належать *Книжка для учнів, Аудіоматеріали для учнів та Книжка для учителя*. Додатковими компонентами НМК можуть бути: *Робочий зошит, Книжка для читання, Аудіо- та відеоматеріали, Посібник культурознавчого характеру, Збірник лексико-граматичних вправ та вправ для навчання письма і писемного мовлення, Тестові завдання* [13, с.40-41]. Однак, як слушно підкреслює автор, ідеального НМК для усіх можливих умов навчання не існує. Творчий учитель завжди використовує матеріали інших навчальних комплексів, різноманітні книжки для читання, відео- та аудіоматеріали,

посібники із вправами для розвитку мовленнєвих умінь та формування навичок, збірники мовних та мовленнєвих ігор, таблиці та схеми, картки, тематичні картинки, вірші, пісні.

Новітнім засобом навчання є комп'ютерні телекомунікації, за допомогою яких можна значно підвищити ефективність навчального процесу. Однак слід зауважити, що матеріал, який пропонується телекомунікаціями, має бути ретельно відібраним, інтерпретованим та структурованим для дидактичних цілей. Вчитель має також навчити учнів здійснювати пошук необхідної інформації, організувати самостійну навчальну діяльність за допомогою Інтернет-ресурсів. Необхідно також зазначити, що використання мультимедійних засобів має низку переваг для навчання ІМ. Серед таких можна назвати: одночасне використання декількох каналів сприйняття, організація нових форм взаємодії вчителя та учнів в навчальному процесі, реалізація принципу індивідуалізації, здійснення диференціації в навчанні учнів з різним рівнем підготовки, використання додаткових способів мотивації до оволодіння ІМ, удосконалення механізмів керування навчальною діяльністю. Є.С. Полат зауважує також, що актуальною стає інтеграція очних та дистанційних форм навчання ІМ з використанням Інтернет-ресурсів [ 11, с.26 ].

Сучасні засоби навчання дають можливість широко представити лінгвосоціокультурний матеріал, що сприяє ознайомленню учнів з культурою носіїв мови, пізнанню їхніх особливостей сприйняття навколишнього світу, стилю мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Особливе місце варто відвести текстам, які являють собою зв'язні висловлювання в усній та письмовій формі. Як основна ланка акту комунікації, тексти виконують ряд функцій, до яких належать: комунікативна, прагматична, когнітивна та епістемічна. Комунікативна функція дає можливість характеризувати текст як найважливіший засіб спілкування, взаємодії партнерів. Прагматична функція проявляється у впливі на людей в процесі спілкування. Когнітивна (пізнавальна) функція зумовлена його властивістю виступати засобом формування та вираження суджень/ умовивідів, пред'явлення нових знань про світ. Епістемічна функція реалізується у можливості тексту відображати дійсність, яка оточує членів конкретного лінгвосоціуму. Слід наголосити, що текст, як продукт мовленнєвого висловлювання, містить необхідну інформацію, котра є характерною для певної теми або ситуації спілкування. Сама інформація, що впливає з функцій тексту, має інтегрований характер, адже вона охоплює знання багатьох областей життєдіяльності людей. Неоціненну роль мають в даній ситуації також аутентичні тексти як продукт мовленнєвої діяльності представників іншомовної культури.

Для сучасної організації навчального процесу з ІМ характерним є широке використання новітніх технологій навчання. У зв'язку з цим можемо виділити ще один рівень інтеграції – *рівень застосування сучасних технологій навчання*. Зауважимо, що інтеграція спостерігається і на рівні використання в навчальному процесі різноманітних форм, методів, прийомів навчання. Так, наприклад, популярними стали *стратегії навчання у співробітництві*, що з успіхом використовуються для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Як зазначають фахівці, основна ідея навчання у співробітництві полягає в тому, що учні *навчаються разом*, а не просто виконують разом певні завдання. Метою такої організації навчального процесу є не лише оволодіння кожним учнем відповідним його індивідуальним особливостям рівнем знань, навичок та вмінь, але й соціалізації особистості, розвиток комунікативних здібностей кожного учня [9, с.26]. До основних форм організації навчальної діяльності учнів у співробітництві належать: «Навчання в команді», «Ажурна пилка», «Навчаємося разом», «Дослідницька робота». Основою зазначених форм навчання є не змагання членів групи, а співробітництво в процесі виконання спільного завдання. В ході виконання такого завдання члени кожної групи обмінюються отриманою інформацією і таким чином досягається засвоєння навчального матеріалу всіма учнями. Успіх роботи групи залежить від особистого внеску кожного, від відповідальності кожного учня за свій результат.

Широко розповсюдився і метод проектів, який передбачає творчий пошук учнями необхідної інформації, активну взаємодію їх один з одним, рішення особистісно значущої для кожного проблеми. Вчені визначають вимоги до використання проектів таким чином:

- наявність значущої для учнів проблеми, вирішення якої потребує інтегрованих знань, здійснення пошукової діяльності;
- практична, теоретична, пізнавальна значимість для учнів результатів діяльності;
- самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова);
- структурування змістової частини проекту (з визначенням поетапних результатів);
- використання методів дослідження, які передбачають певну послідовність дій (визначення проблеми, обговорення методів дослідження, обговорення способів оформлення кінцевих результатів у вигляді презентації чи звіту);
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків;
- висновки, визначення нових проблем дослідження [9, с. 68].

Проектна робота дає змогу розвивати творчу активність учнів в процесі оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією. Учні в ході виконання проекту навчаються вирішувати специфічні для їхнього середовища проблеми, що сприяє подоланню як психологічного, так і мовного бар'єру. Проектна робота дає змогу виключити формальний характер навчання та активізує учнів, стимулює взаємодію для практичного досягнення результату навчання. Слід зазначити, що використання проектів в навчальному процесі має велике освітнє значення. Участь у проекті формує в учнів вміння самостійно діяти в різних соціальних ситуаціях, розвиває вміння виступати перед аудиторією та презентувати результати своєї праці.

*Ігрова діяльність* також має великі можливості в плані навчання школярів міжкультурної взаємодії. Адже гра підвищує інтерес учнів до вивчення іноземної мови, стимулює пізнавальну активність учнів, завдяки чому вони отримують більше інформації та краще її засвоюють. Взаємодія учнів в ігровій діяльності сприяє розкриттю особистісних якостей, підвищенню самооцінки. Гра має також важливу перевагу порівняно із традиційними видами діяльності – вона налаштовує учнів на колективну роботу, дає можливість створити доброзичливу атмосферу на уроці, позитивно впливає на процес оволодіння учнями ІМ. Ігри сприяють також релаксації учнів на уроці, що, свою чергу, підвищує ефективність роботи кожного учня. Діяльність ігрового характеру допомагає зробити урок більш привабливим та результативним, наблизити процес навчання до реальних умов спілкування. Гра дає можливість учням самореалізуватись, саморозвиватись, стимулює їх до пошуку шляхів досягнення цілей.

Таким чином, можна дійти висновку, що процес оволодіння ІМ як засобом іншомовного спілкування та іншомовної культури є інтегрованим. Процеси інтеграції проявляються на рівнях визначення цілей та змісту, організації навчального процесу з ІМ, застосування засобів навчання та новітніх технологій. Розуміння цих процесів дасть поштовх до нових досліджень в царині навчання ІМ, результати яких, в свою чергу, зроблять вагомий внесок в процес формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: «Златоуст», 1999. – 472с.
2. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М.: «Просвещение», 2007. – 211с.



3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336с.
4. Гапонова С.В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови // Іноземні мови. – 2009. – №2. – С. 13-16.
5. Зеня Л.Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Лекційно-практичний курс: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2008. – 340с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
7. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. – 2010. - №2. – С.11-17.
8. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах // Іноземні мови. – 2010. - №3. – С.3-10.
9. Новые педагогические технологии в системе образования : Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред.. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
10. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. - №6. – С.13-23.
11. Полат Е.С. Интеграция очных и дистанционных форм обучения в старших классах общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. – 2005. – №2. – С. 26-33.
12. Склярєнко Н.К. Обучение грамматическим структурам английского языка в школе. – Пособие для учителей. К.: Рад. школа, 1982. – 104с.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ : Астрель, 2009. – 238, [2] с.

# КОМУНІКАТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ЗОВНІШНЬОТОРГОВЕЛЬНИХ ДОКУМЕНТІВ

О.М. Устименко

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті досліджуються комунікативні особливості англomовних зовнішньоторговельних документів. Вивчаються екстралінгвістичні та лінгвістичні риси іншомовного тексту зовнішньоторговельного документа. Представлено текстоцентричну модель англomовного контракту купівлі-продажу.

**Ключові слова:** зовнішньоторговельний документ, фаховий текст, комунікативні характеристики, екстралінгвістичні та лінгвістичні чинники, текстоцентрична модель.

**О.М. Устименко. Коммуникативные характеристики англоязычных текстов внешне-торговых документов.** В статье исследуются коммуникативные особенности англоязычных внешне-торговых документов. Изучаются экстралингвистические и лингвистические черты иноязычного внешне-торгового документа. Представлена текстоцентрическая модель англоязычного контракта купли-продажи.

**Ключевые слова:** внешне-торговый документ, текст по специальности, коммуникативные характеристики, экстралингвистические и лингвистические факторы, текстоцентрическая модель.

**O. Ustymenko. Communicative characteristics of the English language texts of foreign trade documents.** The article analyses the communicative peculiarities of the English language foreign trade documents. The extra-linguistic and linguistic features of the foreign trade document are explored. The text-centered model of the English language contract of sale is presented.

**Key words:** foreign trade document, professional text, communicative characteristics, extra-linguistic and linguistic factors, text-centered model.

Питання формування вмінь іншомовної документної комунікації, необхідних для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності у межах міжнародного ділового співробітництва, є одним з актуальних завдань підготовки майбутніх фахівців у сфері зовнішньої торгівлі. Вміння укладання зовнішньоторговельних документів (ЗТД) іноземною мовою належать до основних компонентів професійної компетенції майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

*ЗТД є документом, що супроводжує зовнішньоекономічну діяльність, відображає відносини між суб'єктами зовнішньої торгівлі в юридичному контексті, є матеріальним носієм інформації для її передачі у часі та просторі, якому притаманні специфічні екстралінгвістичні та лінгвістичні особливості.* Знання та урахування загальних закономірностей побудови фахового тексту, комунікативних рис англomовних ЗТД є однією з умов ефективного навчання іншомовної документної комунікації, тому що “лише текст спроможний передавати певний смисл не ізольовано..., а як елемент спілкування” [15, с.116]. У зв'язку з цим доцільно розглянути комунікативні особливості тексту ЗТД. Отже, **метою цієї статті** є вивчення основних комунікативних характеристик англomовних текстів ЗТД, без дослідження яких неможлива розробка ефективної методики навчання майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності іншомовної професійної документної комунікації, зокрема відбору та організації позамовного і мовного матеріалу для навчання створення ЗТД англійською мовою.

Комунікативну сутність текстів будь-якого стилю як комплексних мовленнєвих творів неможливо розкрити без опори на їх екстралінгвістичний потенціал [14, с.198]. Різні екстралінгвістичні чинники тексту відіграють особливу роль у фаховому тексті,

оскільки саме вони визначають його фаховість. Тому слід почати з дослідження ЗТД як фахового тексту.

У першу чергу визначимо стиль і жанр текстів ЗТД. Ділове писемне мовлення, до якого, безсумнівно, належать тексти ЗТД, вивчалось мовознавцями (І.І.Амосова, І.В.Арнольд, О.С.Ахманова, М.М.Бахтін, Н.Г.Бландова, Р.О.Будагов, В.В.Виноградов, І.Р.Гальперін, О.М.Іссерлін, В.В.Калюжна, М.М.Кожина, К.О.Логінова С.Є.Максимов, О.М.Мороховський, С.Г.Носик, Н.М.Разінкіна, Л.В.Рахманін, А.О.Трофимова) у межах:

- 1) офіційно-ділового стилю;
- 2) офіційно-документального стилю або стилю офіційних документів;
- 3) ділового стилю;
- 4) офіційно-канцелярського стилю;
- 5) стилю “ділової прози”;
- 6) стилю ділового листування;
- 7) адміністративного або адміністративно-відомчого стилю.

Використовуються також такі поняття, як “ділова мова” (business language), “мова комерції” (commercial language), “мова економіки” (language of economics), “юридична мова” (legal language), “політична мова” (political language) тощо. Отже, поняття “ділова мова” і “ділове мовлення” існують уже досить давно, проте їх зміст все ще є об’єктом наукової дискусії.

Існує підхід, за яким визначається міра офіційності ділового мовлення. Відповідно до семи “рівнів формальності” [31, с.319–320] стиль ЗТД можна було б характеризувати як сукупний з “офіціалізу” (officialese), офіційного і формального. Однак ми вважаємо використання терміна “офіційно-діловий стиль” більш раціональним, оскільки він є вужчим за терміни “ділова мова”, “офіціаліз” та інші. Крім того, деякі дослідники розглядають офіційно-діловий стиль також як стиль ділових паперів (див. праці М.М.Кожині, С.Г.Носик, Л.В.Рахманіна, О.М.Мороховського).

Розглянемо питання типології текстів взагалі та текстів офіційно-ділового стилю зокрема. В основі побудови тексту лежать типологічні мовленнєві компоненти, так звані “функціонально-сміслові типи мовлення”, які є комунікативно-мовленнєвими цілісностями, здатними функціонувати самостійно. Дослідники розглядають їх як тексти-типи. У процесі писемного спілкування характер і вибір того чи іншого функціонально-сміслового типу мовлення зумовлюються такими чинниками, як комунікативна настанова, денотат мовлення (фактор суб’єкта, адресата і змісту тексту), сфера спілкування [3; 5; 13; 14; 22]. Під час породження письмового висловлювання автор обирає той чи інший тип мовлення залежно від наявного комунікативного наміру, враховуючи прагматичну спрямованість певного функціонально-сміслового типу мовлення [7, с.90; 21, с.58–60; 28, с.82, 125]. Таким чином, у реальному спілкуванні кожний текст формується згідно з нормами певного стилю, тобто за допомогою мовних засобів, що їх має певний стиль і певний тип тексту даного стилю.

Щоб виділити текст ЗТД з решти типів текстів офіційно-ділового стилю, слід виходити з розшарування цього стилю на жанри, оскільки той чи інший функціональний стиль, який характеризується широкою цільовою спрямованістю і, відповідно, недостатньою чіткістю лінгвостилістичного оформлення, реалізується у конкретних жанрах. Жанри мають однозначну мету і відповідну мовну структуру та існують у вигляді завершених текстів, які за суттю є типами різних текстів. Тому текст ЗТД слід розглядати з позицій відповідності його побудови нормам і правилам певного жанру. Під типом тексту ми, слідом за О.М.Мороховським, розуміємо “різноманітні групи текстів, які належать до одного функціонального стилю мовленнєвої діяльності, проте відрізняються предметно-змістовними або денотативними характеристиками” [26, с.245].

Офіційно-діловий стиль має цілий діапазон жанрів: у групі текстів цього стилю розрізняють управлінські, юридичні, дипломатичні тексти [4], тексти міжнародних

документів [11], урядові тексти [8; 19] тощо. Економічні і комерційні тексти знаходимо лише у класифікації О.М.Мороховського [26, с.245]. Слід зазначити, що у класифікації А.Пінкас [32, с.3] також наявні комерційні тексти, проте автор включає в цю групу управлінські документи, які не є комерційними. Різниця між економічними і комерційними типами текстів мовознавцями поки що чітко не визначена. Так, В.В.Полішко вважає, що ЗТД є окремим жанром комерційних текстів [33, с.27–28], оскільки вони відбивають людську діяльність у сфері матеріального постачання і збуту (комерційна діяльність), але не діяльність у промисловості або управлінні грошима (економічна діяльність). Дослідниця І.Д.Суханова виділяє жанр комерційної кореспонденції, до якого відносить окремі типи ЗТД [27].

У даному дослідженні для визначення приналежності англomовних текстів ЗТД до певного жанру ми спиралися не на розрізнені поняття “економіка” та “комерція”, а на поняття “зовнішня економіка”, яке означає “обмін товарами, послугами між різними країнами” [25, с.406], тобто різноманітні економічні та комерційні, в цілому – “зовнішньоторговельні зв’язки держави з іншими країнами” [6, с.380–381]. Оскільки всі ЗТД створюються і використовуються фахівцями задля встановлення, розвитку і регламентації міжнародних комерційних зв’язків [9], ми вважаємо, що *тексти ЗТД належать до комерційного жанру офіційно-ділового стилю*. Використання таких методів аналізу незнайомого жанру [30, с.22–36], як вивчення літератури за фахом, аналіз структури фахових текстів, дослідження змісту інформації, яка міститься у текстах, аналіз і відбір ситуативного контексту, встановлення ролей партнерів з комунікації, відбір комунікативних намірів учасників спілкування, мовного і мовленнєвого матеріалу підтвердили нашу правомірність віднесення текстів ЗТД до комерційного жанру офіційно-ділового стилю.

У вивченні жанрових особливостей текстів ЗТД необхідно спиратися на загальні засади у вивченні жанру. На відміну від попередніх трактувань жанру як суто літературного явища, на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки поняття “жанр” тлумачиться дещо по-іншому. Серед існуючого розмаїття підходів до вивчення жанрів можна виділити два головних: 1) понятійний підхід, згідно з яким жанр розглядається як логічна класифікаційна категорія і 2) функціональний підхід, у межах якого жанр трактується як функціональний, комунікативно зумовлений феномен [12, с.15]. У сучасних теоріях жанру домінує саме функціональний підхід. Взагалі концептуальне розуміння жанру як функціонально-комунікативної категорії було розроблено ще видатним вченим М.М.Бахтіним, який наголошував на провідній ролі інтенціональності мовленнєвих жанрів, тобто залежності мовленнєвої структури, побудови твору від його жанрової специфіки [2].

На нашу думку, у детальному вивченні жанрових особливостей ЗТД ключовими мають стати ідеї засновників жанрового підходу у навчанні іншомовного фахового писемного спілкування [30; 34], які, по-перше, розглядають жанр у сукупності екстралінгвістичних і лінгвістичних чинників, і, по-друге, трактують жанр як “комунікативну подію, що характеризується низкою комунікативних цілей, які розпізнаються та усвідомлюються представниками професійного або академічного середовища, в яких використовується жанр” [30, с.13]. Головні поняття жанру – комунікативна подія і комунікативна мета – охоплюють не лише роль дискурсу і середовища, а також історичні і культурні особливості певного жанру в його визначенні [34, с.46].

Дослідники акцентують увагу на тому, що жанр є високоструктурованою комунікативною подією, якій властива конвенціональність, певні обмеження на внесення наміру, розміщення форми і функціональної цінності користувачами-знавцями певного дискурсивного колективу для реалізації необхідних намірів у межах всієї структури цілей, що розпізнаються [30, с.14–15]. Саме обмеження грають визначну роль у дотриманні норм жанру: відомо, що фахівці певного професійного середовища більше за інших знають мовні конвенції твору, його структуру і вміють правильно вживати ці

правила згідно з намірами і цілями писемного твору. Тому майбутньому фахівцю, перш ніж функціонувати в межах певного жанру, необхідно навчитись розуміти і правильно вживати його номенклатуру, обмеження. Так, при створенні контракту купівлі-продажу слід пам'ятати, що його частини можуть мати різнопланові мету і комунікативний намір.

Наведемо приклад обмеження у контракті купівлі-продажу:

*The Parties shall not bear responsibility for the partial or full non-fulfilment of the obligations under the present Contract in case the non-fulfilment was caused by the circumstances beyond the Parties' control, i.e.: fire, floods, earthquake, as well as war, military actions, blockades, State bodies' acts or other circumstances directly affect the due fulfilment of the present Contract...*

*Should such circumstances prevail for the period exceeding 3 months each Party will have the right to cancel the present Contract, and neither Party will have the right for reimbursement of any possible damages...*

Комунікативна мета наведеного уривку контракту – визначити випадки недотримання угоди, за які жодна сторона не несе відповідальності; комунікативний намір – визначити термін порушення виконання обов'язків сторін внаслідок цих випадків і права учасників угоди у зв'язку з можливими обставинами.

Комунікативні цілі виступають центральною ланкою у загальній жанровій концепції: незнання комунікативних цілей є перешкодою для розуміння та інтерпретації тексту певного жанру. Крім того, інтерпретація комунікативної мети тексту фахівцем відрізнятиметься від її інтерпретації нефахівцем [34, с.52–53]. Таким чином, мета або сукупність цілей, разом з умовами спілкування, породжують відповідний жанр і визначають його логічну структуру (“rationale” – термін Д.Свейлза), яка, у свою чергу, формує зміст і стиль конкретного прояву жанру. Отже, жанр у розумінні його дослідників постає соціально-мовленнєвим феноменом [30; 34].

Оскільки текст будь-якого документа не просто констатує факт узгодження волі сторін, але й виражає цю волю, виступаючи комплексом правних норм [17, с.99; 18, с.57], головною комунікативною метою ЗТД ми вважаємо регламентування професійних (комерційних) відносин між учасниками зовнішньоторговельної угоди. Для того щоб ЗТД розглядався як чинний правовий акт у міжнародній торгівлі, важливо дотримуватися певних умов під час його створення: лише певні суб'єкти мають право вести переговори у ролі уповноважених представників, неприпустимо робити помилки тощо. Регламентування здійснюється на кожному етапі зовнішньоторговельної діяльності. Кожний ЗТД на певному етапі свого існування регламентує певний вид діяльності і виступає гарантією виконання умов – обов'язків сторін – під час здійснення певних професійних операцій. Тому іншою жанровою метою ЗТД є гарантування виконання зобов'язань, які фіксуються у документі учасниками спілкування.

Продовжуючи дослідження фахового тексту ЗТД, зазначимо, що поняття фаховості тексту – багатоаспектне: воно має структуру, яка включає соціокультурні компоненти (еквівалентність типів фахових текстів у певній мові), соціальні компоненти (комунікативна ситуація, учасники комунікації та їхні ролі у професійному спілкуванні), когнітивні компоненти (комунікативний зміст об'єктивної реальності, професійна компетенція, галузі знань, що збігаються), функціональні компоненти (реалізація певної текстової функції, надавання переваги певним типам мовленнєвої взаємодії), текстуальні компоненти (вид абзацу / частини тексту), семантичні компоненти (роль термінів у лексичній організації тексту) (див. праці К.-D.Baumann, R.Gläser, L.Hoffmann). Спираючись на це поняття, ми вважаємо *фаховий текст ЗТД організованою мовленнєвою структурою, яка впливає на відносини між адресантом і адресатом тексту, а також на об'єкт комунікації і ступінь фаховості спілкування.*

До найважливіших екстралінгвістичних чинників тексту вчені (В.В.Калюжна, Г.В.Колшанський, В.І.Круковський, О.І.Москальська, Р.Є.Пилипенко, З.Я.Тураєва,

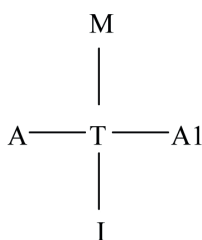
E.Agricola, K.- D.Baumann, R.Gläser, M.A.K.Halliday, R.Hasan, L.Hoffmann, L.Wilske) відносять середовище, функціональне призначення, предмет спілкування, учасників комунікації та їхні фахові знання і стосунки, комунікативну інтенцію, тематичність, цілі, зміст, ситуативність, прагматичну спрямованість, інформативність, час, простір, підтекст, контекст та ін. Від комплексу цих чинників залежить мовне оформлення тексту.

Провідною категорією, що визначає увесь екстралінгвістичний потенціал тексту, вважається його функціональність. Функція тексту визначається його метою. Виділяють такі типи комунікативних функцій фахового тексту: 1) означальну або інформуючу, 2) оціночну, 3) приписуючу або розпорядчу, 4) систематизуючу [16, с.23]. Ці функції тісно пов'язані із впливом на одержувача інформації, його інтелектуальну сферу, систему поглядів, ставлення до реальної дійсності, поведінку тощо через організацію та упорядкування знань реципієнта. При цьому вплив на адресата може бути експліцитним (безпосереднє спонукання до дії) або імпліцитним (прихований вплив через інформацію тексту або його окремих частин). Тексту ЗТД властиві всі вказані типи комунікативних функцій, однак задля його однозначного розуміння вплив на одержувача інформації відбувається експліцитно, тобто функціональність текстів ЗТД полягає у спонуканні реципієнта до негайної дії. Тому *головною функцією тексту ЗТД* виступає апелювання до дії.

Вплив на реципієнта під час вербальної комунікації потребує об'єднання різних аспектів і рівнів мови та мовлення. Ключем такого об'єднання виступає комунікативно-прагматичний аспект тексту, який вимагає розглядання фахового тексту в єдності його екстралінгвістичних і лінгвістичних чинників [16, с.24]. У зв'язку з цим необхідне комунікативно-прагматичне вивчення фахового тексту у тріаді комунікативного акту "автор–текст–адресат", тобто у трьох прагматичних аспектах: 1) суб'єкт, *автор тексту*, його соціальний статус, комунікативний намір, планування впливу, вибір предмета спілкування (у тексті цей аспект виражається комунікативною організацією тексту, його композицією, оцінкою, модальністю – інтенціонально-модальний аспект); 2) *текст*, його змістовна сторона, прагматичне значення мовленнєвих одиниць, пресупозиція, єдність, зв'язність тексту, його завершеність по відношенню до заголовку (інформаційний, логіко-семантичний аспекти); 3) *адресат*, урахування соціальних даних, пресупозиція адресата (психологічний і соціологічний аспекти) (див. праці М.М.Кожині, В.І.Круківського, К.-D.Baumann, R.Gläser, M.A.K.Halliday, R.Hasan, L.Hoffmann, A.Trosborg).

Ці прагматичні аспекти тексту представлені комунікативною ситуацією або ситуативною позицією, яка поєднує "об'єктивні і суб'єктивні чинники виникнення й актуалізації взаємостосунків суб'єктів спілкування" [23, с.99]. Вони характеризуються такими важливими у формуванні тексту ЗТД ознаками, як комунікативні наміри дійових осіб документа, їхні комунікативні цілі, соціальні ролі під час створення документа, фахові знання, а також кількість комунікантів, їхні стосунки, ставлення відправника тексту до змісту висловлювання, тематичність документа, яка залежить від комунікативної ситуації, інформативна змістовність, яка полягає у вичерпності реалізації комунікативних намірів і комунікативних завдань, завершеність тексту відповідно до функції документа.

Єдність перелічених складників екстралінгвістичного потенціалу тексту, на наш погляд, добре ілюструється текстоцентричною моделлю комунікації, побудованою А.М.Міхеєвим [20, с.85] (див. Схему 1), де А і А1 – учасники комунікації; Т – текст, опосередкований стосунками учасників комунікації; М – світ, що описується у тексті, тобто пресупозиція (умови здійснення спілкування); І – попередня інформація, яка відсутня у тексті, проте необхідна для його розуміння, тобто знання, які всі разом є складниками передситуації та яку ми розглядаємо як професійну компетенцію учасників документної комунікації.



**Текстоцентрична модель комунікації (за А.М.Міхєєвим)**

Схема 1

Продемонструємо на прикладі контракту купівлі-продажу, як наведена текстоцентрична модель відображена у тексті ЗТД.

Контрактом купівлі-продажу є договір купівлі-продажу товарів у матеріально-речовій формі [9, с.7; 10, с.53]. Контракт купівлі-продажу містить письмову домовленість сторін, які називаються контрагентами, про постачання товару, а саме зобов'язання продавця-експортера передати певне майно у власність покупця-імпортера і зобов'язання покупця-імпортера прийняти це майно і сплатити за нього певну грошову суму, або зобов'язання сторін виконати умови угоди з товарообміну. Крім того, у контракті купівлі-продажу неодмінною умовою є перехід права власності на товар від продавця до покупця. У цьому полягає головна відмінність договору купівлі-продажу від інших видів договорів (крім деяких різновидів агентської угоди) – ліцензійного, орендування, страхування, де предметом виступає або право на користування товаром, або надання послуг.

Контракт купівлі-продажу виступає головним серед усіх ЗТД, оскільки є результатом сумісних дій експортера та імпортера, а також гарантом зобов'язань сторін на всіх етапах переходу товару від продавця до покупця. Зміст контракту залежить від виду угоди (експорт або імпорт), характеру товару, країни-партнера, способу і місця доставки. Контракт охоплює всі питання зовнішньоторговельної діяльності – юридичні, комерційні, страхові, валютно-фінансові, товарознавчі, транспортні, навіть психологічні, знання яких для учасників комунікації обов'язкове [9, с.4, 150]. Ще раз зазначимо, що такі фонові попередні знання розглядаються вченими як пресупозиція (див. праці Г.В.Колшанського, З.Я.Тураєвої, К.-D.Baumann, R.Gläser, L.Hoffmann та ін.).

Контракт купівлі-продажу відповідно до комунікативних намірів учасників спілкування виконує такі функції: юридично закріплює стосунки між партнерами, надає їм характер зобов'язань, виконання яких захищене законом, тобто гарантує їх здійснення, визначає порядок, способи і послідовність дій партнерів, регламентує діяльність контрагентів, передбачає засоби забезпечення виконання зобов'язань [9, с.8] і, таким чином, залучає третю сторону у ролі арбітра або судді. Слід підкреслити, що тексти всіх ЗТД у першу чергу скеровані на досягнення екстралінгвістичної мети – організації та здійснення спільної діяльності.

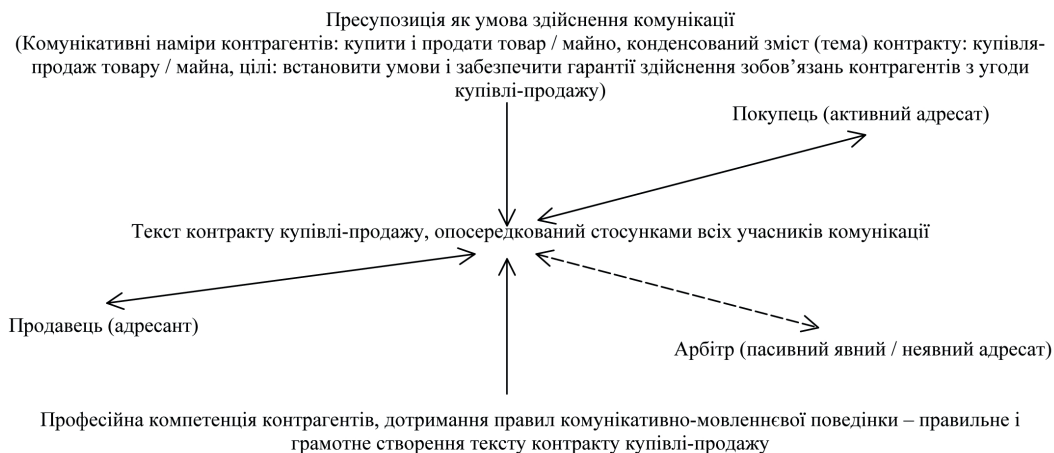
Сприйняття тексту і взаємопорозуміння учасників спілкування залежить не лише від їхніх мовленнєвих умінь, але й від компетенції у галузі предмета, який виступає об'єктом взаємостосунків комунікантів. Такі умови, як наявність інформації у тексті, комунікативна настанова, пресупозиція, на основі яких забезпечується адекватне відправлення та отримання інформації, а також особливості матеріальної ситуації, в умовах якої здійснюється спілкування комунікантів, тобто створюється текст [15, с.173], є умовами об'єктивної реальності, що виступають запорукою успішного спілкування під час створення контракту купівлі-продажу.

Будь-який ЗТД є колективним мовленнєвим твором, тому він зорієнтований перш за все на своїх авторів; компетенція інших суб'єктів тлумачення документа суворо обмежена [18, с.40]. Монологічний за формою текст також розглядають як двосторонній,

звернений до певного адресата, навіть якщо у ролі адресата виступає сам адресант [15, с.172]. У зв'язку з тим, що текстам ЗТД властива категорія діалогічності, яку ми розглядали раніше [29], а сам текст по формі виступає як монологічний, простежується цікава закономірність: комунікативна схема *адресант*→*текст*→*адресат* має характер чітко відображеного зворотного зв'язку, принцип якого закладено самою природою тексту ЗТД. Крім того, текстам ЗТД притаманна обов'язкова експліцитна (рідко – імпліцитна) жорстка адресованість, яка виступає їх стилеформуючим чинником.

Експліцитними, тобто активно-мовленнєвими дійовими особами контракту купівлі-продажу (контрагентами), виступають продавець (адресант) і покупець (адресат). Оскільки до компонента дійсних обставин комунікативної ситуації належать також “сторонні особи” [24, с.46], існує ще один адресат – пасивно-мовленнєва дійова особа контракту купівлі-продажу – арбітр / суддя. Його дії у тексті можуть бути приховані, тобто виводитися із ситуації спілкування, пов'язаної з арбітражним судом, або відображені експліцитно, тобто арбітр може поставати як особа, пов'язана з певними мовленнєвими діями [35, с.57]. У першому випадку арбітр виступатиме пасивним неявним адресатом, у другому – пасивним явним адресатом [1, с.358, 363–365]. Необхідність існування пасивного адресата виникає з його функції як посередника – впевнитися і підтвердити, що зміст документа відповідає юридичним вимогам до рішень і вчинків двох сторін і таким чином виконуються їхні права та обов'язки [35, с.58].

Отже, текстоцентрична модель контракту купівлі-продажу актуалізує вищезазначені екстралінгвістичні чинники текстів ЗТД і має вигляд такий вигляд:



### Текстоцентрична модель англomовного контракту купівлі-продажу

Схема 2

Отже, у цій статті досліджується текст ЗТД як комунікативно-мовленнєвий письмовий фаховий текст комерційного жанру офіційно-ділового стилю. Він має високоструктуровану екстралінгвістичну і лінгвістичну організацію та реалізує комунікативні наміри учасників документного спілкування функціонально відповідними засобами, розглянутими вище.

Представлений аналіз комунікативних рис англomовних текстів ЗТД пов'язаний з необхідністю розробки ефективної методики навчання створення фахових текстів іноземною мовою. Вважаємо, що проведене нами дослідження може бути основою подальшого поглибленого вивчення екстралінгвістичних і лінгвістичних особливостей ЗТД з метою визначення їх важливих комунікативно-прагматичних парадигм, на які слід спиратися у навчанні іншомовної документної комунікації.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М. М. – [2-е изд.] – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
3. Бессмертная Н. В. К вопросу о типологии текста / Н. В. Бессмертная // Лингвистика текста. – К.: Вища шк., 1978. – С. 39–48.
4. Бландова Н. Г. Документальная лингвистика : [учеб. пособие] / Бландова Н. Г. – М. : Моск. ист.- арх. ин-т, 1983. – 99 с.
5. Брандес М. П. Стилистика немецкого языка : [учеб. пособие] / Брандес М. П. – М. : Высш. шк., 1983. – 266 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.]. – К. ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
7. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата : [монография] / Воробьева О. П. – К. : Вища шк., 1993. – 200 с.
8. Горбачук И. Т. Ділова документація українською мовою / И. Т. Горбачук, Д. В. Горбачук. – Слов’янськ, 1996. – 96 с.
9. Грачев Ю. Н. Внешнеторговые документы / Грачев Ю. Н. – М. : ЗАО “Бухгалтерский бюллетень”, 1997. – 304 с.
10. Дашков Л. П. Комерційний договір : від укладення до виконання / Л. П. Дашков, А. В. Бризгалін – К. : А.Л.Д., 1996. – 172 с.
11. Зарума-Панських О. Р. Англійська лексика міжнародних договорів : структурні, семантичні та дискурсні особливості : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. Р. Зарума-Панських. – Львів, 2001. – 19 с.
12. Иноземномовний текст за фахом : лінгводидактичні аспекти [кол. монографія / наук. ред. Кусько К.]. – Львів : Вид-во “Світ”, 1998. – 293 с.
13. Кожин А. Н. Функциональные типы русской речи / Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. – М. : Высш. шк., 1982. – 222 с.
14. Кожина М. Н. К основаниям функциональной стилистики / Кожина М. Н. – Пермь : Пермский гос. ун-т им. А. М. Горького, 1968. – 251 с.
15. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Колшанский Г. В. – М. : Наука, 1984. – 176 с.
16. Круковський В. І. Комунікативно-прагматичний аспект французьких законодавчих текстів (на матеріалі Цивільного кодексу Франції та інших юридичних текстів) : дис. кандидата філол. наук : 10.02.05 / Круковський Василь Іванович. – К., 1996. – 211 с.
17. Ласкавий В. Т. Діловий документ та його мова : [навч. посібник] / Ласкавий В. Т. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – 335 с.
18. Максимов С. Е. Прагматические и структурно-семантические особенности текста международного договора (на материале английского языка) : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04 / Максимов Сергей Евгеньевич. – К., 1984. – 196 с.
19. Марахова А. Ф. Мова сучасних ділових документів / Марахова А. Ф. – К. : Наук. думка, 1981. – 140 с.
20. Михеев А. Н. Прагматические категории текста и некоторые вопросы их реализации при переводе / А. Н. Михеев // Сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1986. – Вып. 278. – С. 82–93.
21. Москальская О. И. Грамматика текста : [учеб. пособие] / Москальская О. И. – М.: Высш. шк., 1981. – 183 с.
22. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи : автореф. дис. на соискание степени докт. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Нечаева О. А. – М., 1975. – 45 с.

23. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : [учеб. пособие] / Пассов Е. И. – [2-е изд.] – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
24. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Скалкин В. Л. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
25. Словник іншомовних слів [укл. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопенко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк]. – К. : Вид-во “Довіра” УНВЦ “Рідна мова”, 2000. – 1018 с.
26. Стилистика английского языка : [учебник] / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Вища шк., 1991. – 272 с.
27. Суханова И. Д. Композиционно-структурные и лингвостилистические параметры текстов жанра коммерческой корреспонденции (на материале английского языка): автореф. дис. на соискание степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / И. Д. Суханова. – М., 1984. – 26 с.
28. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст : структура и семантика) : [учеб. пособие] / Тураева З. Я.. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
29. Устименко О. М. Лінгвістичні передумови навчання створення зовнішньоторговельної документації англійською мовою / О. М. Устименко // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2003. – Вип. 6. – С. 233–242.
30. Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings / Bhatia V. K. – L. : Longman, 1993. – 246 p.
31. Hatch E. Vocabulary, Semantics, and Language Education / E. Hatch, Ch. Brown. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 468 p.
32. Pincas A. Teaching English Writing / Pincas A. – Hong Kong : Macmillan Publishers Ltd, 1982. – 136 p.
33. Polishko V. V. The Composition of Foreign Trade Document Text / V. V. Polishko // IATEFL–Ukraine Newsletter. – 1998. – Vol. I. – № 13. – P. 27–30.
34. Swales J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / Swales J. M. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 260 p.
35. Trosborg A. Contracts as Social Action / Trosborg A. // The Construction of Professional Discourse / [ed. by B.-L. Gunnarsson, P. Linell, B. Nordberg]. – Harlow : Addison Wesley Longman Ltd, 1997. – P. 54–75.

# ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ ТА СМИСЛОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

К.Г. Галустова

*Запорізький національний університет*

Стаття присвячена дослідженню психолінгвістичних особливостей іншомовного читання та смислового сприйняття художнього тексту; висвітлено специфіку процесу розуміння як синтезу смислу ієрархічних елементів внутрішньої структури тексту; проаналізовано психологічні механізми розуміння, пов'язані з ними розумові операції, висвітлено суб'єктивну та об'єктивну сторони явища поліваріантності читацьких тлумачень.

**Ключові слова:** читання, смислове сприйняття, розуміння, іноземні мови.

**К.Г. Галустова. Психолінгвистические особенности иноязычного чтения и смыслового восприятия художественного текста.** Статья посвящена исследованию психолінгвистических особенностей иноязычного чтения и смыслового восприятия художественного текста; представлена специфика процесса понимания как синтеза смысла иерархических элементов внутренней структуры текста; проанализированы психологические механизмы понимания, связанные с ними мыслительные операции, выявлены субъективная и объективная стороны явления поливариантности читательских толкований.

**Ключевые слова:** чтение, смысловое восприятие, понимание, иностранные языки.

**K.G. Galustova. The psycholinguistic peculiarities of foreign language reading and sense perception of literary text.** The article deals with the investigation of psycholinguistic peculiarities of foreign language reading and sense perception of literary text; the specific character of the process of understanding as synthesis of the sense of hierarchical elements of the inner text structure is represented; the psychological mechanisms of understanding and mental operation connected with them are analysed; the subjective and objective sides of the existence of multivariant interpretations are revealed.

**Key words:** reading, sense perception, understanding, foreign languages.

Проблема адаптації художніх текстів до шкільного курсу навчання іноземної мови все ще залишається актуальною. Питання доцільності їх вивчення пов'язано з двома протилежними методичними позиціями: обов'язкове використання художніх текстів з огляду на автентичність мови та високі мовні стандарти, з одного боку [15, 17], та відсутність підстав їх вивчення – з іншого [22], мотивовану різними історичними контекстами створення художніх текстів, наявністю в них великої кількості авторських особливостей, копіювання яких не завжди приводить до належного рівня автентичності, що не дає змогу сформулювати необхідні прагматичні мовленнєві вміння.

Вивчення природи процесу читання та осмислення художнього повідомлення потребує визначення читання як феномену в цілому та його складових. Читання є видом мовленнєвої діяльності, формою вербального спілкування, що входить до сфери комунікативної діяльності людей. З психологічної точки зору, читання визначається як складна розумова діяльність аналітико-синтетичного характеру, що полягає в дешифруванні графічних символів та переробці їх у смислові одиниці [20].

В останні десятиріччя ХХ століття проблема виявлення засобів і механізмів смислоутворення в тексті стала об'єктом вивчення спеціалістів різних галузей науки. Так, філософський підхід представлено в роботах Н.С. Автономової [1], С.С. Гусева та Г. Л. Тульчинського [6]. З позицій філологічної герменевтики і моделі мовної особистості

проблема розуміння розглядається в дослідженнях Г.І. Богіна [4]; когнітивному підходу присвячена робота В.К. Нішанова [16]; в рамках семісоціопсихології вивченням розуміння тексту займається Т.М. Дрідзе [7], психолінгвосеміотичний підхід розвивається в працях О.Д. Кузьменко-Наумової [14], психолінгвістичний аналіз процесів розуміння надають Н.І. Жинкін [8], І.А. Зимня [11], З.І.Кличнікова [12], Ю.А.Сорокін [8], Н. Normann [22], R.Rommetveit [23], P. Saugstad [24], D. Sperber та D. Wilson [25]. Межі між названими підходами є доволі хиткими, що викликано складністю й багатогранністю об'єкта, що вивчається. Однак при загальному для всіх названих вище підходів об'єкті вивчення кожен з них виокремлює в ньому свій власний специфічний предмет дослідження, підходячи до останнього з позиції відповідних теоретичних постулатів та виробленого в рамках тієї або іншої науки понятійного апарату. Протягом декількох останніх десятиріч склалася ситуація омонімії термінів, яка приховує зазначені відмінності і призводить до девальвації деяких вихідних понять, запозичених з однієї науки до іншої. Оскільки такий стан речей спричиняє явні непорозуміння, необхідно зробити акцент на специфіці психолінгвістичного підходу до проблеми розуміння тексту і уточнити окремі фундаментальні положення даного підходу. З огляду на це **метою** даної статті є аналіз психолінгвістичних особливостей процесу читання як синтезу смислу художнього тексту, орієнтованого на виявлення комунікативної настанови автора.

Дослідниками в галузі психології та психолінгвістики неодноразово здійснювалися спроби побудувати психолінгвістичну модель процесу читання. Незважаючи на існуючі розбіжності, у всіх моделях визначаються два процеси: сприйняття тексту та його розуміння. У зрілого читача ці процеси невіддільні один від одного. Одночасно зі сприйняттям відбувається осмислення змісту повідомлення (логічна розумова операція зі встановлення значень даних одиниць, їх співвіднесення зі значеннями інших одиниць, смислом речення, абзацу, смислового відрізка, всього тексту, організація отриманої інформації, її оцінка тощо). Оскільки звичайним станом людини під час сприйняття мови є спрямованість свідомості на смисловий зміст повідомлення, розуміння прочитаного є головним компонентом читання як процесу комунікації. Звідси визначення поняття розуміння письмового повідомлення є органічним за змістом визначенню поняття «читання» – це складна перцептивно-розумово-мнемічна діяльність, спрямована на актуалізацію смислу знакової форми повідомлення, процесуальний бік якої має аналітико-синтетичний характер. Відокремлення механізмів аналізу і синтезу має умовний характер – вони реалізуються в кожний даний момент одночасно. Розуміння починається з аналізу, але «в самий момент його виникнення воно завжди є синтезом» [20, с.6].

Розуміння мовленнєвої посилки як складова рецептивного мовленнєвого акту є породженням у внутрішніх ходах реципієнта на основі мовної інформації, що надається, образу, адекватного тому, який був вихідним для продуцента. Виникнення даного образу передбачає володіння читачем системою еталонних одиниць і структур, що є відображенням у свідомості комунікантів елементів тексту та закономірностей їх поєднання, а отже, предметними смислами, зв'язки яких є абстрактним відображенням на відповідному рівні свідомості реальних предметних відношень, структури людської діяльності і актів поведінки. Однак розуміння тексту зумовлюється не лише набором еталонних лексичних одиниць і синтаксичних структур, а й наявністю в свідомості інваріантних суперструктур, що, реалізуючись у тексті одним зі своїх варіантів, забезпечують зв'язок між фразами, абзацами, понадфразовими єдностями, структурно-композиційними частинами [5, с.171]. Іншою передумовою розкриття смислових зв'язків тексту є володіння читачем певними знаннями, що використовуються автором тексту, і складають інформаційну основу розуміння. Відповідність тлумачення тексту конкретним індивідом його смислового наповнення зумовлюється наявністю в його свідомості тезаурусу – зв'язного набору знань, здатних до актуалізації в процесі читання. Розуміння текстів прямо залежить від кількісного та якісного наповнення тезауруса читача.

Як процес пізнавальної діяльності розуміння передбачає певну систему розумових операцій. Враховуючи даний факт, можна говорити про механізми розуміння як про деякі основоположні принципи відповідної діяльності, що відображаються в структурі, процесі, результаті. Так виділяють механізми ідентифікації, соціальної перцепції, емпатії, інтуїції, смислового виводу, каузальної атрибуції, глибинної предикації, антиципації, денотативної заміни [9, 8, 21, 26].

В психології пізнавальних процесів під ідентифікацією розуміється упізнання, встановлення тотожності об'єкта. Механізм упізнання є основним принципом психічного відображення: яких б конкретних форм упізнання не набувало б, воно є початковим етапом ланцюга інтегративних процесів, що передбачають самозбірку певних елементарних структур та організацію впорядкованих структур більш високого порядку. Важливим проявом реалізації даного механізму є активація процесу категоризації того, що упізнається. Завдяки функціонуванню цілісних перцептивних еталонів упізнання як властивості системи сприйняття та взаємодіючих ознак відбувається процес зіставлення перцептивного матеріалу відбитками пам'яті, на основі якого приймається рішення про клас, до якого належить той або інший стимул. Кінцевим результатом цих ідентифікуючих процесів є вихід на предметну дійсність, в певних випадках на «картину світу», і далі – на вивідні знання.

Соціальна перцепція реалізується через сприйняття, розуміння та оцінку читачем соціальних об'єктів, в той час як каузальна атрибуція полягає у тлумаченні суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки інших суб'єктів. Останні два механізми є підставою для виникнення емпатії як здатності досягнути емоційний стан суб'єктів комунікації. Основою антиципації є відбитки минулих просторово-часових відношень, що зберігаються мозком. Досвідчений читач стежить за розгортанням думки і вже під цим кутом зору сприймає текст. З позиції теорії ймовірного прогнозування це пояснюється тим, що вирішальну роль в процесах взаємодії індивіда і середовища відіграють відбитки, що є результатом урахування індивідом частоти виникнення тих чи інших подій. Таким чином, прогнозування певних лексичних, граматичних елементів, а також самого смислового змісту тексту зумовлюється частотою відбиття цих елементів та одиниць предметної дійсності в мовленнєвому досвіді читача.

Механізм інтуїції полягає в евристичному процесі зі знаходження розв'язання задачі на основі орієнтирів пошуку: непов'язаних, видимо непов'язаних чи недостатніх для отримання логічного висновку [9, с.24]. Структура інтуїтивного акту полягає в одночасному поєднанні декількох інформативних ознак різних модальностей в комплексні орієнтири, які спрямовують пошук рішення. Як було зазначено вище, результатом процесу категоризації отриманих знань є виникнення можливості отримання вивідних знань. Це один зі шляхів підходу до реалізації механізму смислового виводу. Його окремими проявами є явища імплікації та пресупозиції. Вихідною ланкою активації даного механізму є асоціювання, роль якого визначається природою субстрату процесу розуміння. Асоціативні процеси забезпечують реципієнту можливість пов'язування багатьох об'єктів, що, здавалося б, не мають жодного відношення один до одного на безлічі різноманітних підстав на різних рівнях функціонування єдиної сенсорно-когнітивно-емоційної системи – пам'яті. Функція асоціювання – породження смислових асоціацій, які є результатом доступу до інформаційного тезаурусу індивіда та позначають багатогранний досвід (раціональний, чуттєвий, індивідуальний, соціальний), що забезпечує вихід на предметну дійсність. Досліджуючи процеси породження і розуміння мовлення, Дж. Стембергер визначає операції підкріплення (feedback) і заборони (inhibition). Перша служить активації необхідних одиниць, друга відхиляє одиниці, схожі з необхідними [26, с. 68].

Упізнавання і отримання вивідних знань взаємодіють з механізмом глибинної предикації, за допомогою якого відбувається встановлення, констатація певного факту

зв'язку того або іншого психічного компонента з іншим. Глибинна предикація не є тотожною із синтаксуванням та не протистоїть предикації, оскільки акт номінації є результатом проходження предикації. Зазначений зв'язок стає очевидним при розгляді механізму денотативних заміні. Його сутність полягає у віднесенні даного знаку, що осмислюється, до інших, вже знайомих знаків. Досягнення розуміння характеризується вивільненням від скованості словесного формулювання. Ясне розуміння підтверджується можливістю зворотного перекодування рецептивно породженого образу у зовнішні (в тому числі мовні) коди. Чіткість розуміння може бути об'єктивована відмінністю вторинно породженої реципієнтом посилки за формою від первинної при адекватності змісту. Осмислення мовленнєвого повідомлення забезпечує реципієнту можливість передати його зміст у формі парафраза, що може здійснюватися не тільки засобами природної мови, але й будь-яким іншим кодом (зображувальним, моторно-зображувальним тощо). Реалізація парафраза – показник об'єктивації факту актуалізації розуміння, що базується на тому, що специфічною властивістю людського мовлення є наявність для будь-якого позначуваного явища (денотату) не менш ніж двох нетотожних, однак легко замінних, тобто еквівалентних, знаків або скількох завгодно великих систем знаків того чи іншого роду. Їх інваріант називається значенням, їх взаємна змінюваність – поясненням. Дана властивість визначається природою мозку як когнітивної системи, що предметно розуміє смисл інформації, якою оперує. Предметність розуміння забезпечується наявністю в мозку проєкційних структур, за допомогою яких він розгортає цілий модельний світ, об'єкти якого для нього сенсорно еквівалентні об'єктам навколишнього світу. Викладене стосується не тільки об'єктів як таких, але також їх властивостей та відношень.

Функціонування психологічних механізмів розуміння органічно пов'язано з проблемою виникнення варіативності смислового сприйняття тексту читачами, дослідження якої є об'єктом теоретичних розробок вітчизняних та зарубіжних психологів, лінгвістів та психолінгвістів [17, 8, 15, 2, 25, 24]. Розглядом даного питання з позицій суб'єктивного ідеалізму займався у свій час Н.А. Рубакін, дослідницькі пошуки якого полягали у переконанні, що будь-який читач сам вибудовує образ змісту, але завжди відносить до об'єкта свої власні переживання (думки, почуття, образи тощо) і будує з них свою проєкцію книжки. Читачі погано розрізняють книжку як предмет матеріальний від «змісту книжки», що є явищем психологічним, приймаючи за «зміст» букви та слова, тоді як знають їх не як такі, а як все те, що ними збуджено. «Збудник» – книжка – залишається тим самим для різних читачів, але збудження, що викликаються нею, є завжди різними. Однак саме їх читач і відносить до об'єкта, до матеріальної книжки, внаслідок чого неминуче виникає більша або менша різниця в тому, що кожен з них називає «змістом». Чим більше відрізняється психічно й соціально читач від читача, тим більшою є різниця. В чому схожі читачі, в тому будуть схожі і змісти, тобто проєкції тієї ж книжки, в їхніх очах [17, с.147-148]. Погляди Н.А.Рубакіна отримали подальший розвиток і уточнення з позицій сучасної науки. Так, Є.Ф. Тарасов та М.Л. Соснова [19] виділяють такі джерела варіативності розуміння тексту.

По-перше, текст, будучи засобом передавання знань про предметну дійсність, відображує її непрямо, змінено. Сислове сприйняття тексту є засобом опосередкованого сприйняття зображеної реальної дійсності, але це опосередковане сприйняття є можливим тільки за наявності у реципієнта знань, що дають змогу співвіднести тіла знаків із замінюваними об'єктами. По-друге, текст опосередковано відображує не тільки і не стільки реальну дійсність, скільки знання про неї автора тексту, тобто його світ ідеальних образів, що формується у кожній людини в процесі її діяльності, спрямованої на цю дійсність. Перехід від ідеальних образів, що виникли у діяльності та функціонують в мисленні, через універсальний предметний код до зовнішнього мовлення, зафіксованого в письмовому тексті, не є однозначним: одні й ті самі знання передаються різними людьми у незбіжних за формою текстах, і під час смислового сприйняття тексту у різних

реципієнтів виникають неідентичні думки. По-третє, джерелом варіативності розуміння тексту є смислові шари (М.І. Жинкін) в тексті.

Сприйняття будь-якої інформації супроводжується витягненням з пам'яті реципієнта знань, за допомогою яких вона осмислюється. Цей процес відбувається на різних рівнях контролю: частина знань актуалізується в результаті свідомих зусиль, інша частина – незалежно від волі реципієнта. Таким чином, варіативність розуміння тексту залежить від кількісного та якісного показників знань, добутих з пам'яті, що використовуються для розуміння тексту. Ця варіативність свідчить про наявність в кожному акті породження і сприйняття письмового мовлення унікального за своїми характеристиками тексту, створеного світом ідеальних образів (значень), носіями яких є автор як продуцент та читач як реципієнт [19, с.31-33].

Близьке до наведеного вище пояснення варіативності розуміння надає Л.Г. Васильєв, який відштовхується від ідеї М.М. Бахтіна про розуміння як ланцюжка «Ситуація – Текст як відображення ситуації – Розуміння тексту як відображення відображення», так і вихідної звідси думки про принципову двосуб'єктність розуміння. При цьому мовні засоби кодування інформації перебувають на іншому рівні абстракції, тобто є метайнформативними. На думку Л.Г. Васильєва, враховуючи метайнформативність тексту (висловлювання) як мовного явища, можна сказати, що за відсутності наочних образів розуміння адресатом ситуації (денотат) відбувається не інакше, ніж через відображення цього денотата мовцем [5, с.41]. Якщо виходити з положення про активність суб'єкта при відображенні дійсності, можна вважати, що й метавідображення, тобто розуміння, є активним. При метавідображенні встановлюється вже не сам денотат, а його трансформований свідомістю мовця образ-сигніфікат.

Таким чином, при розумінні ми працюємо не з денотатами, а з сигніфікатами. Ступінь розуміння залежить від збіжностей між індивідуальними полями сигніфікатів співрозмовників. При цьому слід розрізняти природу розбіжності індивідуальних полів сигніфікатів: одна справа, коли в реципієнта є недостатнє знання про певне явище, інша – коли це знання є, але не збігається зі знанням мовця або суперечить йому [5, с.43]. Розбіжність семантичних комплексів автора і читача отримала в дослідженнях Т.М. Дрідзе назву феномену «смислових ножиць» [7, с.84]. Обговорюючи дане явище, Т.М. Дрідзе підкреслює, що його зумовлюють різні за своєю природою чинники, які призводять до виникнення смислового вакууму, викликаного розбіжністю смислових

«фокусів» текстової діяльності партнерів під час знакового спілкування. Зазначається при цьому, що мовна свідомість суб'єкта є фільтром, через який до читача пропускається смислова інформація, що надходить [7, с.260].

Використання художнього тексту в процесі навчання іноземної мови означає наявність іншої мови та соціокультурної середовища, тому вивчення впливу даної специфіки на процес розуміння дає змогу запобігти викривленню смислового каркасу тексту. Так порушення інформаційної та образної рівноваги можуть виникати внаслідок ототожнення лексем двох мов при повному ототожненні понять. Оскільки міжмовне лексичне поняття є незалежним від лексеми, засвоєння слова включає два механізми – артикуляційний та такий, що формує лексичне поняття, яке асоціюється з лексемою. Лексичні поняття можуть бути спільними у носіїв різних мов в тому разі, якщо поняття адекватно виражено в двох мовах. Поняття, пов'язані з пізнанням, досвідом, об'єднуються в загальне, яке в логіці та лінгвістиці називається семантичною ознакою. Однак еквіваленти міжмовних лексичних понять – слова, що практично перекладаються – у фактурі художнього тексту часто втрачають однозначність і створюють для читача лакуну.

Відсутність фонових знань призводить до несприйняття тексту, внаслідок чого реципієнт не може декодувати художній образ. Так, виникає необхідність дослідження особливого типу помилки, яка виникає під час контакту саме з художнім текстом. У процесі розвитку лексичного поняття спочатку часто розвивається одна семантична

ознака, локалізуючись при цьому під впливом рідної мови. Окрім лексичного поняття до змістового плану слів належать ідеологічні компоненти, як етнокультурні, так і діяхронічні. Семантичні ознаки, що утворюють лексичні поняття, визначаються як лексичний фон, об'єктивація якого в процесі сприйняття художнього тексту може викликати значні труднощі.

Фонова інформація в художньому тексті може становити перешкоду для розуміння навіть носіям мови, а для іншомовного читача є широким полем потенційних смислових викривлень. Оскільки людина під час вивчення іноземної мови не виробляє у свідомості нові поняття при засвоєнні окремих слів, відбувається генералізація окремих семантичних ознак, спричинена як міжмовним лексичним поняттям, так і тим, що нове явище позначається в рідній мові. Внаслідок цього спрацьовує механізм ототожнення лексем за повним ототожненням понять, відповідно ототожнюються і лексичні фони.

Проте лексичний фон у художньому тексті є більш широким з суто лінгвістичних можливостей, а отже, більш широким є і позамовний фон. Асоціативне поле лексеми надзвичайно розширюється, воно може згортатися в будь-якому напрямку. К. Бабов [3] досліджував так звану лінгвокраїнознавчу інтерференцію, що виникає внаслідок незнання лексичного фону. Однак природа помилок сприйняття художнього тексту є значно ширшою. Їх виявлення потребує врахування як особистісної, так і суспільної динаміки змін лексичного фону, який має індивідуальний статус, виникаючи з життєвого досвіду і тезауруса. Оскільки індивідуальний досвід невіддільний від суспільного, в лексичному фоні визначаються особистісні семантичні ознаки, які виникають не тільки в результаті «переробки» життєвого досвіду, але й з тезаурусу. В цьому відношенні художній текст є безмежним матеріалом для інтерпретацій.

Невід'ємність індивідуального досвіду від суспільного та від тезауруса призводить до накопичення семантичних ознак, перебудови та зміни лексичних фонів протягом всього процесу вивчення іноземної мови. Суспільна динаміка лексичного фону викликає зміни сполучуваності слова, розвиток або відмирання старих лексико-семантичних варіантів. Таким чином, якщо реципієнт ототожнив у свідомості слово рідної мови з іншомовним, виникає імовірність ототожнення й лексичних фонів обох слів.

Наведені вище обґрунтування варіативності розуміння становлять її суб'єктивну складову. Об'єктивна складова варіативності розуміння полягає у природі самого тексту як когнітивно- комунікативного феномену. Причину можливої багатозначності тексту становить семантична багатовалентність мовного знака. Проте неоднозначність тлумачень не має нічого спільного з довільністю. Вона не є безмежною, а допустима лише певних межах. Межі варіативності залежать від інваріантного смислу усїєї структури, і її елементів та їх взаємодії [2, с.28]. Матеріальні носії значень мовних знаків – тіла мовних знаків – забезпечують інваріантність сприйняття даного тексту різними реципієнтами.

Проблема сприйняття та розуміння художнього тексту має багатоаспектний характер, зумовлений природою даного феномену. Читання літературного тексту є процесом смислового осягнення змісту, авторського задуму, спрямованого на розкриття дійсності через текст і тексту в його багатоплановості, що супроводжується безліччю емоційних станів. Визначальною рисою художнього тексту є передача смислу не тільки за допомогою предметної, але й художньої інформації, що є облігаторною диференціюючою ознакою даного мовного стилю. Художній текст є результатом відображення об'єктивної дійсності його автором і здійснює емоційний та емоційно-вольовий вплив на читача завдяки індивідуально-образному зображенню. Зображений таким чином художній світ визначається ідейною навантаженістю і становить єдине концептуальне цілісне. Тим самим авторський задум осягається через розкриття художнього світу, а також шляхом аналізу фактів безпосередньої «присутності автора».

Оскільки художній текст є проявом індивідуально-образного зображення дійсності, виникає проблема доступності його розуміння читачами. Її вирішення потребує



дотримання категорії об'єктивного в мистецтві. Так, передача лише суб'єктивних емоційних станів автора позбавляє текст цінності для читача. В процесі розгортання смислу автор задає адекватне його задуму розуміння тексту читачем. Одним з найсуттєвіших факторів, що здійснюють безпосередній вплив на побудову тексту, є те, що дана інтерпретація здійснюється не тільки для самого мовця, але й з обов'язковим урахуванням адресата [10, с.16]. Спрямованість на розуміння тексту (на його зрозумілість для читача) виступає в якості зворотного зв'язку для автора. Останній аспект проблеми функціонування художнього тексту зумовлює необхідність проведення досліджень, спрямованих на вивчення його смислового потенціалу.

Таким чином, виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що художній текст як система мовленнєвого продукту носіїв іноземної мови потребує подальшої розробки методик його аналізу з урахуванням особливостей об'єктивації смислу з позицій психолінгвістичної складової породження й сприйняття тексту. Аналіз механізмів розуміння, наведені моделі протікання цього процесу, а також вивчення природи виникнення неоднозначності інтерпретацій з суб'єктивної та об'єктивної точок зору дають змогу зробити висновок про наявність можливості побудови методики аналізу художнього тексту з метою виявлення комунікативної настанови автора, в рамках якої здійснюватиметься розширення мовних знань та розвиток мовленнєвих вмінь учнів.

Зміст психолінгвістичного підходу до проблеми розуміння художнього тексту породжує вихідні питання, в рамках яких можуть відбуватися подальші дослідження. Так, визнання обов'язковості перцептивно-розумово-мнемічної діяльності суб'єкта процесу читання як умови перетворення ланцюга графем у текст, що має смисл, означає концентрацію на реальних процесах, які протікають під час взаємодії «реципієнт – текст», та на особливостях спрямування і результатів таких процесів залежно від специфічних характеристик обох складових діади. По-друге, визнання індивіда суб'єктом цілеспрямованої, мотивованої діяльності потребує вивчення даної діяльності і виявлення набору стратегій та операцій, найбільш типових для різних умов взаємодії текста і реципієнта. По-третє, можливість синтезу смислу потребує дослідження різносторонніх і різнорівневих характеристик тексту з точки зору їх орієнтованості на здатність бути засобами доступу до індивідуальної свідомості реципієнта.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Автономова Н.С. Рассудок. Разум. Рациональность. / Н.С. Автономова. – М. : Наука, 1988. – 193 с.
2. Арнольд И.В. Интерпретация текста как установление иерархии его частей / И.В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1978. – 183 с.
3. Бабов К. Проблемы интерпретации в процессе обучения русскому языку в болгарской школе / К. Бабов. – София : Печать, 1974. – 178, [3] с.
4. Богин Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин : Слово, 1986. – 182 с.
5. Васильев Л.Г. Понимание и научные парадигмы / Л.Г. Васильев // Языковое общение: единицы и регулятивы. – Калинин, 1987. – С. 38-43.
6. Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.А. Тульчинский. – Москва : Высшая школа, 1985. – 241, [2] с.
7. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 170 с.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Жинкин Н.И. – М. : Наука, 1970. – 189, [1] с.
9. Залевская А.А. Психолінгвістическіе проблемы семантики слова / А.А.Залевская. – Калинин : Калининский госуд. ун-т, 1982. – 102 с.
10. Звегинцев В.А. О цельюоформленности единиц текста / В.А. Звегинцев. – М. : Наука, 1980. – 162 с.

11. Зимняя И.А. Психологические особенности обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
12. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
13. Круликов Р.И. Принцип детерминизма и деятельность мозга / Круликов Р.И. – М. : Наука, 1988. – 204, [1] с.
14. Кузьменко-Наумова О.Д. Семиотика речевого воздействия: Отражение и смысл / О.Д. Кузьменко-Наумова. – Куйбышев : Восход, 1986. – 169, [2] с.
15. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 178 с.
16. Нишанов В.К. О смысле текста и природе понимания / Нишанов В.К. // Текст, контекст, подтекст. – М., 1986. – С. 3-10.
17. Рубакин Н.А. Библиологическая психология и литературоведение: Доклад обществу любителей российской словесности, читанный 11 мая 1927 г. в Москве / Рубакин Н.А. // Литературный текст: проблемы и методы исследования. – Калинин, 1987. – С. 136-165.
18. Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность / Ю.А. Сорокин // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М., 1982. – С. 61-74.
19. Тарасов Е.Ф. О формах существования текста / Е.Ф. Тарасов, М.Л. Соснова // Речевое общение: цели, мотивы, средства. – М., 1985. – С. 30-44.
20. Чепелева Н.В. Культура чтения / Н.В. Чепелева. – К. : Знання, 1980. – 48 с.
21. Шехтер М.С. Зрительное опознание: закономерности и механизмы / Шехтер М.С. – М. : Наука, 1981. – 192, [2] с.
22. Hormann H. / Meinen und Verstehen: Grundzuge einer psychologischen Semantik / H. Hormann. – Frankfurt-am-Main : AND, 1978 – 233 S.
23. Rommetveit R. / On message structure: a framework for the study of language and communication / R. Rommetveit. – London : John Wiley and Sons, 1974. – 151 p.
24. Saugstad P. A theory of language and understanding / P. Saugstad. – Oslo : Universitetsforlaget, 1980. – 177 p.
25. Sperber D. Relevance: Communication and cognition / D. Sperber, D. Wilson. – Oxford : Basil Blackwell, 1986. – 171, [3] p.
26. Stemberger J.P. The lexicon in a model of language production / J.P. Stemberger. – New York : Garland Publishing, 1985. – 204 p.

# СОЦІОПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ ІНШОМОВНИМ АУДІЮВАННЯМ

Л.М. Петренко

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

У статті досліджуються психологічні та соціальні чинники, а саме – статево-вікові та індивідуально-психологічні особливості студента і психологічні механізми аудіювання та соціальний розвиток студента, на основі яких формується стратегічна компетенція у процесі оволодіння майбутніми філологами іншомовним аудіюванням у контексті особистісно-діяльнісного підходу.

**Ключові слова:** іншомовне аудіювання, особистісно-діяльнісний підхід, стратегічна компетенція.

**Л.Н. Петренко. Социопсихологические предпосылки формирования стратегической компетенции в процессе овладения будущими филологами иноязычным аудированием.** В статье исследуются психологические и социальные факторы, а именно – возрастные и индивидуально-психологические особенности студента и психологические механизмы аудирования, а также социальное развитие студента, на основании которых формируется стратегическая компетенция в процессе овладения будущими филологами иноязычным аудированием в контексте личностно-деятельностного подхода,

**Ключевые слова:** иноязычное аудирование, личностно-деятельностный подход, стратегическая компетенция.

**L. Petrenko. The social-psychological basis for forming Strategic Competence in the course of teaching future philologists foreign listening.** The article studies psychological and social factors such as student's age-specific and individual-psychological features and psychological mechanisms of listening, as well as student's social development upon which Strategic Competence in the course of teaching future philologists foreign listening is being formed within the person- activity approach.

**Key words:** foreign listening, person-activity approach, strategic competence.

Процес інтеграції нашої країни у Європейський простір привів до змін у системі освіти України, які орієнтовані на розвиток особистості студента та передбачають самореалізацію його здібностей і можливостей, самовираження та самовідкриття. Ця орієнтація відображена у Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЕР) з мовної освіти, де розглядається іншомовна комунікативна компетенція як складне комплексне утворення, що реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності. У вищезгаданих рекомендаціях, зокрема, наголошується на необхідності формування у тих, хто вивчає іноземну мову (ІМ), стратегічної компетенції (СтК), у тому числі і в аудіюванні.

Аналіз стану вивчення проблеми формування СтК дає змогу стверджувати, що у вітчизняній методиці він є недостатнім, оскільки знайомство з даним поняттям відбулося лише нещодавно. Тим не менше, з даної проблеми вже є деякі здобутки. Вона привернула увагу таких дослідників, як А.І. Анісімова, Н.Д. Гальськова, Л.В. Ягеніч, А.Е. Міхіна, Т.І. Тимофєєва, М. Canale, M. Swain,

R. Oxford, S. Savignon, J.A. van Ek, A.U. Chamot та ін. Зокрема, були розроблені класифікації навчальних та комунікативних стратегій (Oxford R., Rubin J., O'Malley J.), виділені стратегії для навчання аудіювання молодших школярів (Ягеніч Л.В.), розглянута проблема формування стратегій аудіювання у немовному ВНЗ (Міхіна А.Е.). Але слід зазначити, що питання формування СтК в аудіюванні у мовному ВНЗ залишається

ще недостатньо вивченим, що і зумовлює актуальність цієї проблеми. З огляду на це метою нашої статті є дослідити психологічні та соціальні чинники, які є основою для формування СтК у процесі оволодіння майбутніми філологами іншомовним аудіюванням, де під психологічними чинниками ми маємо на увазі статево-вікові та індивідуально-психологічні особливості студента і психологічні механізми аудіювання; а під соціальними чинниками розуміємо соціальний розвиток студента.

Головним завданням будь-якої системи освіти є розвиток особистості, в той час як головним завданням навчання є формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), компонентами якої є лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна, дискурсивна та стратегічна компетенції. [13, с.6]. Слідом за А.М. Щукіним під компетенцію ми розуміємо сукупність знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здібність виконувати певну діяльність на основі цих отриманих знань, навичок та вмінь [15, с.118]. З огляду на це формування всіх видів компетенцій, в тому числі і СтК, зумовлено психологічною готовністю особистості до нових умов навчання та її соціальним оточенням. Саме тому у нашому дослідженні ми розглядатимемо соціопсихологічні чинники у контексті особистісно-діяльнісного підходу.

Основні положення цього підходу були сформульовані на основі наукових досліджень таких учених, як Л.С. Виготський, В.В. Давидов, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та інших, і метою системи освіти у межах вищезгаданого підходу є:

- сприяти засвоєнню студентами соціального досвіду, тобто знань, навичок та вмінь;
- стимулювати здатність студента мислити вільно та творчо;
- розвивати вміння свідомо планувати свій розвиток, розуміти динаміку останнього та самостійно вчитися;
- розвивати у студента систему особистісних властивостей та якостей, які сприяють його саморозвитку [3, с.3].

І.О. Зимня [8, с.62-65] умовно поділяє цей підхід на два складника: особистісний та діяльнісний. З одного боку, особистісний розвиток студента передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей студента як особистості, що здійснюється через зміст та форми навчання. З іншого боку, під діяльнісним компонентом мається на увазі процес навчання як цілеспрямована навчальна діяльність особистості в загальному контексті життєдіяльності – спрямованості інтересів, ціннісних орієнтацій, розуміння смислу навчання для розвитку творчого потенціалу особистості [10, с.9]. Тобто, навчальна діяльність визначається загальною життєвою позицією особистості. Отже, студент початкового етапу навчання стає активним суб'єктом діяльності, у нашому дослідженні – іншомовної аудитивної діяльності, лише тоді, коли усвідомлює значимість навчання для розвитку своєї особистості. Враховуючи вищезазначене, організація навчання (організація навчального матеріалу, використання тих чи інших прийомів, способів, вправ тощо) має заломлюватися крізь призму особистості студента – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту тощо.

Крім того, викладач повинен максимально враховувати статево-вікові та індивідуально-психологічні особливості студента. Адже студентство – це особливий віковий період «пізньої юності – ранньої зрілості» від 17 до 25 років. У свою чергу, цей період розподіляється ще на два періоди – від 17 до 19 років (I-II курси) та від 19 до 22 років (студенти старших курсів) [9, с.68]. Найважливішими новоутвореннями студентського віку є: формування світогляду, формування самостійних суджень, формування самооцінки, прагнення до самовиховання, зростання вимог до морального образу оточуючих.

Аналізуючи особливості студентів I-II курсів вищих навчальних закладів (ВНЗ), слід зазначити, що, з точки зору психології, початок студентського життя характеризується

як складний суперечливий період. Молоді люди у цьому віці є цілеспрямованими та систематично оволодівають знаннями та професійними вміннями, що сприяє ефективній навчальній діяльності. У соціально-психологічному аспекті студенти вирізняються високим освітнім рівнем, активним споживанням культури та високим рівнем пізнавальної мотивації. В той же час для студентів характерна висока соціальна активність та досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості [7, с.185]. Студенти самокритичні, що є передумовою потреби у самоосвіті, вони усвідомлюють та оцінюють свої особисті якості, що приводить до формування у них певної системи соціально-моральних самооцінок. Крім того, вони чітко усвідомлюють ті сфери, де можуть розраховувати на досягнення достатньо високих результатів, і ті, де вони не можуть чітко виділити свої сильні і слабкі сторони.

Не заперечуючи вагомість особистісного розвитку студента, слід зазначити, що діяльнісний розвиток також передбачає формування СтК, яка, в свою чергу, сприяє удосконаленню аудитивних умінь. Коли у студентів у процесі навчання виникають труднощі організувати свою навчальну мовленнєву діяльність чи здійснити її окремі етапи, саме вміння ефективно використовувати стратегії, які складають зміст СтК, допомагає подолати ці труднощі. Використання стратегій сприяє мобілізації та балансу внутрішніх ресурсів студентів, активізації їхніх умінь та навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій або найбільш економній можливий спосіб залежно від конкретної мети. Адже стратегія як спосіб діяльності виступає одним з ключових понять у діяльнісному підході до вивчення мови, оскільки саме вона пов'язує завдання, які студентові слід виконати у специфічному контексті та конкретних умовах, з тим, яким чином він усвідомлює чи уявляє певну ситуацію, і тим, які свої компетенції і як він використовує для виконання цього завдання. Іншими словами, стратегії діють як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він може з ними робити (види мовленнєвої діяльності) [6, с.25].

Серед видів іншомовної мовленнєвої діяльності аудіювання є пріоритетним для майбутніх філологів, оскільки в реальних умовах спілкування сприймання мовлення на слух займає досить багато часу. Тому немає сумніву в тому, що оволодіти ІМ неможливо без умінь слухати та розуміти мовлення.

Навчання аудіювання передбачає оволодіння складною системою знань, навичок і умінь. Його структурна організація характеризується трьохфазністю і складається з таких частин:

1) спонукально-мотиваційної, під час якої реалізується інтелектуально-пізнавальний мотив аудіювання;

2) аналітико-синтетичної, під час якої відбуваються процеси смислового сприйняття та осмислення;

3) виконавчої, яка на основі аналізу та синтезу реалізується в умовиводі або низці умовиводів, до яких дійшов слухач у процесі аудіювання. Таким чином, друга фаза аудіювання, аналітико- синтетична, ніби включає в себе і виконавчу фазу аудіювання [9, с.179-181].

Реалізації спонукально-мотиваційної фази сприяє формування мотивації. Від мотивації певною мірою залежить успіх оволодіння знаннями. У цей період у молодих людей виникає потреба самовизначитись. Їм потрібно розібратися у навколишньому світі, у самих собі. Провідне місце у цьому віці займають мотиви, пов'язані з підготовкою до самостійного життя та широкі соціальні мотиви. Але не останнє місце займають і мотиви, що викликають прагнення здобувати знання, як самостійно, так і на заняттях. Взагалі, мотиваційно-ціннісна сфера особистості є основою пізнавальної діяльності людини [10, с.17]. Важливість розвитку мотиваційної сфери як необхідної внутрішньої умови навчальної діяльності неодноразово підкреслювалася вченими. Студент виступає

суб'єктом навчальної діяльності, у нашому дослідженні – аудитивної діяльності, яка, перш за все, визначається двома провідними групами мотивів – мотивами досягнення та пізнавальними мотивами [7, с.185]. В першій групі пізнавальна діяльність сприймається як засіб досягнення мети, що знаходиться за межами пізнавальної діяльності, в другій – сама пізнавальна діяльність виступає метою.

Беручи до уваги те, що у багатьох студентів, особливо початкового етапу навчання, спостерігається наявність такої особистісної якості, як амбіційність, під якою розуміється прагнення досягти високої мети, великих результатів у роботі, долаючи труднощі [5, с.9], логічним є домінування у студентів мотивів досягнення, основу яких складає прагнення успіху та уникнення невдач. Незважаючи на те, що амбіційність вважається головним «мотиватором», який змушує студента активізуватися в будь-якій діяльності, зокрема в аудіюванні, все ж у педагогічній та психологічній науках неодноразово було доведено, що мотиви досягнення не здійснюють того активізуючого впливу на психіку людини, джерелом якого можуть виступати пізнавальні мотиви. Отже, навчання аудіювання має, з одного боку, враховувати вже існуючий рівень потреб та інтересів студентів, а з іншого – створювати умови для розвитку потреб вищого рівня і, таким чином, сприяти тому, щоб мотивація досягнення підпорядковувалася пізнавальній мотивації. А для цього під час навчального процесу доцільно створювати умови, які імітують ситуації реального спілкування.

Крім мотивів, успіх в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю залежить від особливостей певного виду мовленнєвої діяльності, у нашому дослідженні – аудіювання. Оскільки аудіювання являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, її успіх залежить:

1) від самого студента (від рівня сформованості у студента психологічних механізмів аудіювання, ступеня активізації його пізнавальних психічних процесів, наявності уваги та зацікавленості тощо);

2) від умов сприймання (характеристики аудіоматеріалів, умови пред'явлення аудіоповідомлень, частота включення аудіювання у структуру заняття, організація навчального процесу тощо);

3) від лінгвістичних особливостей текстів (мовних та структурно-композиційних складностей мовних повідомлень та їх відповідність життєвому досвіду та знанням студента [4, с.32].

Здійснення аудитивної діяльності значною мірою залежить від особистості самого студента, а оскільки у студента є як слабкі, так і сильні сторони, то оволодіння стратегіями допоможе йому у процесі аудіювання підсилити вплив сильних сторін та зменшити вплив слабких. Отже, розглянемо вищезгаданий особистісний компонент докладніше.

З точки зору загальної психології, психологи та методисти (Виготський Л.С., Жинкін М.І., Артемов В.О., Леонтьев О.О., Зимняя І.О., Рогова Г.В., Гез Н.І., Елухина Н.В. та інші) розглядають процес аудіювання через призму дії психологічних механізмів та пізнавальних психічних процесів, за допомогою яких реалізуються навчальні цілі аудіювання. Слідом за Н.С.Харламовою [14, с.21] під психологічним механізмом ми розуміємо психічний процес або їхню сукупність, яка здійснює планування, програмування та коригування, тобто приводить діяльність у рух. Вперше проблема механізмів мовлення була досліджена М.І.Жинкіним, який вважав, що основними механізмами мовлення виступають механізми сприйняття та видачі певної інформації, які складаються з двох ланок, всередині кожної з яких виступають декілька механізмів: 1) механізми осмислення (в єдності аналізу та синтезу); 2) механізми пам'яті (довготривалої та оперативної); 3) механізми випереджального відображення (імовірне прогнозування – для рецепції, випереджальний синтез – для продукції) [2, с.31].

Виходячи з досліджень вищезгаданих вчених можна зробити висновок, що ключовими психологічними механізмами аудіювання є:

- *механізм внутрішнього промовляння*, який забезпечує сприймання усного мовлення, поділ його на змістові синтагми, словосполучення, слова. Завдяки цьому механізму відбувається впізнання знайомих образів у потоці мовлення.

- *механізм антиципації або імовірного прогнозування*, який породжує гіпотези, дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на мовні та позамовні фактори, такі як ситуація мовлення, контекст, особливості того, хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування. В свою чергу, антиципація та ідентифікація можуть здійснюватися лише на базі механізму довготривалої пам'яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. Тобто наступним механізмом є:

- *механізм оперативної та довготривалої пам'яті* (відображення минулого досвіду та втілення, збереження, відтворення будь-чого). Оперативна пам'ять здатна утримувати у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Вона працює найбільш ефективно за наявності установки на запам'ятовування. Завдяки довготривалій пам'яті відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості.

- *механізм осмислення* (вища форма відбивної діяльності, який дає змогу зрозуміти сутність предметів та явищ, їх взаємозв'язок, закономірність розвитку), який відіграє найвідповідальнішу роль в аудіюванні. За І.О.Зимньою осмислення розглядається як процес розкриття та встановлення зв'язків і відношень, позитивним результатом якого є розуміння сприйнятого на слух, відповідно негативним результатом – нерозуміння.

Саме студентський вік характеризується високим рівнем розвитку цих психічних процесів, необхідних для успішного виконання навчальної діяльності взагалі та аудіювання зокрема, більшість з яких досягають свого оптимального розвитку приблизно у двадцятирічному віці [11, с.50-51]. Адже успішне функціонування вищезгаданих психологічних механізмів зумовлює наявність сформованих вмій аудіювання. Удосконаленню цих механізмів може сприяти використання прямих стратегій. Так, для удосконалення механізму внутрішнього промовляння слід скористатися прямими когнітивними стратегіями (повторення вголос чи про себе), для удосконалення механізму антиципації – прямими стратегіями запам'ятовування (використання уяви, використання асоціацій) та прямими когнітивними стратегіями (визначення типу тексту), для удосконалення механізму оперативної та довготривалої пам'яті – прямими компенсаторними (використання власних знань та досвіду) та прямими когнітивними (використання набутих знань з інших аспектів мови, що вивчається) стратегіями, для удосконалення механізму осмислення – прямими когнітивними стратегіями (розуміння основної ідеї почутого, розуміння деталей почутого, підсумування почутого).

Важливу роль також відіграє *увага* (довільна чи мимовільна спрямованість та зосередження психічної діяльності на будь-якому об'єкті сприймання). Її розвиток в цьому віці дуже суперечливий. Зростає обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність та переключати з одного об'єкта на інший; водночас зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох студентів неспроможність сконцентруватися на чомусь одному. Психологи відмічають, що молоді люди можуть мати труднощі у виділенні основного змісту, вони можуть пропускати важливі деталі та концентрувати увагу на другорядних, хоча, на їхню думку, в даний період процес сприйняття та спостережливості досягає високого ступеню зрілості. Психологи пояснюють цю особливість недостатністю життєвого досвіду та відсутністю у них необхідних знань [1, с.157].

Варто зазначити, що такі особливості уваги (невміння зосереджуватись, переключатись та відволікатись від тих чи інших стимулів і подразників) – одна з основних причин

низької успішності та цілої низки різноманітних емоційних проблем цього віку. А це свідчить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів у навчальному процесі. Для того щоб допомогти студентам контролювати свою увагу, тобто спрямовувати її на розуміння основного змісту тексту, ігноруючи подразники (спрямована увага – directed attention) або спрямувати увагу на специфічні аспекти чи деталі ситуації (вибіркова увага – selective attention), слід їх ознайомити з непрямими метакогнітивними стратегіями.

Основна тенденція у розвитку *пам'яті* на цьому етапі полягає у подальшому зростанні та зміцненні її довільності. Довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне, окреслюється спеціалізація пам'яті, зумовлена провідними інтересами. Удосконалювати способи запам'ятовування можна за рахунок свідомого використання раціональних прийомів та користуючись прямими стратегіями запам'ятовування, основними функціями яких є: 1) допомогти студенту зберегти у пам'яті все важливе з почутого і таким чином збільшити свій словниковий запас; 2) дати можливість студенту відновити у пам'яті інформацію, коли це необхідно для розуміння повідомлення.

*Мислення* стає системнішим, тобто знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що слугує основою формування світогляду. Адже дослідники відмічають, що юнацький вік – це пора вироблення поглядів та переконань, час формування світогляду.

Поряд з розвитком світогляду відбувається соціальний розвиток студентів. У них зменшується безтурботність, а відповідальність за свої вчинки зростає, збільшується кількість ролей, що виконуються, діапазон інтересів та захоплення.

Також варто зазначити, що дуже крихким є почуття самоповаги молодих людей. Для них небезпечні надмірні поразки та невдачі, які, на думку дослідників, можуть призвести до відмови від змагання, буде спостерігатися зниження активності, крім того, невдачі негативно відіб'ються на якості роботи мотиваційно-цільового механізму [12, с.40]. Тому під час навчання аудіювання на початковому етапі обов'язковим є підкріплення позитивних та уникнення негативних емоцій. Досягнути цього можна за допомогою використання непрямих афективних стратегій, які можуть допомогти студенту опанувати себе у стресових ситуаціях, знизити рівень стурбованості. Створення позитивних установок робить студента більш впевненим у собі, що, як правило, позитивно впливає на процес навчання, а самовинагородження, за успіхи у будь-якій діяльності взагалі та у адитивній діяльності зокрема, дуже важливе для почуття самоповаги студента.

Таким чином, урахування соціопсихологічних чинників для формування СтК у процесі навчання аудіювання студентів початкового етапу навчання є дуже важливим. По-перше, вміння успішно аудіювати особливо важливо для студентів, де ІМ є спеціальністю. Адже вони мають не тільки самі володіти ІМ, але і знати, як сформувати ці навички та вміння у своїх учнів. А по-друге, володіння навчальними та комунікативними стратегіями сприяють удосконаленню вмінь аудіювання.

Перспективою подальшого дослідження є розробка системи вправ для формування у майбутніх філологів СтК в аудіюванні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Асеев В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск: ИГПИ, 1990. – 193 с.
2. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / [Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др.] – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
3. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного ВУЗа: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02. «Методика преподавания иностранных языков» / О.С. Виноградова. –



- М.: Институт общего среднего образования Российской академии образования, 2003. – 22 с.
4. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 32-42.
  5. Епифанова М.П. Обучение иноязычной коммуникативной компетенции на основе формирования у студентов личностного качества амбициозности (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02. «Методика преподавания иностранных языков» / М.П. Епифанова. – Пятигорск, 2010. – 20 с.
  6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
  7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / Зимняя И.А. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
  8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И.А. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
  9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / Зимняя И.А. – М.: Рус. яз., 1989. – 219, [2] с. 22 см.
  10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
  11. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
  12. Рыкованов Р.А. Возрастная психология / Р.А. Рыкованов. – СПб., 1999. – 48 с.
  13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Соловова Е.Н. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
  14. Харламова Н.С. Методика формирования прогностических умений при обучении аудированию (начальный этап языкового вуза, английский язык): автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: спец.13.00.02. «Методика преподавания иностранных языков» / Н.С. Харламова. – М., 1982. – 24 с.
  15. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь; более 2000 единиц / Щукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 [6] с., [150] фот.

# ПЕРЕКЛАД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

К.О. Шевелько

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті висвітлюються основні визначення перекладу як виду мовленнєвої діяльності, його місце у системі шкільної мовної освіти і досліджується питання, яких видів перекладу доцільно навчати учнів старших класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови.

**Ключові слова:** переклад, навчання перекладу, види перекладу, старші класи, спеціалізована школа з поглибленим вивченням іноземної мови, анотаційний переклад, реферативний переклад.

**Е.А. Шевелько. Перевод в обучении английскому языку учеников старших классов средних общеобразовательных заведений.** В статье освещаются основные определения перевода как вида речевой деятельности, его место в системе школьного образования и рассматривается вопрос, каким видам перевода целесообразно обучать учеников старших классов специализированной школы с углублённым изучением иностранного языка.

**Ключевые слова:** перевод, обучение переводу, виды перевода, старшие классы, специализированная школа с углублённым изучением иностранного языка, аннотационный перевод, реферативный перевод.

**K.O. Shevelko. Translation in Teaching English to the Students of Senior Forms in Secondary Schools.** The article deals with the basic definitions of translation as a speech activity and its place in the system of secondary education. The question of the kinds of translation that are reasonable to be taught to students of the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> forms at schools specializing in foreign languages is studied.

**Key words:** translation, teaching translation, kinds of translation, senior forms, school specializing in foreign languages, annotative translation, gist translation.

Переклад як посередництво між мовами і культурами став невід'ємною частиною сьогодення і посів чинне місце в соціальній, культурній та науковій сферах життя. Зазвичай підготовка фахівців з перекладу здійснюється у вищих навчальних закладах, програмою яких передбачена підготовка майбутніх філологів і вчителів. З цією метою у межах програм з навчання іноземних мов (ІМ) створено необхідну наукову базу для побудови ефективного курсу з підготовки висококваліфікованих перекладачів. Однак у контексті середньої загальної освіти питання методики навчання перекладу розкрито недостатньо повно з огляду на те, що сьогодні в Україні інтенсивно розвиваються середні загальноосвітні заклади нового типу, і в багатьох з них вивчення ІМ є поглибленим. Дані чинних програм свідчать про те, що створено багато шкіл, де, крім навчання двох або більше ІМ, також здійснюється викладання низки предметів і інтегрованих курсів (як, наприклад, країнознавство, літературознавство і науково-технічний переклад) ІМ. Ця тенденція призводить до необхідності переосмислити сутність, зміст і методики навчання мов у середніх загальноосвітніх закладах.

Слід також зазначити, що за останні роки у зарубіжних навчально-методичних комплексах з ІМ, а також у більшості вітчизняних, серед основних методів навчання ІМ домінує прямий (безперекладний). У межах шкільної освіти це відводить перекладу лише роль засобу навчання, наприклад, під час перевірки правильності розуміння мовних одиниць або в якості підготовки до безперекладного сприйняття іншомовного тексту. Вимоги щодо практичного володіння перекладом як окремим видом мовленнєвої

діяльності (МД) виділені лише у навчальній програмі 9-го класу середньої спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ [12, с.16-21], в той час як необхідність його вивчення протягом наступних років є очевидною.

Тому **метою** статті є визначення місця перекладу в системі шкільної мовної освіти, а також відбір типів і видів перекладу, яких доцільно навчати учнів середньої спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ.

Перш ніж визначити, коли слід навчати перекладу у середній спеціалізованій школі і яким видам перекладу варто віддати перевагу, ми проаналізуємо точки зору лінгвістів і перекладачів на сутність перекладу як виду МД.

У теорії перекладу стало традиційним розрізнення і розмежування таких аспектів перекладу, як *переклад-процес* і *переклад-діяльність* [17, с. 86]. Щодо розуміння поняття *переклад* в цьому контексті більшість науковців висловлюють думку про те, що для його існування однією з головних умов є наявність двомовної ситуації (виняток знаходимо в перекладі як внутрішньомовній трансформації або перейменуванні, тобто інтерпретації вербальних знаків іншими знаками тієї самої мови, з використанням синонімів, парафраз тощо, наприклад, перекодування тексту з одного функціонального стилю в інший, переказ, адаптування). Таким чином, основними компонентами цього явища є мова першоджерела, або мова-джерело (англ. *source language*, рос. *язык исходного текста*), і мова перекладу або мова-реципієнт (англ. *target language*, рос. *язык текста перевода*) (І. В. Корунець 2008 . А. Л. Семенов 2008 . Л. Л. Нелюбин 2009). Однак, далі знаходимо варіанти визначення зв'язку між цими компонентами у різних авторів. Так, за А.Н.Щукіним, переклад – допоміжний вид МД, у процесі якої здійснюється передача змісту тексту засобами іншої мови; перетворення мовленнєвого твору однією мовою на мовленнєвий твір іншою. Л.С.Бархударов [1, с. 11], один з засновників вітчизняної теорії перекладу, визначає переклад як процес перетворення мовленнєвого твору однією мовою на мовленнєвий твір іншою, зберігаючи незмінним план змісту, тобто значення. Як вважають Л.Л.Нелюбін та А.Л.Семенов, переклад являє собою діяльність, в результаті якої повідомлення мовою оригіналу модифікується у повідомлення з таким самим смислом іншою мовою. У цьому розумінні перекладацька діяльність реалізується через зіставлення тексту мовою оригіналу, який завжди існує в єдиному екземплярі в окремо взятій ситуації, і тексту перекладу, що може бути представлений кількома варіантами. Своє тлумачення дає й І.В.Корунець, визначаючи переклад як відтворення семантики й структури значеннєвої (змістової) одиниці мови-джерела мовою перекладу, чи мовою-реципієнтом [4, с. 154].

Але всі наведені вище визначення мають два суттєвих недоліки. Перший полягає у тому, що вищезгадані дефініції вказують на перетворення мовленнєвого твору однією мовою на мовленнєвий твір іншою, однак незрозумілою залишається мета такого перетворення. Розгляд перекладу як діяльності заради самої діяльності позбавляє можливості визначити всі фактори, які впливають на процес перекладу, а також більш повно окреслити сутність цього процесу. В цьому контексті ми хочемо виокремити визначення В.В. Сдобнікова, який зазначає, що переклад – це спосіб забезпечення міжмовної комунікації шляхом створення мовою перекладу тексту, що призначений для заміни оригіналу повною мірою [16, с. 86].

Другим недоліком у ранніх визначеннях терміна «переклад» вважаємо те, що вони у прямий чи непрямої спосіб ставлять вимоги до результату перекладацького процесу. Іншими словами, подібні визначення тлумачать не переклад взагалі, а лише якісний його варіант. Саме з цих причин деякі автори робили спроби акцентувати на змісті поняття «значення», а не на змісті понять «еквівалентність», «ідентичність» чи «відповідність». Однак тут виникає проблема, оскільки дати визначення певного «без'якісного» перекладу або «перекладу взагалі» неможливо, оскільки такого перекладу не існує. Цілком очевидно, що будь-який створений у процесі двомовної комунікації текст, що

здатний виконувати функцію репрезентації оригіналу, замінювати собою оригінал, має розглядатися як переклад згідно з телеологічним підходом до тлумачення перекладу, сутність якого є визначення цілей такої діяльності.

Телеологічному розумінню перекладу передували підходи, де він (переклад) розглядався як особливий вид мовного посередництва, метою якого було встановлення комунікації між носіями різних мов. Процес комунікації має складну структуру, яка включає в себе багато факторів, що впливають на умови її здійснення та на кінцевий результат. В.Н.Комісаров називає переклад видом мовного посередництва, який цілком орієнтований на оригінал. Переклад розглядається як іншомовна форма існування повідомлення, що міститься в оригіналі. Іншими словами, тексти перекладу і тексти оригіналу визнаються комунікативно рівноцінними, тобто здатними виконувати одну й ту саму функцію/функції у різних умовах комунікації, маючи тотожність у функціональному, структурному і змістовному смислі. В цьому визначенні привертає увагу відсутність будь-яких вимог, яким має відповідати текст перекладу. Такому визначенню може відповідати будь-який переклад, і в цьому ми вбачаємо перевагу такого визначення, яке розглядає явище як «переклад взагалі» [17, с. 93].

Отже, переклад – це не лише тотожний текст, який створюється й існує заради себе самого. Перекладач, який його здійснює, задовольняє не свої власні потреби, а виконує завдання, що перед ним ставить суспільство. Переклад як цілеспрямована діяльність задовольняє постійну потребу людей, котрі не володіють спільною мовою у спілкуванні. Звідси впливає суспільне тлумачення перекладу як явища, метою якого є задоволення потреби суспільства у двомовній опосередкованій комунікації, що у максимальний спосіб наближена до природної, одномовної комунікації в плані повноти і ефективності [6, с. 8].

Перш ніж розглянути переклад як окремий вид діяльності і сучасні тенденції навчання перекладу в межах мовної освіти, звернемося до загального визначення цього поняття у мовленнєвому контексті. За І.А.Зимньою, МД – це процес прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою. При цьому обов'язковою умовою цього процесу є активність, цілеспрямованість, опосередкованість мовою і обумовленість ситуацією. Переклад як вид людської діяльності повною мірою відповідає цьому визначенню, тому може розглядатися нами як один з видів МД, який має дещо складнішу структуру, ніж говоріння, читання, письмо чи аудіювання. Власне, переклад як розумово-мовленнєва діяльність вважається вторинним по відношенню до вищезазначених видів, оскільки навички перекладу передбачають навички говоріння, читання, письма й аудіювання, а також навичку переключення мислення з однієї мови на іншу [9, с. 47]. Незважаючи на це, в сучасній методиці довгий час панувала думка, що для навчання перекладу не потрібно ніяких особливих педагогічних чи методичних прийомів, і для здійснення перекладу людині необхідні були лише знання ІМ та певний талант. Це певною мірою пояснює невелику кількість вітчизняних навчальних курсів для підготовки перекладачів у ВНЗ і майже повну відсутність таких розробок для учнів середніх загальноосвітніх закладів. З іншого боку, набуття перекладом масового і «аматорського» характеру (коли переклад здійснюється не спеціалістом у цій сфері, а людиною, яка лише володіє двома або більше мовами), що відбувається завдяки стрімкому розширенню діапазону використання перекладу в умовах інтенсифікації процесів глобалізації, а також постійному розширенню меж спілкування, у т.ч. віртуального) спричиняє забруднення україномовного середовища кальками, запозиченими у ІМ, на рівні з неякісним продуктом перекладацької діяльності.

Тому в умовах швидкого розповсюдження аматорського перекладу у багатьох сферах життєдіяльності людини доцільно розглянути питання необхідності навчання цього виду МД учнів 10-11<sup>х</sup> класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ, а саме:

- місце перекладу в сучасній системі шкільної мовної освіти;
- потребу учнів у вивченні такої дисципліни;
- комунікативну і культурознавчу готовність учнів до навчання двомовної діяльності;
- доцільність навчання того чи іншого виду чи типу перекладу.

Отже, визнання перекладу суспільним явищем, з одного боку, і видом мовного посередництва, з іншого, дає змогу включити його у перелік видів МД, яких необхідно навчати.

У межах сучасної загальної середньої освіти вивчення перекладу може здійснюватися в двох варіантах:

(А) як навчання одному з видів МД у межах програми з ІМ;

(В) як додатковий профільний предмет, що вивчається в системі елективних чи факультативних курсів [13, с. 3].

Включення навчання перекладу як виду МД (Варіант А) передбачає інтеграцію перекладу у процес навчання ІМ і розуміння його як рівноцінного виду МД (оскільки переклад виступає не як засіб, а як мета навчання), що поєднує у собі два традиційні види МД (рецептивні і/або продуктивні) залежно від того, в якій формі мовлення використовуються мова оригіналу і мова перекладу [1, с. 47].

Проте не слід ототожнювати методіку навчання перекладу з граматично-перекладним методом, який широко використовувався століття тому і довів свою неспроможність у масовому навчанні ІМ, а також з тими навчальними завданнями на переклад, які містяться в граматичних розділах багатьох вітчизняних підручників і посібників з ІМ.

Навчання перекладу як додаткового профільного предмета в системі елективних чи факультативних курсів (Варіант Б) може здійснюватися як у старших класах філологічного профілю середніх загальноосвітніх шкіл, так і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ. Такий варіант включення перекладу у систему мовної освіти старшокласників може реалізуватися як окремий курс з вивчення основ або окремих видів перекладу (В. Г. Булгакова 2003, Е. Н. Соловова 2006).

Обидва варіанти реалізації навчання перекладу у старших класах середньої загальноосвітньої школи передбачають *ознайомлення* з типовими перекладацькими труднощами (лексичними, граматичними) і способами їх подолання, безеквівалентною лексикою і способами її передачі рідною мовою, інтернаціональною лексикою і таким явищем як «псевдодрузі перекладача»; *оволодіння* перекладацькими прийомами (заміна, перестановка, додавання, калькування), технологією виконання письмового перекладу українською мовою (повного чи вибіркового); *формування та розвиток* навичок вибору й користування двомовними, спеціальними (лінгвокраїнознавчими) та тлумачними словниками ІМ, а також довідковою літературою тощо. При цьому варто врахувати не лише перекладацький зміст, що увійшов до програми з навчання перекладу [11], а й профорієнтаційний момент, який би ознайомив учнів зі сферами, де існує потреба у перекладі (культура, наука, бізнес, виробництво тощо), особливостями праці перекладача, професійними якостями, необхідними для оволодіння тією чи іншою професією у сфері перекладу, ресурсами Інтернет для самостійного ознайомлення із сучасними тенденціями у перекладі, інформаційно-комунікативними технологіями і специфікою їх використання під час підготовки до письмової перекладацької діяльності.

Аналіз освітніх документів, навчальних програм і типових навчальних програм, рекомендованих для використання у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, засвідчив, що навчання перекладу має здійснюватися згідно з вимогами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і проводитися за рахунок часу, який призначено для навчання ІМ (державний компонент, профільні предмети), а також за рахунок годин, відведених на вивчення вибірково- обов'язкових предметів, враховуючи індивідуальні та групові заняття, курси за вибором, профільне навчання і факультативи.

Порівнявши обсяг навчального часу, відведений на вивчення ІМ в 10-х і 11-х класах загальноосвітньої та спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ, ми дійшли висновку, що доцільніше запропонувати навчання перекладу саме у спеціалізованій школі. Дані для порівняння наведені у табл. 1.

Таблиця 1

**Кількість годин, відведених на вивчення ІМ  
в 10-11 класах середніх шкіл різного типу**

Тип школи	10 клас			11 клас		
	Державний компонент (годин/тиждень)	Шкільний компонент (годин/тиждень)	Разом (годин/тиждень)	Державний компонент (годин/тиждень)	Шкільний компонент (годин/тиждень)	Разом (годин/тиждень)
Середня загальноосвітня школа	2	-	2	2	-	2
Середня загальноосвітня школа, клас філологічного профілю	3	2	5	3	2	5
Спеціалізована школа з поглибленим вивченням ІМ	5	1	6	5	1	6

Далі постає питання, якого виду перекладу навчати. Для цього розглянемо існуючі класифікації форм, видів і типів перекладу.

У теорії перекладу домінують дві основні класифікації перекладу: за характером текстів, які перекладаються, і за характером дій перекладача у процесі перекладу. Відповідно до жанрово-стилістичної класифікації розрізняють два функціональні види перекладу: художній (переклад художньої літератури, метою якого є створення мовленнєвого продукту мовою-реципієнтом, що має здатність художньо-естетичного впливу) та інформативний/спеціальний переклад (переклад спеціальних текстів). У межах інформативного виду також розрізняють підвиди, згідно з приналежністю оригіналу до певного функціонального стилю ІМ (суспільно-політичний переклад, переклад газетно-журнальних матеріалів, науково-технічний переклад, офіційно-діловий, військовий переклад, переклад рекламних матеріалів, патентів тощо). Класифікація за характером мовленнєвих дій перекладача, або *психолінгвістична класифікація* перекладу, враховує спосіб сприйняття тексту оригіналу і спосіб створення тексту перекладу, а також розмежовує перекладацьку діяльність на письмовий та усний переклад [16, с. 97]. У цьому контексті розрізняють також і форму виконання – усний переклад з усного, письмовий з письмового, письмовий з усного чи усний з письмового [1, с. 47].

До найбільш поширених і традиційно визнаних видів перекладу належать такі два: усний і письмовий. У межах кожного з названих вище головних видів перекладу визначаються певні підвиди перекладу. Зокрема, письмовий переклад (англ. *translation*) поділяється на такі типи, кожен із яких використовується з відповідною метою [4, с. 350]:

1. *Повний переклад*. Як підказує сама назва, повний переклад зберігає весь текстовий матеріал і структуру тексту оригіналу. Він не допускає спрощень великих речень,

пропущення інформації, висловленої у тексті оригіналу, і завжди зберігає стиль викладу й передачу художніх засобів та сюжетних колізій.

2. *Скорочений переклад*. Це переклад, у якому структура повного оригінального твору відтворюються не повністю (з різних причин – методичних, політичних, релігійних, етичних чи вікових).

3. *Адаптований переклад* є до певної міри комбінованим перекладом, оскільки він, залежно від віку читачів, на яких орієнтуються, є не тільки скороченим структурно, але й спрощеним змістовно порівняно з варіантом першотвору.

4. *Реферативний переклад* є власне підтипом скороченого перекладу, водночас він не є спрощеним переказом оригінального твору/тексту. Його призначення – скорочено, але не спрощено передавати основні положення (твердження, висновки) і основний зміст окремої праці чи тексту.

5. *Анотаційний переклад* (або переклад-анотація) є насправді не стільки перекладом, скільки анотацією на переклад художнього твору, статті чи підручника. Мета такого перекладу – проанонсувати чи прорекламувати художній твір, статтю чи підручник для певної категорії читачів. Анотаційний переклад завжди короткий. Зазвичай він складається з чотирьох чи п'яти речень.

*Усний переклад* (англ. *interpretation*) – другий чітко виокремлений вид перекладу, що характеризується своєрідним способом відтворення та сферами використання, також відомий як тлумачення. Типами усного перекладу є:

1. *Послідовний переклад* – це усне послідовне відтворення сказаного за джерелом, яке може бути як людиною, так і фонозаписом чи комп'ютерним сайтом. Послідовне тлумачення може бути одностороннім і двостороннім.

2. *Переклад гίδα-перекладача* – є, по суті, тлумачення гідом певної інформації, яку він/вона засвоїв(-ла) заздалегідь і викладає переважно в деталях туристам їхньою чи зрозумілою їм іншою мовою. Отже, такий переклад/тлумачення виступає переказом гідом-перекладачем інформації, отриманої на спеціальних заняттях/курсах або з довідкової літератури про ті чи інші визначні місця або пам'ятки історії.

3. *Переклад з аркуша* – усний переклад письмового тексту, де текст для перекладу подано у письмовій формі, а текст самого перекладу – в усній. Такий переклад може здійснюватися одночасно з читанням тексту оригіналу про себе або послідовно – після прочитання всього тексту чи поабзацно.

4. *Переклад-нашіптування* – це передача перекладачем упівголоса змісту почутого тексту.

5. *Синхронний переклад* – усний вид перекладу з однієї мови на іншу, який здійснюється перекладачем одночасно паралельно тексту, що перекладається. В межах цього типу розрізняють: 1) синхронний переклад на слух; 2) синхронний переклад з аркуша; 3) синхронний переклад з опорою на текст.

Так, враховуючи класифікацію рівнів володіння ІМ, запропоновану Радою Європи [20], а також вимоги щодо вмінь і навичок, які домінують в конкретному виді/типі перекладацької діяльності і окреслені у базовій програмі з вивчення ІМ в традиційних видах мовленнєвої і когнітивної діяльності, ми можемо конкретизувати вимоги до основних видів перекладу, дотримання яких в результаті забезпечило б ефективне його навчання, і виокремити ті види/типи перекладу, навчання яких було б доцільним і обґрунтованим в рамках оволодіння ІМ в старших класах.

Спираючись на рекомендації чинної програми з вивчення ІМ, яка визначає володіння ІМ на кінець дев'ятого класу на рівні В1, навчання **письмового** перекладу більшою мірою відповідає початковому рівню оволодіння перекладацькими вміннями і навичками, про що свідчать дані табл. 2.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика основних видів перекладу  
на основі навичок і умінь, необхідних для їх здійснення**

Види/підвиди перекладу		Необхідні вміння й навички	
Усний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>належним чином розвинуті увага та різні види пам'яті і ступені її оперативності, а також сприйняття як психологічної функції;</li> <li>володіння культурою усного мовлення рідною та іноземною мовами;</li> <li>рівень володіння іншомовною комунікативною компетенцією – не нижче С1;</li> <li>рівень володіння рідною мовою – не нижче С2;</li> </ul>	Послідовний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>грамотно і комунікативно допустимо переказувати українською мовою зміст, а також коментувати сутність подій і думок з теми/проблеми, яка обговорюється;</li> <li>швидко, стисло та грамотно робити записи на основі почутого;</li> <li>утримувати в пам'яті основний зміст усного висловлювання та продукувати його переклад у стислий проміжок часу без можливості корегування;</li> </ul>
		Синхронний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>аудіювати іншомовні тексти на рівні не нижче, ніж В2;</li> <li>одночасно здійснювати два види МД: аудіювання і говоріння;</li> <li>прогнозувати ймовірне висловлювання мовця;</li> <li>добре розвинена короткотривала пам'ять;</li> </ul>
Письмовий переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>читати англійською мовою без словника,</li> <li>використовуючи різні стратегії читання, на рівні не нижче порогового (В1);</li> <li>використовувати різні типи словників під час читання;</li> <li>виправляти рідною мовою мовні і мовленнєві помилки в запропонованому текстовому матеріалі (у межах вимог до рівня володіння рідною мовою на кінець 9-го класу);</li> </ul>	Повний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>читати (з повним розумінням) тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі*;</li> <li>грамотно і комунікативно допустимо переказувати українською мовою зміст прочитаного в письмовій формі, а також коментувати сутність подій і думок з теми/проблеми, яка обговорюється;</li> </ul>
		Анотаційний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>здійснювати вибіркового/переглядового виду читання, а саме оглядового, орієнтуючий і пошуковий його підвиди;</li> <li>здійснювати пошук інформації за заданою тематикою у тексті/текстах;</li> <li>давати рідною мовою оцінку прочитаному тексту;</li> <li>узагальнювати інформацію, здобуту під час читання;</li> </ul>
		Реферативний переклад	<ul style="list-style-type: none"> <li>аналізувати структуру тексту;</li> <li>складати план прочитаного;</li> <li>виділяти основну й другорядну інформацію у тексті, пропускати несуттєве і викладати текст, зберігаючи при цьому його основну думку;</li> <li>узагальнювати інформацію, здобуту під час читання.</li> </ul>

\* вимоги до знань, умінь і навичок, сформульовані у чинній програмі з ІМ (Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови. Програми для профільного навчання 10-11 клас).

З наведених вище вимог випливає, що такий вид перекладу, як усний, а особливо синхронний тип, перебуває поза площиною шкільної освіти, оскільки передбачає не лише рівень володіння іншомовною комунікативною компетенцією вищою, ніж С1, а й наявність низки особливих характеристик і якостей, які не завжди вдається сформулювати в умовах професійної вузівської підготовки, а специфіка МД під час виконання такого виду перекладу



пов'язана зі стресовими ситуаціями, до яких старшокласники ще не готові, зважаючи на їхні вікові особливості. Однак по відношенню до інших видів усного чи письмового перекладу слід також проявити дидактичну обережність стосовно постановки навчальних завдань, відбору тематики і особливо змістовного наповнення курсу з урахуванням його часових параметрів. Також недоцільним вбачається навчання усіх типів одного виду перекладу, беручи до уваги обмеженість часу, який може бути виділено на навчання перекладу поряд з чотирма основними видами МД (читання, аудіювання, говоріння і письма).

На противагу усному, навчання письмового виду перекладу передбачає наявність сформованої іншомовної комунікативної компетенції на рівні не нижче порогового («Threshold» – B1), а отже, цілком можливе в межах іншомовної освіти після 9-го класу.

Про доцільність навчання письмового виду перекладу у спеціалізованій школі з поглибленим вивченням ІМ також свідчить той факт, що саме письмовий переклад дає можливість:

- багаторазового звернення до тексту з метою точного його розуміння завдяки відсутності дефіциту часу;
- пошуку влучного еквівалента слова або групи слів, з яким певна лексична одиниця може сполучатися (створювати «ситуативний контекст»);
- використання допоміжних джерел інформації (словників, довідників, консультацій);
- виправлення і редагування власного тексту перекладу. [10, с. 11]

На нашу думку, таке обмеження є цілком достатнім для ознайомлення учнів з особливостями перекладу як двомовної діяльності, а також для формування у них низки перекладацьких умінь, які дадуть змогу їм у майбутньому використовувати свої білінгвальні навчальні досягнення у процесі перекладу для забезпечення своїх пізнавальних потреб, які відповідно до мотивів пізнавальної діяльності учнів старших класів і вимог програми включають у себе:

- а) читання літератури з основних напрямків навчальної діяльності як рідною, так і іноземною мовами;
- б) пошук інформації відповідно до фаху у різних джерелах, включаючи періодичні видання іноземною мовою;
- в) пошук у тексті інформації за заданою тематикою;
- г) аналіз структури та складання плану прочитаного;
- д) виокремлення основних думок у тексті, аналітико-синтетична обробка іншомовної інформації для подальшого її використання;
- е) скорочення тексту або його скорочений переказ;
- ж) складання короткого відгуку на прочитану статтю або книжку, їх оцінка рідною мовою.

Оволодіння такими знаннями і набуття відповідних навичок, а згодом і вмінь, може задовольнити важливу вимогу суспільства до підготовки фахівців у різних галузях науки, відповідно до якої сучасний спеціаліст повинен уміти знайти інформацію відповідно до фаху у різних джерелах, включаючи періодичні видання іноземною мовою, зрозуміти зміст прочитаного, проаналізувати і дати оцінку рідною мовою змісту оригінального тексту, виокремити головне, здійснити аналітико-синтетичну обробку іншомовної інформації для його подальшого використання, тобто вміти здійснити анотаційний і реферативний переклад. Володіння англійською перекладацькою компетенцією у межах анотаційного й реферативного видів перекладу надає учням можливість користуватися широким колом джерел наукової, технічної і соціокультурної інформації, яка, на нашу думку, найповніше відображена у текстовому матеріалі газет і журналів, що відбивають реалії сучасного світу.

Тому ми вважаємо, що навчання перекладу учнів старших класів доцільно починати з навчання скороченого письмового перекладу, а саме *анотаційного* і *реферативного* як його підвидів.

Питання лінгвістичних особливостей, а також психологічних і педагогічних передумов навчання перекладу залишається відкритим для подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Булгакова В.Г. Програма спецкурсу «Технічний переклад» / В.Г. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. - №4. – С. 32-33.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства. Підручник. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 512 с.
5. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. – Вінниця: «Нова Книга», 2001 – 448 с.
6. Латышев Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод, фак. высш. учеб. заведений / Латышев Л. К., Семенов А.Л. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1981. – 494 с.
8. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. М.: Воениздат, 1980. – 237 с.
9. Нелюбин Л.Л. Переводоведческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие / Л.Л. Нелюбин, Е.Г. Князева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука. – 2009. – 230с.
10. Попова Т.В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / СПб., 2008. – 25 с.
11. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Література Англії та США. Країнознавство. Науково-технічний переклад / В.Г. Булгакова – К.: «Перун», 1998. – 50 с.
12. Програми для спеціалізованих шкіл. Основний курс // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – №4. – С. 16-21.
13. Сафонова В.В. Introduction into translation and interpretation: учебное пособие для классов с углубленным изучением английского языка (гуманитарно-филологический профиль) / В.В. Сафонова – М.: Еврошкола, 2004. – 44с.
14. Сафонова В.В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно- филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2008. – N 3. – С. 3- 11.
15. Сафонова В.В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно- филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 3- 11.
16. Сдобников В.В. Теория перевода. / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2008. – 448 с.
17. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
18. Соловова Е.Н. Программа учебного курса «Гид-переводчик». 10-11 классы (английский язык). – М.: «Астрель», 2006. – 29 с.
19. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Щукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
20. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. – Council of Europe: Режим доступу до класифікації: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main\\_pages/levels.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html)

# МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

## МОДЕЛЬ ЦИКЛУ ЗАНЯТЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЕМОЦІЙНО-МОДАЛЬНОЇ ІНТОНАЦІЇ В УМОВАХ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ

Н.В. Моспан

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

Стаття присвячена проблемі навчання англійської емоційно-модальної інтонації студентів мовних вищих навчальних закладів. Автором розроблена модель циклу занять для навчання емоційно-модальної інтонації з використанням автентичних навчальних відеокурсів, враховуючи комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** автентичні навчальні відеокурси, емоційно-модальна інтонація, модель циклу занять.

**Н.В. Моспан. Модель циклу занять для обучения эмоционально-модальной интонации в условиях комплексного подхода.** Статья посвящена проблеме обучения английской эмоционально-модальной интонации студентов языковых высших учебных заведений. Автором разработана модель цикла занятий для обучения эмоционально-модальной интонации с использованием автентичных обучающих видеокурсов, учитывая комплексное овладение видами речевой деятельности.

**Ключевые слова:** автентичные обучающие видеокурсы, модель цикла занятий, эмоционально-модальная интонация.

**N. Mospan. Model of lessons for teaching emotional intonation under interactive teaching technologies.** The article focuses on the problem of teaching English emotional intonation students of linguistic universities. The model of lessons for teaching emotional intonation with video by means of interactive technologies has been developed by the author.

**Key words:** emotional intonation, model of lessons, video.

Розроблена нами методика навчання емоційно-модальної інтонації (ЕМІн) з використанням автентичних навчальних відеокурсів (АВК) для студентів II курсу мовних вищих навчальних закладів має знайти своє втілення в навчальному процесі, враховуючи умови комплексного підходу. З цією метою нами була розроблена модель циклу занять, в основу змісту якої було покладено загальні теоретичні положення сучасної методики викладання іноземних мов [3, 4, 5]. Підґрунтям періодизації всередині моделі є визначені нами етапи навчання ЕМІн з використанням АВК на основі поетапної методики використання відеофонограми [2].

Оскільки комплексний підхід до навчання англійського мовлення передбачає комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності та їх структурними компонентами (фонетикою, лексикою, граматику) [1, с.242], то в межах запропонованої нами методики навчання ЕМІн такий методичний принцип знаходить своє відображення в паралельному засвоєнні вимови, невербальних компонентів мовлення, лексичного, граматичного матеріалу згідно з темами (Occupation. Work and employment. Using public transport та інші), що узгоджується з Програмою для студентів II курсу та розвитку переважно аудіювання та усного діалогічного мовлення, взаємопов'язаного з читанням і письмом.

Беручи до уваги те, що в умовах комплексного підходу до навчання англійського мовлення різні мовні ВНЗ мають право самі визначати тривалість періоду викладання фонетики відповідно до своїх індивідуальних потреб [6, с.6], тривалість циклу занять нами було визначено на основі програми для навчання студентів II курсу англійського мовлення Київського національного лінгвістичного університету. Вивчення однієї теми з фонетики відбувається орієнтовно протягом 3-х аудиторних занять (6 годин) та 3-х позааудиторних занять (6 годин), які мають комплексний характер. З курсу фонетики виділяємо саме ЕМІн, залишаючи поза увагою інші компоненти інтонації та типи шкал. Відповідно розподіл навчального часу є умовним, оскільки він стосується лише навчання простих і складних тонів, які беруть безпосередню участь у формуванні емоційного змісту висловлювання. Програму розподіляємо на три модуля, що наведено в табл. 1. Тематика кожного модуля відібрана на основі повсякденного мовлення відображеного в АНВК.

Таблиця 1

**Кредитно-модульна організація навчання емоційно-модальної інтонації**

Номер, назва, тематики модуля	Всього годин	Аудиторні заняття	Позааудиторні заняття
<b>Семестр III</b>			
<b>Модуль 1. Навчання низхідних тонів (Low / High Fall)</b>			
<b>Тема 1.1.</b> Showing Irritation and Disagreement	12	6	6
<b>Тема 1.2.</b> Saying Sorry	12	6	6
Модульна контрольна робота 1	6	4	2
<b>Модуль 2. Навчання висхідних тонів (Low / High Rise)</b>			
<b>Тема 2.1.</b> Sympathizing	12	6	6
<b>Тема 2.2.</b> Expressing Surprise	12	6	6
Модульна контрольна робота 2	6	4	2
<b>Семестр IV</b>			
<b>Модуль 3. Навчання складних тонів (Rise-Fall / Fall-Rise)</b>			
<b>Тема 3.1.</b> Complaining and Interest	12	6	6
<b>Тема 3.2.</b> Showing Anxiety and Calming	12	6	6
<b>Тема 3.3.</b> Asking for and Giving Factual Information	12	6	6
Модульна контрольна робота 3	10	6	4

Згідно із зазначеною програмою фонетика викладається на кожному занятті та займає орієнтовно  $\frac{1}{3}$  частину аудиторного та  $\frac{1}{3}$  частину позааудиторного заняття. Відповідно в основу моделі навчання ЕМІн на II курсі мовного ВНЗ було покладено 6-ти годинний цикл занять для викладання однієї теми, а саме для оволодіння певного емоційно-модального значення. Цикл було поділено на три підцикли (3-ри аудиторних заняття), спираючись на етапи навчання ЕМІн: підцикл 1 – презентація нової емоційно-інтонаційної моделі і навчання спеціальної рецепції ЕМІн, підцикл 2 – навчання інтонування репродуктивного мовлення, підцикл 3 – навчання усвідомленого інтонування власного (продуктивного) мовлення.

Слід зауважити, що в умовах комплексного характеру заняття, достатньо складно визначити точну кількість часу для навчання саме фонетичного аспекту мовлення. Урахування специфіки поетапності навчання ЕМІн дало змогу здійснити розподіл часу на кожному з 3-х занять циклу таким чином: на перше аудиторне заняття, на якому відбувається презентація нової емоційно-інтонаційної моделі формування рецептивної інтонаційної навички, відвели  $\frac{1}{3}$  від загального часу; друге аудиторне заняття з формування репродуктивної інтонаційної навички потребує значно більшої кількості часу – відводимо  $\frac{3}{4}$  від загального часу; третє аудиторне заняття присвячено формуванню продуктивної навички інтонування власного

емоційного мовлення, на яке вважаємо слід виділити максимальну кількість часу – 2 години. Такий розподіл часу, на нашу думку, створює умови для поступового нарощування труднощів, коли до навичок, які формуються, додаються вже сформовані.

Таким чином, тривалість циклу занять на II курсі мовного ВНЗ для викладання однієї теми під час навчання ЕМІн становила 6 годин. Цикл складається з 3-х аудиторних занять (30хв, 60хв, 80хв) та 3-х позааудиторних занять (по 30хв. кожне), що наведено в табл.2.

Таблиця 2

Модель циклу занять для навчання емоційно-модальної інтонації

	Підцикл 1			Підцикл 2		Підцикл 3			
АЗ				$\frac{1}{3}$	$\frac{3}{4}$				
ПЗ				$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$				
Етапи навчання ЕМІн з використанням АВК	Соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією частини відеокурсу	Адаптивної рецепції з постсемантизацією незнайомих мовних одиниць під час перегляду частини відеокурсу	Презентації незнайомих моделей ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу	Спеціального навчання рецепції ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу	Інтонування репродуктивного мовлення під час пауз у демонстрації частини відеокурсу	Інтонування синхронного репродуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу	Інтонування синхронного продуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу	Інтонування продуктивного мовлення після перегляду частини відеокурсу	Продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох частин відеокурсу

АЗ – аудиторне заняття, ПЗ – позааудиторне заняття;

□ фрагмент заняття для навчання ЕМІн

Надалі наведемо у таблиці 3 докладний зміст моделі циклу занять для навчання ЕМІн з використанням АВК в умовах комплексного підходу до навчання англійського мовлення.

Розроблена модель була експериментально перевірена у навчальному процесі трьох вищих навчальних закладів України та сприяла ефективності формування англомовної фонетичної компетенції у майбутніх філологів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – Санкт-Петербург, 1999. – 470 с.
2. Бичкова Н. І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. Частина 1. Методика використання відеофонограми / Н. І. Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – 107 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Китайгородская Г. А. – М.: Русский язык, 1992. – 254 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К.: ІЗНМ, 1996. – 312 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Curriculum for English Language Department in Universities and Institutes (Draft 2) / Проект під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої та М. І. Солов'я // The British Council / Kyiv, 2001 – 245р.

Таблиця 3

## Модель циклу занять для навчання ЕМІн з використанням АВК в умовах комплексного підходу

Тема: Вираження ЕМЗ здибування в межах теми Leisure and Sports.

Підтема: навчання сприйняття ЕМЗ здибування в мовленні.

Підцикл 1							
Аудиторне заняття 1 (2 год.)							
Мовний матеріал	Обладнання/заняття	Етапи навчання ЕМІн з використанням АВК	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо	
Фонетика: звук [θ], [tʃ]; інтонація ЕМЗ здибування з висхідним тоном; фразовий наголос; наголошення повнозначних слів у реченні.  Лексика: репліки-кліше з вираженням ЕМЗ здибування; talking about likes and dislikes.  Грамматика: теперішній час дієслів в активному стані; герундій (V-ing).	Відеофонограма: "Office Communication" (Pre-Intermediate, Part 3), "Reward" (Elementary, Episode 2); друкований текст аудіоряду відеофонограми.	Соціокультурної та мовної орієнтації переддемонстрацією частини відеокурсу.  Адаптивної рецепції з постсемантизацією незнайомих мовних одиниць під час перегляду частини відеокурсу.  Презентації незнайомих моделей ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу.  Спеціального навчання рецепції ЕМІн під час перегляду частини відеокурсу.	Введення в контекст повідомлення.  Аудіювання тексту. Семантизація незнайомих мовних одиниць.	-	Читання нових лексичних одиниць.  Читання тексту з метою повного розуміння змісту.	-	Написання нових лексичних одиниць.
Позааудиторне заняття 1 (1 год.)							
Такий самий.	Відеофонограма: "Office Communication" (Pre-Intermediate, Part 3); Підручники з фонетики	-	Визначення емоційного настрою персонажа Елісон під час перегляду відеоєпізоду у відеокасі.	-	Опрацювання теоретичної інформації з підручника про особливості інтонаційного оформлення ЕМЗ здибування для повідомлення на занятті.	Написання конспекту про особливості інтонаційного оформлення ЕМЗ здибування для повідомлення на занятті.	

Тема: Вираження ЕМЗ здивування в межах теми Leisure and Sports.  
 Підтема: навчання інтонування ЕМЗ здивування в репродуктивному мовленні.

Підцикл 2						
Аудиторне заняття 2 (2 год.)						
Мовний матеріал	Обладнання/заняття	Етапи навчання ЕМІн з використанням АВК	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо
Фонетика: звук [ð], [ŋ]; інтонація ЕМЗ здивування з висхідним тоном; фразовий наголос; наголошення повнозначних слів у реченні.  Лексика: репліки- кліше з вираженням ЕМЗ здивування; Talking about likes and dislikes.  Драмагика: теперішній час/дієслів в активному стані; герундій (V-ing).	Відеофонограма: "Reward" (Elementary, Episode 2); друкований текст аудіоряду відеофонограми; фонограма для запису мовлення студентів.	Інтонування репродуктивного мовлення під час пауз у демонстрації частини відеокурсу.  Інтонування синхронного репродуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу.	Сприйняття мовної а позамовної інформації під час перегляду відеоепізоду.	Оволодіння реплікуванням; Інтонування зразкових ЕІНМ вираження здивування під час виконання репродуктивних вправ.	Читання титрів	–
				Оволодіння діалогічними єдностями: запитання-відповідь (+повідомлення), повідомлення- запитання; синхронне інтонування цих ДЄ під час виконання репродуктивних вправ на озвучування.	–	–
Позаудиторне заняття 1 (1 год.)						
Такий самий.	Відеофонограма: "Reward" (Elementary, Episode 2); друкований текст аудіоряду відеофонограми.	–	Автоматизація відтворення мовного матеріалу (ЕМЗ здивування) під час перегляду відеоепізоду у відеокласі.	Вивчення діалогу напам'ять для драматизації назаягті	Читання навчального тексту	Виконання вправ для формування лексико-граматичних навичок.

Тема: Вираження ЕМЗ здивування в межах теми Leisure and Sports, Occupation, Public transport.  
 Підтема: навчання інтонування ЕМЗ здивування у власному мовленні.

Підцикл 3						
Аудиторне заняття 3 (2 год.)						
Мовний матеріал	Обладнання заняття	Етапи навчання ЕМЗ з використанням АВК	Аудіювання	Говоріння	Читання	Письмо
Фонетика: звук [ð], [t]; інтонація ЕМЗ здивування з висхідним тоном; фразовий наголос; наголошення повнозначних слів у реченні. Лексика: репліки-кліше з вираженням ЕМЗ здивування; Talking about likes and dislikes. Граматики: теперішній час дієслів в активному стані; герундій (V-ing).	Відеофонограма: "Reward" (Elementary, Episode 8); фонограма для запису мовлення студентів.	Інтонування синхронного продуктивного мовлення під час демонстрації частини відеокурсу.  Інтонування продуктивного мовлення після перегляду частини відеокурсу.	Аудіювання тексту з метою розуміння певної інформації. Сприйняття паралінгвістичного оформлення мовлення.	Оволодіння вмінням вести мікро-діалог (діалог-розпитування). Синхронне інтонування ДМ під час виконання продуктивних вправ на озвучування.  Оволодіння вмінням вести діалог різних функціональних типів. Інтонування власного ДМ під час виконання продуктивних вправ на драматизацію.	–	Створення власних мікро-діалогів.
Позаудиторне заняття 3 (1 год.)						
Такий самий.	–	–	–	Театральне обігравання власного діалогу по темі.	Читання мовної інформації по темі.	Написання власного діалогу.

ДМ – діалогічне мовлення



# СИСТЕМА ЗАВДАНЬ І ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМА НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОЕКТІВ

І.В. Дубко

*Лицей міжнародних відносин № 51*

У статті розглядається система вправ для навчання учнів основної школи письма німецькою мовою після вивчення англійської з використанням проектів; описані проектні завдання і вправи відповідно до етапів проекту. Наведені приклади завдань і вправ для навчання письма.

**Ключові слова:** німецька після англійської, основна школа, письмо, проект, система вправ.

**И.В. Дубко. Система заданий и упражнений для обучения письму на немецком языке после английского с использованием проектов.**

В статье рассматривается система упражнений для обучения учеников основной школы письму на немецком языке после изучения английского с использованием проектов; описаны проектные задания и упражнения в соответствии с этапами проекта. Приведены примеры заданий и упражнений для обучения письму.

**Ключевые слова:** немецкий после английского, основная школа, письмо, проект, система упражнений.

**I.V. Dubko. The System of Tasks and Exercises for Training Writing in German after English using projects.**

The article analyses the system of tasks and exercises for training pupils of the secondary school to writing in German after English using projects; the project tasks and exercises have been described according to stages of the project. Examples of tasks and exercises for training to writing are given.

**Key words:** German after English, secondary school, writing, project, system of exercises.

Проблема створення ефективної системи вправ для навчання іноземної мови є провідною у методичній науці. Питанню розробки системи вправ присвячені роботи таких вчених-методистів, як І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, В. О. Бухбиндера, Н. І. Гез, Ю.І. Пасова, В. Л. Скалкіна, Н.К. Склярєнко, О. Б. Тарнапольського, С. П.Шатілова та ін.

Під час створення системи вправ для навчання письма ми спиралися на теоретичні та практичні досягнення науковців, які займалися проблемами навчання писемного мовлення (Литвин С. В., Мазунова Л. К., Мельник І. М., Пинська О. В., Тарнаєва Л. П., Тарнапольський О. Б.). Аналіз наукової літератури засвідчив, що питання розробки системи вправ для навчання учнів основної школи письма німецькою мовою як другою іноземною з використанням проектів є теоретично і практично не дослідженим. Саме це зумовлює актуальність даної проблеми. Таким чином, **мета** статті – представити теоретично обґрунтовану систему вправ для навчання учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської з використанням проектів.

Створюючи систему вправ для навчання учнів основної школи письма німецькою мовою з використанням проектів після англійської, ми маємо вирішити такі завдання: визначити типи і види вправ, які увійдуть до системи; уточнити особливості організації процесу навчання за методом проектів, встановити послідовність застосування типів та видів вправ і проектних завдань з урахуванням етапів навчання письма.

З одного боку, згідно з етапами навчання письма (рецептивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний) до системи вправ мають увійти: 1) вправи для навчання

техніки письма; 2) вправи для формування лексико-граматичної правильності письма; 3) вправи для розвитку вмінь писемного мовлення. З іншого боку, як було зазначено в нашому дослідженні, навчання писемного мовлення відбувається з використанням проектів.

Спираючись на визначення Е. Г. Арванітопуло, ми вживаємо термін *проект* в такому значенні: проект є особливою формою організації комунікативно-пізнавальної діяльності, способом організації мовного і мовленнєвого матеріалу, який розглядається як *система комунікативних завдань і вправ*, що становлять структуру проектної діяльності. При цьому проектну діяльність при вивченні іноземної мови трактуємо як *навчальну діяльність суб'єкта (школяра), який наділений активністю, спрямованою на засвоєння знань та відповідних навичок і вмінь з іноземної мови*.

*Проектне завдання* є складовою проекту і розуміється нами як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним із метою досягнення певного результату у контексті проблеми, яка є основою проекту і яку слід розв'язати.

Перш за все, вважаємо за необхідне проаналізувати проектні завдання відповідно до етапів, на яких ці завдання мають виконуватись. Навчання за методом проектів потребує розподілу на чотири основні етапи: *підготовчий, виконавчий, презентаційний та підсумковий* [1].

*Завдання підготовчого етапу* – це створення груп або міні-груп; завдання для вибору теми проекту.

*Завдання виконавчого етапу* – завдання щодо збору інформації; завдання на виготовлення продукту проекту та на документування ходу проекту.

*Завдання презентаційного етапу* – це завдання для вибору способу презентації та власне презентація.

*Завдання підсумкового етапу* – це завдання спрямоване на аналіз результатів проектної діяльності.

На нашу думку, для навчання письма в основній школі доцільно використовувати I й II типи проектів за типологією Я. В. Тараскіної [2].

I – *закритий тип проекту* (термін Я. В. Тараскіної, що був даний за аналогією з назвами завдань і вправ у зарубіжній дидактиці «geschlossene» Aufgaben і «projektorientierte» Übungen),

II – *комбінований тип проекту* (далі I тип, II тип) [2, с. 86].

*I тип проекту* реалізує положення зарубіжних дослідників [3, с. 97] про те, що проектну роботу слід вводити в навчальний процес поступово. Працюючи за проектом I типу, викладач регулює навчальну, пізнавальну діяльність учнів. Він визначає завдання уроку, його зміст, розподіляє мовний матеріал по заняттях. Учитель організовує ознайомлення й тренування з новим орфографічним, лексичним, граматичним матеріалом. Початкова обробка мовного матеріалу відбувається на основі вправ, які вчитель обирає особисто. Удосконалення лексичних і граматичних навичок здійснюється на базі текстового матеріалу. Потім учні безпосередньо виконують проектне завдання.

*II тип проекту* – *комбінований проект* – припускає поєднання традиційної роботи над мовним та мовленнєвим матеріалом із етапами проектної роботи. Формування та удосконалення орфографічних, лексичних, граматичних навичок і розвиток вмінь відбувається паралельно з елементами роботи над проектом. Навчальна й пізнавальна діяльність учнів в цьому типі проектів активізується і стимулює їхню самостійність та активність. Під час виконання цього типу проекту учням надається можливість самим приймати певні рішення. Вчитель пояснює спосіб роботи, детермінує цілі, завдання й тему проекту разом із учнями, або учні можуть самостійно запропонувати тему проекту.

Подамо у загальному вигляді систему завдань і вправ із використанням проектів:

Таблиця 1

Система завдань і вправ у межах проекту

Етапи проекту	Групи завдань	Групи вправ	Типи вправ
Підготовчий	– на визначення цілей проекту; – на створення груп або міні-груп	– для формування та вдосконалення орфографічних навичок; – для формування лексичних навичок письма; – для формування граматичних навичок письма;	рецептивно-репродуктивні, продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні
Виконавчий	– завдання на виготовлення продукту проекту; – на документування ходу проекту	– для розвитку вмінь письма: – для навчання писемного висловлювання на рівні понадфразової єдності – для навчання на рівні тексту	продуктивні комунікативні вправи з використанням штучно створених опор (плану, підстановчої таблиці, схеми тощо) продуктивні комунікативні вправи з використанням природних опор продуктивні комунікативні вправи
Презентаційний	– для навчання умінь викладати результати проектної діяльності	– для контролю сформованості вмінь письма	продуктивні комунікативні вправи
Підсумковий	– на оцінювання проекту	– для контролю сформованості вмінь письма	рецептивні і продуктивні комунікативні

Після аналізу розподілу груп вправ та завдань відповідно до етапів проектної роботи розглянемо приклади завдань підготовчого етапу, до яких належать: завдання на вибір теми проекту; на створення груп або міні-груп.

**Приклад 1.**

Мета: Сформувати проектні групи.

Завдання. Прочитай та заповни анкету.

1. Ти сидиш за столом. Праворуч, ліворуч та напроти тебе – вільні стільці. Кого із своїх однокласників ти на них посадив би?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Ти маєш можливість поїхати на декілька днів відпочити, але там, куди ти їдеш, є тільки 2 вільні місця: одне – для тебе, друге – для твого однокласника. Кого б ти взяв?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Ти виконуєш домашнє завдання. Із одним завданням не можеш упоратися. До кого другого / другого ти звернувся б за допомогою:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Слід зауважити, що коли йдеться про індивідуальні або парні проекти, то завдання на розподіл по групах не виконується.

До завдань виконавчого етапу належать завдання на вибір теми проекту; завдання на збір інформації; завдання на виготовлення продукту проекту та на документування ходу проекту.

### **Приклад 2.**

Мета: *сформулювати проблему (мету) проекту.*

Завдання. *Lest den Text und antwortet auf die Fragen.*

1) Для першої групи:

*Ab morgen: neues Leben*

*Von morgen ab fängt ein neues Leben an. Von morgen ab esse ich nicht mehr so viel, und überhaupt keine Schokolade. Von morgen ab fange ich wieder an, regelmäßig jeden Morgen zu turnen.*

*Von morgen ab stehe ich früh auf. Ich stehe einfach um sechs auf, mache Morgengymnastik, dann schön duschen. Von morgen ab lerne ich wieder Spanisch. Jeden Tag abends - ein halbes Stündchen Spanisch — das geht ganz gut. Übermorgen fängt ein neues Jahr an — ich werde ein ganz anderer Mensch. Von übermorgen ab wird das alles ganz anders. Ich will jeden Sonntag ins Museum gehen oder Exkursionen machen. Ich muss den Tagesplan haben. Ich schreibe mir alles auf — und dann werde ich jeden Tag das ganze Programm erfüllen. Von morgen ab. Nein, von übermorgen ab. Im nächsten Jahr... Ich bin aber müde! Keine Süßigkeiten, turnen, früh aufstehen, Spanisch lernen, Museen! Hoppla! Das wird ein Leben!*

*Und das denkt er sich jedes Jahr am 31. Dezember abends im Bett.*

1. *Was bedeutet, ein gesundes Leben zu führen?*

2. *Ist es typisch, am 31. Dezember ein neues Leben zu planen?*

3. *Willst du gesund sein? Was machst du dafür?*

4. *Möchtest du in deinem Leben etwas ändern?*

2) для другої групи:

*Fernsehen und Kinder*

*Ein Fernseher gibt es heute praktisch in jeder Familie. Heutzutage beginnen viele Kinder fern zu sehen, wenn sie noch nicht einmal Dialoge verstehen. Und in vielen Familien wird es in keiner Form kontrolliert, was sich das Kind ansieht. Und diese wirken negativ auf das Kind, weil es unruhig und aggressiv wird.*

*Manche Eltern verbieten aber die Kinder fern zu sehen. Aber sie haben selbst keine Zeit für ihre Kinder, sind den ganzen Tag in der Arbeit. Und wenn sie abends zu Hause sind, dann sind sie müde und haben überhaupt keinen Wunsch, sich mit Kindern zu unterhalten und zu spielen. Und sie hoffen auf lebhaftere Phantasie ihrer Kinder.*

1. *Wie oft siehst du fern?*

2. *Wie lange sitzt du vor dem Fernseher?*

3. *Wie lange sehen deine Eltern (Großeltern) fern?*

3. *Ist das Fernsehen ein Zeiträuber?*

Учні самостійно або за допомогою вчителя визначають тему проектного дослідження.

### **Приклад 3.**

Мета: зібрати інформацію: першій групі – до теми: «Як проводять свій вільний час різні люди», другій групі – за темою: «Як впливає телебачення на людей», третій групі – «Дослідження причин марнування часу».

Для цього слід провести опитування.

Завдання 1. *Untersuche verschiedene Typen der Fragenbogen. Das Beispiel 1:*

1. *Wie viel Stunden siehst du täglich fern?*

a) *5 Stunden und mehr* \_\_

b) *3-4 Stunden* \_\_\_\_

c) *1-2 Stunden* \_\_

d) etwa 1 Stunde \_\_\_\_  
Was für Filme bevorzugst du?

- a) Serien
- b) Speilfilme
- c) Talk-Shows
- d) Krimis \_\_\_\_\_

Das Beispiel 2: Ja/Nein Fragebogen

Fragen	Ja	Nein	weiss nicht
Verbringst du viel Zeit am Computer st das in-die-Schule Gehen Zeitvergeuden? Brauchst du viel Zeit für Hausaufgaben? Sitzt du lange vor dem Fernseh?			

Завдання 2: *Schreibt alle möglichen Fragen zu eurem Projektfragebogen auf. Alle in der Projekt- Gruppe müssen mindestens eine Fragen stellen.*

Контроль. Контроль з боку вчителя або самоконтроль / взаємоконтроль.

Завдання 3: *Stellt die Fragen aus eurem Fragebogen den Schülern aus anderen Gruppen. Korrigiert die Fragen, wenn es nötig ist.*

Контроль. Самоконтроль / взаємоконтроль.

#### Приклад 4.

Мета: *ознайомитися й навчитися заповнювати форми щодо проекту.*

До завдань презентаційного етапу належать завдання на вибір способу презентації та власне презентація.

#### Приклад 5.

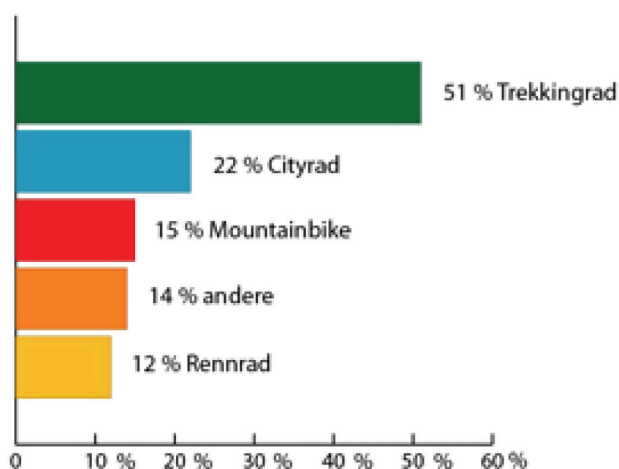
Мета: *vizначитися зі способом презентації результату проекту.*

Завдання. *Seht die möglichen Varianten der Ergebnissenpräsentierung an, besprecht und wählt eine Variante.*

Variante 1: Staffeldbild

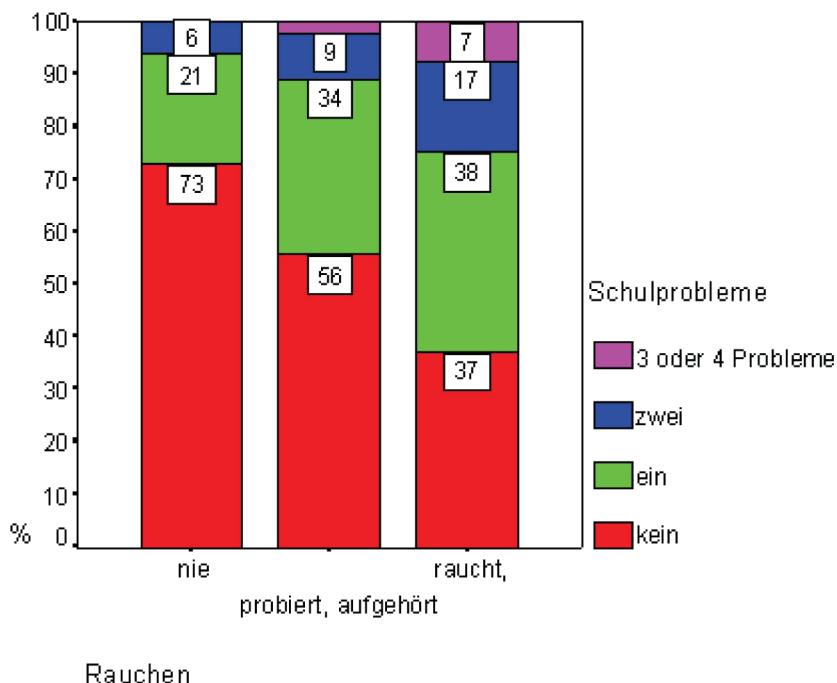
Bevorzugte Fahrradtypen (Mehrfachnennungen waren möglich).

Für welchen Fahrradtyp interessieren Sie sich besonders?



Variante 2: Graphik

Schulprobleme und Rauchen



Завдання підсумкового етапу містять: завдання на аналіз результатів проектної діяльності.

**Приклад 6.**

Мета: навчитися заповнювати анкету для аналізу участі кожного члена проектної групи в проекті.

Завдання: Заповни анкету та проаналізуй участь кожного члена проектної групи в проекті.

Максимальна кількість – 6 балів.

Розподіл балів:

Прізвище, ім'я	Участь в підготовці та плануванні	Участь у виконанні проекту	Участь в презентації	Загальна кількість балів
1. «Я»				
2.				
3.				

активна (участь, взаємодія, взаємодопомога) – 2 бали; пасивна – 0 балів

Після аналізу проектних завдань відповідно до етапів проектної роботи варто докладніше розглянути систему вправ для навчання письма у виділених жанрах. Вона складається з таких підсистем: I – для навчання написання листа, II – для навчання написання листівки, III – для заповнення анкети або формуляра, IV – для навчання написання оголошення.

До кожного комплексу підсистем вправ входять групи: 1) група вправ на формування навичок техніки письма: каліграфічних, графічних та орфографічних; 2) група вправ на

формування мовленнєвих навичок письма: лексичних та граматичних; 3) група вправ для розвитку вмінь письма: оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності та писемним висловлюванням на рівні тексту. Слід додати, що в кожному групі включаємо контрастивні вправи.

Наведемо приклади вправ за кожною групою:

**Група вправ для формування орфографічних навичок письма. Приклад 1.**

Мета: формування та вдосконалення орфографічних навичок.

Завдання: *Errate die Wörter in Klammern. Schreib ins Heft auf*

1. *Ich (BIRVNGEER) meine Freizeit interessant.*
2. *Im Sommer (NELGES) viele Kinder auf dem Wasser und im Winter (ENFULA) Schi.*
3. *Manche Kinder (LEIREVENR) Zeit vor dem Fernseher.*
4. *In meiner Freizeit (FFEERT) ich mich mit den Freunden am liebsten.*
5. *Viele Menschen (IETRNEB) Sport sehr gern.*
6. *Mein Vater (ITNSSERIERTE) sich für Lesen.* Контроль. Взаємоконтроль, самоконтроль.

**Приклад 2.**

Мета. Формування та вдосконалення орфографічних навичок на основі порівняння (контрасту) з першою іноземною мовою.

Завдання. *Ergänze die fehlenden Buchstaben, die englischen Wörter helfen.*

<i>_aschen</i>	<i>to wash</i>	<i>auf_achen</i>	<i>to wake</i>
<i>_chlafen</i>	<i>to sleep</i>	<i>_üssen</i>	<i>to must</i>
<i>_ünschen</i>	<i>to wish</i>	<i>_eben</i>	<i>to live</i>

**Група вправ для формування лексичних навичок письма. Приклад 3.**

Мета: формування та вдосконалення лексичних навичок, використання знань першої іноземної мови.

Завдання: *Ergänze die Tabelle.*

deutsches Substantiv	englisches Substantiv	ukrainische Übersetzung
Volleyball	volleyball	
Tennis	tennis	
Gymnastik	gymnastics	
Eishockey	hockey	
Fußball	football	
Tischtennis	table tennis	
Handball	handball	
Karate	karate	
Basketball	basketball	
Skateboard	skateboard	
Ski	ski	
Rollschuh	roller skate	
Schwimmbad	swimming pool	
Sport	sport	

Контроль. Контроль з боку вчителя або самоконтроль / взаємоконтроль.

**Приклад 4.**

Мета: формування та вдосконалення лексичних навичок.

Завдання: *Bilde die neuen Wörter und schreib sie auf*

<i>Basket</i>		<i>Schlitt</i>				
<i>Fuß</i>	+ <i>Ball</i>		+ <i>Schuhe</i>	<i>Tisch</i>	+	<i>Tennis</i>
<i>Volley</i>		<i>Roll</i>				
<i>Hand</i>						

Контроль. Контроль з боку вчителя або самоконтроль / взаємоконтроль.

**Група вправ для формування граматичних навичок письма.**

**Приклад 5.**

Мета: формування та вдосконалення граматичних навичок, використання знань першої іноземної мови.

Завдання.

a) *Es gibt grundlegende Ähnlichkeit im Gebrauch der Modalverben des Englischen und des Deutschen. Betrachte die Strukturen. Was für einen Unterschied gibt es in der Wortstellung von Sätzen mit Modalverben im Englischen und Deutschen?*

I must go now.

He can swim good.

Can I help you?

May I have your pencil?

I must write this letter in Spanish.

Ich muss jetzt gehen.

Er kann gut schwimmen.

Kann ich dir helfen?

Kann ich deinen Bleistift haben?

Ich muss diesen Brief auf Spanisch schreiben.

b)2. Ergänze die Tabelle

Wie kann man seine Freizeit verbringen?

ich kann                      wir \_\_\_\_\_

du \_\_\_\_\_                ihr \_\_\_\_\_

er/sie /es \_\_\_\_\_        sie \_\_\_\_\_

schwimmen    wandern    Ski laufen    Fahrrad fahren    spazieren gehen    segeln  
surfen            den Eltern helfen

Was muss man oft / selten in seiner Freizeit machen?

ich muss                      wir \_\_\_\_\_

du \_\_\_\_\_                ihr \_\_\_\_\_

er/sie /es \_\_\_\_\_        sie \_\_\_\_\_

*die Wohnung aufräumen die Blume gießen auf kleinere Geschwister aufpassen Brot kaufen  
Haustiere füttern    der Mutter helfen    Hausaufgaben machen    das Geschier spülen*

Контроль. Контроль з боку вчителя або самоконтроль / взаємоконтроль.

**Група вправ для розвитку вмінь письма (для написання різних типів текстів)**

**Приклад 6.**

Мета: навчити учнів писати приватний лист, активізувати сформовані навички та розвинути вміння писати приватний лист німецькою мовою.



Завдання. Ви вже навчилися писати листа англійською. Згадаймо це. Прочитай лист Ангели до своєї подруги Ганни та дай відповідь на запитання:

1. *Wie viele Teile hat der private englische Brief?*
2. *Welche sind diese Teile?*
3. *Wo stehen die Namen des Absenders und des Empfängers auf dem englischen Brief.*

Контроль. Контроль з боку вчителя.

#### Приклад 7.

Мета: ознайомити учнів зі змістом приватного листа німецькою та зі структурними особливостями його написання.

Завдання. *Lies den deutschen privaten Brief und antworte auf die Fragen.*

1. *Wie viele Teile hat der private deutsche Brief?*
2. *Welche sind diese Teile? Vergleich mit dem englischen.*
3. *Woraus besteht die Einleitung des Briefes?*
4. *Woraus besteht der Hauptteil des Briefes?*
5. *Woraus besteht der Schluß des Briefes?*

Контроль. Контроль з боку вчителя.

#### Приклад 8.

Мета: формування вмінь коректного розташування структурних елементів листа.

Завдання. *Du hast einen Brief von deinem Freund bekommen. Er wohnt in Deutschland und möchte dir erzählen, wie die Schüler in Deutschland ihre Freizeit verbringen.*

*Lies und ergänze die Tabelle.*

Структурні елементи листа

Absender	
Anrede	
Einleitung	
Schluss	
Gruß	
Unterschrift	

Контроль. Контроль з боку вчителя.

#### Приклад 9.

Мета: ознайомлення учнів із лінгвістичними особливостями німецькомовного листа.

Завдання: *Lies noch einmal den englischen Brief und vergleiche mit dem deutschen. Ergänze die Tabelle.*

Teile des Briefes	englisch	deutsch
Introduction/Einleitung – Datum – Anrede	Dear Anna,	
Body of the letter/Hauptteil des Briefes		
Conclusion/Schluß – Informal ending/Beendung – complementary close/Gruß – Sender's name/Unterschrift		

Контроль. Контроль з боку вчителя, взаємоконтроль.

#### Приклад 9.

Мета: формування в учнів вмінь написання окремих частин приватного листа.

Завдання. *Du stehst in Briefwechsel mit einem Freund aus Deutschland. In seinem Brief hat er gefragt, wie du deine Freizeit verbringst. Schreib zuerst Einleitung und Schluß des Briefes.*

Контроль. Контроль з боку вчителя, взаємоконтроль.

**Приклад 10.**

Мета: знаходження у тексті листа засобів послідовного та зв'язного викладення інформації.

Завдання. *Lies bitte den Brief von noch einmal und schreib Bindewörter auf. Zum Beispiel: so, zuerst.*

Контроль. Контроль з боку вчителя, взаємоконтроль.

**Приклад 11.**

Мета: формування вмінь об'єднання окремих фраз у ПФЄ для написання приватного листа.

Завдання. *Schreib den Hauptteil des Briefes, in welchem du über deine Hobbys erzählen möchtest. Benutze dabei die Einleitung und den Schluß des Briefes, die im Beispiel 7 gegeben wurden, und auch die Bindewörter.*

Контроль. Контроль з боку вчителя, взаємоконтроль.

**Приклад 12.**

Мета: формування вмінь написання приватних листів, враховуючи їх структурні та лінгвістичні особливості.

Завдання. *Du hast ein Mädchen kennengelernt. Sie heißt Edda. Sie wohnt in der Leipziger Straße 48, in Frankfurt, Deutschland 60487. Du möchtest ihr über deine Interesse, deine Freizeit erzählen. Schreib ihr einen Brief. Benutze die Struktur des im Beispiel 7 gegebenen Briefes.*

Контроль. Контроль з боку вчителя, взаємоконтроль.

**Приклад 13.**

Мета: розвиток вмінь написання приватного листа.

Завдання. *Du möchtest Freunde in Deutschland finden, so musst du einen Brief über dich und deine Interesse an den Briefclub LETTERNET schreiben. Man findet dann automatisch den passenden Briefpartner mit ähnlichen Interessen für dich.*

Контроль. Контроль з боку вчителя.

Отже, запропонована система вправ, яка має бути використана у проектній діяльності при навчанні німецькомовного письма учнів основної школи після вивчення англійської мови, має на меті сприяти розвитку в учнів вмінь письма (для написання різних типів текстів), формуванню граматичних, лексичних та орфографічних навичок письма. При цьому писемна мовленнєва компетенція учнів передбачає вміння писати: особистий лист, короткі записки чи повідомлення з метою задоволення побутових повсякденних потреб, описувати свою повсякденну діяльність, певні події в особистому житті, своїй сім'ї, друзів, предмети, явища, об'єкти, підтримувати писемне спілкування із реальним або уявним другом через листування.

Перспективи подальшого розгляду вищеописаної проблеми вбачаються в розробці різних проектів відповідно до тем за програмою, а також укладанні моделі навчання письма учнів основної школи німецькою мовою після вивчення англійської з використанням проектів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Дубко І. В. Вимоги до організації проектної діяльності в школі / І. В. Дубко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Випуск 17. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2010. – № 17 – С. 75-83.
2. Тараскина Я. В. Проектная методика как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза: немецкий язык, II курс: дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Тараскина Ярослава Вячеславовна . – Улан-Удэ, 2003. – 206 с.
3. Wicke R.E. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache / Rainer E. Wicke. – Ismaning, Deutschland: Max Hueber Verlag, 2004. – 207, [1] S.

# ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА ЗАСАДАХ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

І.П. Дубчак

*Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

У статті розглядаються принципи комунікативно-когнітивного підходу до формування граматичних навичок говоріння у майбутніх учителів англійської мови на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах.

**Ключові слова:** комунікативно-когнітивний підхід, граматичні навички говоріння, принципи навчання, майбутні вчителі.

**И.П. Дубчак. Принципы формирования грамматических навыков говорения в русле коммуникативно-когнитивного подхода.** В статье рассматриваются принципы коммуникативно-когнитивного подхода к формированию грамматических навыков говорения у будущих учителей английского языка на начальном этапе обучения в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** коммуникативно-когнитивный подход, грамматические навыки говорения, принципы обучения, будущие учителя.

**I.P. Dubchak. The Principles of Grammar Speaking Skills Formation in the Communicative Cognitive Approach.** The article deals with the principles of grammar speaking skills formation of English language teachers-to-be viewed from the Communicative Cognitive Approach at the initial language learning stage at universities.

**Key words:** communicative cognitive approach, grammar speaking skills, principles, teachers-to-be.

Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні іноземних мов як сучасний напрямок комунікативної методики у світлі особистісно-діяльній парадигми реалізується за допомогою певних принципів, як дидактичних, так і методичних, що об'єктивно відображають і зумовлюють структуру, сутність та особливості навчального процесу майбутніх учителів, зокрема англійської мови (АМ). У методичній літературі принципи розглядають як систему вимог, яку необхідно враховувати при плануванні й здійсненні навчального процесу: при визначенні цілей, завдань, змісту та прийомів навчання [14, с.130]. Як базисна категорія методики, принципи навчання іноземної мови (ІМ) перебувають в центрі уваги багатьох методистів. Зокрема, Ю. І. Пассовим була запропонована ієрархія принципів навчання та висунуті принципи комунікативного іншомовного навчання; Р. П. Мільруд виділив концептуальні принципи комунікативного навчання; П. Б. Гурвіч вперше сформулював у повному обсязі суто методичні принципи; Г. О. Китайгородська, Н. Ф. Бориско розробили принципи інтенсивного навчання; В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв запропонували принципи соціокультурного підходу; Г. В. Єлізарова виділила принципи навчання міжкультурного спілкування; Н. Д. Гальскова, М. В. Баришніков, А. В. Щепілова обґрунтували принципи навчання другої іноземної мови; В. А. Бухбіндер конкретизував принципи навчання усного мовлення; О. Е. Михайлова, Ю. А. Сітнов, Т. О. Стеченко у своїх дослідженнях висвітлили принципи навчання студентів граматичного матеріалу. Проте потребує розгляду питання конкретизації принципів навчання майбутніх учителів англійської граматики, зокрема формування навичок вживання субстантивних конструкцій як одного з надзвичайно поширених, специфічних та економічних засобів вираження думки у сучасній АМ на основі свідомого засвоєння граматичного матеріалу. Таким чином, **метою** цієї статті є аналіз принципів формування у майбутніх учителів навичок вживання субстантивних конструкцій АМ у говорінні на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Характерною рисою будь-якого методу, що базується на когнітивності, є усвідомлення мовних правил до тренування у виконанні відповідної дії. Цього положення дотримувалися методисти-практики, які працювали в руслі свідомо-практичного методу, заснованого Б. В. Беляєвим, і свідомо-порівняльного методу, закладеного Л. В. Щербою і розробленого О. О. Миролубовим, В. С. Цетлін, П. Б. Гурвічем, В. М. Плахотніком та ін. Незважаючи на певні відмінності, в обох методах підкреслюється єдність етапів ознайомлення, тренування і практики в мовленні, де ознайомлення і тренування асоціюються з формуванням навичок, які розглядають як здатність користуватися певним матеріалом для розуміння й побудови висловлювання. Розвиток умінь відбувається на етапі практики, і вони розглядаються як умова вдосконалення навичок [5]. Реалізація комунікативно-когнітивного підходу до формування граматичних навичок говоріння (ГНГ) передбачає інтеграцію в навчальному процесі мовних моделей граматичних явищ і когнітивних моделей породження мовленнєвого висловлювання, що змінює логіку оволодіння іншомовною граматикою – від заучування правил і малоефективного тренування до когнітивної структури граматичного явища й двоетапної схеми процесу пізнання: формування образу і його відтворення [11]. Важливими умовами реалізації цього підходу є формування когнітивних структур як форм організації і збереження у свідомості студентів образів складних граматичних явищ іноземної мови (ІМ), в яких відображаються не граматичні категорії і не правила граматичного оформлення мовлення, а образи мовленнєвих функцій АМ.

Проведений аналіз літератури [2; 12; 13; 14] дав змогу виділити такі характерні особливості комунікативно-когнітивного підходу до навчання майбутніх учителів АМ: опора на принципи комунікативності й свідомості при переважній ролі першого, увага до функціональної і формальної сторони граматичних моделей, урахування впливу міжмовної та внутрішньомовної інтерференції.

На основі проведеного аналізу першоджерел [14] ми конкретизували принципи комунікативно-когнітивного підходу до навчання іншомовної граматики, які, на нашу думку, можна застосувати до формування ГНГ у майбутніх учителів. Ці принципи умовно можна розподілити на три групи:

- 1) принципи, що характеризують сферу комунікативного у вивченні АМ;
- 2) принципи, що характеризують сферу когнітивного у вивченні АМ;
- 3) принципи, що характеризують комунікативно-когнітивний підхід у цілому.

Розглянемо кожену групу докладніше. До першої групи принципів належать такі, що характеризують сферу комунікативного у навчанні АМ, – принцип комунікативної спрямованості навчання, функціональний принцип, принцип комплексності та принцип автентичності.

*Принцип комунікативної спрямованості навчання* посідає центральне місце в ієрархії принципів комунікативно-когнітивного навчання граматики. Він визначає зміст і засоби навчання, відбір та організацію навчального матеріалу: тематику, сфери та ситуації спілкування. Цей принцип має на меті формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції і визначає, що комунікативно орієнтоване навчання мови відбувається тільки у процесі комунікації, де формуються практичні навички й уміння іншомовного спілкування. Формування навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності відбувається у процесі самої мовленнєвої діяльності. Тому комунікація розглядається не лише як мета навчання, а й як засіб її досягнення. На основі проведеного аналізу методичної літератури [15] ми конкретизували ряд особливостей, на основі яких навчальний процес вважається комунікативним. До таких особливостей належать: вмотивованість висловлювання, цілеспрямованість мовленнєвої дії, особистісний сенс діяльності студента, мовленнєвомислительна активність, індивідуальність стосунків, взаємодія студента й викладача, контактність, ситуативність висловлювання, інформативність навчального матеріалу, новизна елементів навчального процесу,

проблемність навчального матеріалу й завдань, евристичний характер діяльності студентів. Принцип комунікативності також передбачає організацію активної творчої діяльності студентів. Таким чином, будучи головним принципом формування ГНГ у майбутніх учителів, принцип комунікативної спрямованості зумовлює всі інші принципи, що характеризують сферу комунікативного у вивченні ІМ.

Другим принципом цієї грипи є *принцип комплексності*, який передбачає паралельне й взаємопов'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності та аспектів мовлення. При взаємопов'язаному формуванні навичок і вмінь говоріння, аудіювання, читання, письма та перекладу має місце опора на всі види відчуттів – слухові, зорові, кінестетичні. При цьому комплексним навчання вважається тоді, коли для оволодіння одним видом мовленнєвої діяльності, який є домінуючим на певному етапі, залучаються й інші види мовленнєвої діяльності. Крім того, комплексність не означає одночасний рівномірний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на певному етапі навчання, їх співвідношення буде змінюватися залежно від цілей. Звернення до першоджерел [15] дало нам змогу з'ясувати особливості реалізації цього принципу: об'єктом навчання виступає мовленнєва діяльність студентів; у процесі навчання відбувається одночасний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності; навчання організується в рамках певного послідовно-часового співвідношення видів мовленнєвої діяльності та сфер спілкування; навчання видів мовленнєвої діяльності організується на мовному матеріалі з його розподілом для рецептивного й продуктивного засвоєння; використовуються мовні й мовленнєві вправи за переважною більшістю останніх. Таким чином, реалізація принципу комплексності в навчанні сприятиме формуванню навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Наступний принцип – *функціональності* – полягає в тому, що мовний матеріал подається з урахуванням змісту висловлювання, тобто форма й значення граматичного явища розглядаються в єдності. При цьому в літературі [15] виділяють два підходи до подачі граматичного матеріалу: 1) *системно-структурний*, який передбачає презентацію матеріалу з урахуванням синтаксичних відношень, що утворюють логічну основу висловлювання; 2) *функціонально-смісловий*, що передбачає відбір та подачу граматичного матеріалу відповідно до змісту висловлювання. Вибір способу реалізації принципу функціональності визначається цілями навчання. Таким чином, при подачі нового граматичного матеріалу для формування ГНГ у майбутніх учителів АМ обидва підходи є релевантними, оскільки мовні явища розглядаються з точки зору їх функціональної значущості. Слід пояснити, що під функціональною характеристикою мовної одиниці розуміють її використання з метою вирішення комунікативних завдань [14]. Зауважимо, що реалізація цього принципу передбачає обов'язкову єдність у вивченні форми, значення і функції мовного явища – від значення до форми, а потім до опрацювання функціональних особливостей використання мовного явища.

З вищезазначеним принципом пов'язаний *принцип автентичності*. У методичній літературі [2; 8] розрізняють особистісну автентичність, прагматичну автентичність, й автентичність навчальних матеріалів. *Прагматична автентичність* складається з автентичності контексту, в якому використовується мова; автентичності очікуваного результату мовленнєвої взаємодії та автентичності цієї взаємодії (або інтерактивної автентичності). *Особистісна автентичність* характеризується індивідуальними особливостями суб'єкта навчання, який усвідомлює відповідальність за свої дії і може корегувати свою мовленнєву поведінку відповідно до ситуації спілкування. До *автентичних навчальних матеріалів* належать мовні форми, типові для вираження певного комунікативного наміру; ситуації спілкування; вербальні та невербальні засоби, властиві носіям мови; тексти, які зберегли ознаки своєї автентичності: зв'язність, інформативність, емоційність, врахування потреб та інтересів читача, використання природної мови тощо. Тут роз'яснимо, що термін “автентичний” (або “функціональний”, “прагматичний”) вживають відносно текстів, створених для

природної, реальної комунікації. При цьому акцент робиться на функціональному призначенні типу тексту, на вирішенні ним прагматичного завдання, а не на його «реальності». Процес навчання АМ майбутніх учителів має спиратися на автентичний інофонний текст як одиницю комунікації, в якому представлені ознаки іншомовної культури [3]. Слід пояснити, що йдеться про соціально значущу, культурологічно специфічну інформацію, оволодіння якою дасть студентам змогу певною мірою залучитися до лінгвокогнітивних характеристик представника іншомовної культури та через інтерпретацію його текстової діяльності краще розуміти рідну культуру. Автентичні тексти застосовують для наближення студентів до умов реальної комунікації. Вони є джерелом інформації та засобом підвищення мотивації до вивчення АМ, а також створюють семіотичний простір спілкування – багаторівневе цілісне утворення, що відображає певний фрагмент дійсності за допомогою знакової системи та є способом опредмечування “образу світу”, наявного в мовній свідомості особистості [2]. Також у методичних джерелах [14] розрізняють автентичність мовленнєвої діяльності та автентичність навчальної діяльності. *Автентичність мовленнєвої діяльності* проявляється на занятті у спілкуванні студента з викладачем, а також у процесі пізнання для отримання необхідної інформації ІМ. *Автентичність навчальної діяльності* визначається вирішенням поставлених перед студентом завдань – комунікативних, метою яких є спілкування, і когнітивних, в результаті вирішення яких студент оволодіває знаннями, зокрема граматичними. Слід зауважити, що автентичність текстів і автентичність навчальної діяльності належать до засобів інтенсифікації оволодіння ІМ. Це положення ґрунтується на даних, які розкривають особливості продукування мовлення на психолінгвістичному рівні, а саме:

- ✓ Автоматизовані дії достатньо вільно функціонують лише в умовах тих труднощів, на рівні яких вони були сформовані. ГНГ, сформовані на адаптованому мовному матеріалі, не дають змогу здійснити реальне іншомовне спілкування. Тому автоматизація мовленнєвих дій має відбуватися в комунікативних вправах на автентичному матеріалі.

- ✓ Продукуванню мовлення на психолінгвістичному рівні передують стадія планування, яка часто проходить неусвідомлено й зумовлює швидкість спілкування. Легкість спілкування носіїв мови частково пояснюється тим, що вони використовують у мовленні повні фрази – конструкції, що складаються з фіксованих лексичних термінів і кількох перемінних граматичних елементів. Використання автентичних матеріалів робить можливим запам’ятовування студентами таких повних фраз, що, в свою чергу, сприяє автентичності їхньої мовленнєвої поведінки та прискорює оволодіння АМ.

Поняття “автентичний” передбачає використання на занятті не лише матеріалу, “взятого з життя”, а й створення спеціальних умов реального навчального спілкування. До таких умов належать [7]: використання завдань мовленнєвої взаємодії; завдань, що передбачають інформаційну нерівність учасників навчальної комунікації; проблемних мовленнєвомислительних завдань; застосування організованого рольового спілкування та спонтанної комунікації.

Отже, процес формування ГНГ у майбутніх учителів необхідно організувати таким чином, щоб він був максимально наближений до реальних умов спілкування, був спрямований на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, передбачав одночасне засвоєння форми і функції граматичного явища та базувався на прагматичній, особистісній автентичності й автентичних навчальних матеріалах.

Другу групу складають принципи, що характеризують сферу когнітивного у вивченні АМ, – принцип когнітивної спрямованості навчання, принцип свідомості, контрастивний принцип та принцип спиралевидної прогресії до організації навчального матеріалу.

Виділення *принципу когнітивної спрямованості навчання* як одного з провідних принципів у вивченні АМ майбутніми вчителями має на меті приділення особливої

уваги ментальній діяльності студентів з утворення лінгвістичних явищ, а саме – організацію пізнавальних дій студентів, відповідну процесу природного пізнання. Існують внутрішні механізми, що зумовлюють формування лінгвістичних уявлень. Процес формування мовних знань – концептуалізація знання – має багато спільного з процесом утворення понять. За Л. С. Виготським, П. Я. Гальперіним та ін., формування поняття про граматичне явище базується на певній послідовності таких ментальних дій, як: спостереження нового, пригадування знань з проблемного питання, констатація неадекватності цього знання, висунення гіпотези, формування первинного уявлення, його експериментальна перевірка та корекція. У реальному процесі пізнання ця послідовність реалізується шляхом індивідуального набору стратегій: метакогнітивних, когнітивних, соціальних, афективних. Принцип когнітивної спрямованості передбачає не передачу студентам готового мовного знання, а надання їм стратегій оволодіння мовою. Знання мають зароджуватися з потреби спілкування й самовираження. Для формування граматичних знань необхідно мати правильне уявлення про ціле – граматичну категорію, що досягається шляхом аналізу мовного явища. З розвитком металінгвістичної свідомості студента доступ до проаналізованої інформації полегшується і ця інформація автоматизується, формуються ГН. При навчанні за принципом когнітивної спрямованості автоматизація ГНГ залежить від правильної презентації граматичного матеріалу й тренування в його вживанні.

На основі зазначеного можна зробити висновок, що оптимальна організація навчального процесу у ВНЗ збігається з природним шляхом пізнання, а ефективність оволодіння мовою залежить від здатності студента користуватися пізнавальними стратегіями, умінням застосовувати стратегії відповідно до поставленого мовленнєвого завдання. Тому навчальний процес слід організовувати таким чином, щоб вчити студентів спостерігати, висувати гіпотези, робити висновки про форму і функцію граматичного явища, бути готовим здійснювати корекцію своїх уявлень, уміти класифікувати, узагальнювати, здійснювати перенесення тощо. Вивчення студентами АМ на основі принципу когнітивної спрямованості формує у студентів готовність до автономного навчання та постійного удосконалення своїх граматичних знань та навичок.

Принцип когнітивної спрямованості навчання зумовлює *принцип свідомості*, опора на який є умовою для правильного вживання лінгвістичних явищ у мовленні студентів. Під свідомістю навчання розуміють [15; 10]: мотивацію до навчання, свідоме прагнення до пізнання нового; розуміння цілей і методів навчальної діяльності; довірлива увага; усвідомлення мовних форм, що вивчаються; контроль мовленнєвих дій у процесі оволодіння мовним явищем; правильне співвідношення аналогії, інтуїції, мимовільного запам'ятовування та дискурсивності при оволодінні мовленнєвою діяльністю. Зазначимо, що свідомість проявляється у здатності студентів представляти продукт своєї мовленнєвої діяльності, уміти пояснити застосування певного правила, що є важливим саме при навчанні майбутніх учителів. Реалізація принципу свідомості навчання передбачає оволодіння студентами всієї необхідної інформації про граматичні явища, взаємовплив знань і практичних навичок і вмінь, розуміння студентами цілей і змісту методів та прийомів навчання; формування не лише знань, навичок і вмінь, але й уявлень про граматичні явища, а отже – граматичної усвідомленості. Це положення підтверджується законом усвідомлення Е. Клапареда (Е. Claparède), згідно з яким саме усвідомлення моментів мовленнєвої діяльності відбувається при труднощах, з якими зіштовхується студент у процесі досягнення цілей: саме відмінності українських й англійських СК, що перешкоджають автоматизації, викликають потребу в усвідомленні, яка є причиною того, що мовленнєві дії знову підпадають під контроль свідомості, отже, раніше усвідомлюються. Таким чином, принцип свідомості забезпечує ціленаправлене

сприйняття й осмислення граматичних явищ, що вивчаються, їх творчу переробку в процесі виконання мовленнєвих дій: від усвідомленого оволодіння діями до їх автоматизованого виконання. Отже, свідоме формування ГНГ можливе при вивченні студентами АМ на основі принципу свідомості, що забезпечує здійснення ними у процесі говоріння самоконтролю та самокорекції.

З принципом свідомості навчання АМ тісно пов'язаний *контрастивний принцип*. До цього принципу ми відносимо принцип опори на рідну мову та принцип урахування рідної мови. *Принцип опори на рідну мову* передбачає зіставлення студентами явищ рідної й АМ, аналіз їхніх подібних і відмінних рис з метою усвідомлення будови ІМ. Він направлений на формування теоретичних знань, а не на практичне володіння АМ. *Принцип урахування рідної мови* має на меті практичне оволодіння АМ. Будучи прихованим від студентів, цей принцип важливий для викладача, який при організації навчання має враховувати особливості рідної й ІМ з метою подолання інтерференції та запобігання помилок у мовленні студентів. Ми повністю погоджуємося з Л. В. Щербою, який писав, що при вивченні ІМ необхідно відштовхуватися від рідної мови, адже перенесення навичок і вмінь, сформованих у рідній мові, впливає на формування іншомовних навичок. При використанні контрастивного принципу процес формування ГНГ є ефективнішим, оскільки сприяє розвитку металінгвістичної свідомості студентів, завдяки чому вони швидко диференціюють явища рідної й іноземної мов, усвідомлюють їх особливості, формують навички їх вживання.

Послідовне виявлення лексичних і синтаксичних паралелей між рідною та іноземною мовами має бути одним із важливих принципів навчання. Схожість мовних структур не створює проблем для засвоєння певних явищ, у той час як їх розбіжність є причиною мовних труднощів. Аналіз лінгвістичної літератури свідчить про те, що до числа явищ АМ, що викликають труднощі засвоєння субстантивних конструкцій у майбутніх учителів, можна віднести такі, як: *Gerund – Participle I – Verbal Noun; Infinitive Passive – Participle II – Infinitive Active – Past or Future Indefinite Active*; препозиційний іменник-ад'юнкт у формі загального відмінка; постпозиційні ад'юнкти, виражені *Infinitive Passive*; безсполучникові означальні підрядні речення у функції постпозиційного ад'юнкта; велика кількість атрибутів у припозиційному ланцюжку. При розбіжності структур ГНГ, що формується, зіштовхується з уже існуючою навичкою, сформованою в рідній мові, і може успішно розвиватися, лише поборовши опір [1]. Тому виникає потреба в розмежуванні цих навичок. Граматичні явища, зокрема субстантивні конструкції, що відображають специфічні способи мислення носіїв АМ, а отже, викликають певні труднощі при їх вивченні, потребують докладного аналізу й роз'яснення та тривалого тренування. Завдяки цьому оволодіння новими й більш складними граматичними структурами відбувається усвідомлено, що є однією з обов'язкових умов формування ГНГ. Наголосимо, що чим складніше віддиференціювати мовне явище АМ від його корелята у рідній мові, тим важливіша свідома участь студентів у зіставленні цих явищ. Крім того, студентам необхідно усвідомити подібність і відмінність вираження думки українською та англійською мовами, а для цього слід проводити зіставлення та аналіз факторів рідної й іноземної мов.

Зауважимо, що індивідуальні характеристики мовлення, властиві індивіду при комунікації рідною мовою і відображають особливості його розумової діяльності й емоційної сфери (об'єм, темп, точність, метафоричність мовлення), поступово переносяться і на іншомовне мовлення. Тому під час іншомовної мовленнєвої діяльності відбувається відбір мовних засобів, які відповідають індивідуальним особливостям мовлення студента і забезпечують оптимальне вираження розумових форм. Таке положення підтверджує думку Ш. Баллі про те, що граматику організується й живе, коли превалюють індивідуальні фактори. Отже, можна зробити висновок про те, що мовна особистість тим яскравіше буде проявлятися в процесі спілкування, чим



більший вибір сформованих навичок, які сприяють інтелектуальному й емоційному самовираженню студентів.

Ще одним принципом, що характеризує сферу когнітивного у вивченні АМ, є *принцип спиралевидної прогресії до організації навчального матеріалу*. Він означає, що оволодіння граматичним явищем може починатися з формування загального уявлення про нього, розвитку первинних умінь з його використання в мовленні. У результаті практики уявлення й умінь удосконалюються та деталізуються, студенти можуть адекватно сприймати та вживати відповідне граматичне явище. Обґрунтуванням цього принципу є загально дидактичні принципи доступності та повторюваності. Доступність матеріалу означає посиленість операцій з ним. Слід наголосити, що повторюваність навчального граматичного матеріалу необхідна, оскільки для контролю правильності засвоєних уявлень про граматичне явище взагалі і про субстантивні конструкції зокрема необхідно здійснювати багаторазове звернення до засвоєної інформації. Кожне нове звернення до граматичного матеріалу вирішує завдання уточнення граматичного концепту, удосконалення ГНГ, забезпечує повторення пройденого матеріалу. Отже, прогресія в оволодінні граматичним явищем має спиралевидний характер.

Таким чином, реалізація принципів другої групи у навчанні майбутніх учителів забезпечує свідоме формування ГНГ, урахування особливостей граматичних явищ рідної й АМ та повторення пройденого граматичного матеріалу для забезпечення міцності його засвоєння.

До третьої групи принципів, що характеризують комунікативно-когнітивний підхід у цілому, належать принцип діяльнісної основи навчання та інтеркультурний принцип.

Під *принципом діяльнісної основи навчання* розуміємо необхідність навчання мови як засобу спілкування у процесі спілкування в певній ситуації і за наявності певного комунікативного завдання. Усвідомлення студентами лінгвістичних явищ й оволодіння ними мовними засобами відбувається через оволодіння пізнавальними й мовленнєвими діями у процесі вирішення певних когнітивних і комунікативних завдань. Діяльнісна основа навчання передбачає організацію мовленнєвої взаємодії студентів та інших видів активності, що супроводжують їхню мовленнєву діяльність і роблять її автентичною; постановку чітких і конкретних цілей заняття, завдань і комунікативних мовленнєвомислительних задач; імітацію автентичних ситуацій спілкування; наявність мовленнєвого матеріалу відповідного інтелектуального рівня; різноманітність прийомів навчання, включаючи ігрову діяльність, парні й групові форми роботи, проектну методичку; доречне використання технічних засобів і цікавої наочності; жвавий темп ведення заняття; емоційність і виразність мовлення викладача [9; 14]. При цьому діяльнісна основа навчання проявляється як у зовнішній, так і у внутрішній (розумовій) роботі студентів. Як справедливо зазначає Ю. І. Пассов, для оволодіння іншомовним мовленням лише мовленнєвої діяльності недостатньо. Необхідно інтенсифікувати мовленнєвомислительну діяльність студентів, яка підтримує постійну мотиваційну готовність висловити своє ставлення до явищ реальної дійсності, пізнати щось нове. Важливо організувати навчальний процес таким чином, щоб активізувати в кожного студента його інтелектуальні здібності, емоції, настрій, знання і мовленнєвий досвід і розвивати на заняттях ці особистісні параметри. За наявності постійної внутрішньої готовності студенти вправляються в говорінні навіть тоді, коли мовчать, тому що відбувається внутрішнє промовляння. Без внутрішнього мовлення зовнішнє іншомовне мовлення й мислення просто неможливі. Внутрішня активність сприяє розвитку ініціативності мовлення і залучає до одночасного спілкування більшу кількість студентів – одні беруть безпосередню участь у спілкуванні, інші, завдяки готовності до мовленнєвої діяльності, здійснюють внутрішнє промовляння. Вирішуючи певні комунікативні завдання, студентам необхідно відчувати необхідність і мати можливість реалізувати власні наміри, а в центрі уваги має бути формування здатності породжувати й розуміти

автентичні висловлювання. Необхідно організувати навчальний процес у ВНЗ таким чином, щоб виключити мало усвідомлену активність студентів на рівні мовленнєвої діяльності й забезпечити здатність здійснювати комунікативну діяльність самостійно. Отже, принцип діяльнсної основи навчання характеризує комунікативно-когнітивний підхід у цілому як сферу усвідомлення лінгвістичних явищ, так і сферу формування граматичних навичок та вмінь майбутніх учителів.

Важливим принципом, роль якого неможна недооцінювати у наш час при вивченні ІМ, є *принцип інтеркультурного навчання*. Він передбачає формування установок до міжкультурного спілкування і міжкультурної компетенції в цілому, яка виражає особливості мовленнєвої діяльності з точки зору взаємодії різних культур. Реалізація цього принципу потребує такої організації навчального процесу, в центрі якої буде знаходитися студент як потенційний партнер міжкультурної комунікації. Через мову студенти пізнають іншу культуру, вона є одним із засобів формування картини світу. Головною задачею інтеркультурної освіти є подолання етноцентризму знань та системи освіти, формування вторинної мовної особистості, яку, слідом за Н. Д. Гальськовою, розглядаємо як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміємо адекватну взаємодію з представниками інших культур [3]. Така взаємодія відбувається як обмін образами свідомості, які асоціюються з конкретними словами, граматичними структурами, діями. Свідомість учасників міжкультурного спілкування формується у процесі “присвоєння” їм певної національної культури і становить собою знання різних видів – перцептивні, концептуальні, процедурні. Спілкування стає можливим саме завдяки цим знанням, що існують у свідомості як уявлення та образи й мають еквіваленти у вигляді слів та їх значень. Для організації ефективного міжкультурного діалогу необхідно знання не лише мови (лексики та граматичних правил, на основі яких будується речення), а й спільність знань та уявлень про навколишній світ, тобто спільність свідомостей [6; 12], або, іншими словами, інтеркультурна усвідомленість, яка визначається як знання, усвідомленість та розуміння подібних і відмінних рис у рідній та іноземній культурі [4]. Якщо такої спільності – усвідомленості – в комунікантів немає, то виникає непорозуміння, в основі якого – різниця образів національної свідомості комунікантів. Реальний діалог культур відбувається, за словами Л. С. Виготського, у формі спілкування свідомостей. Іншими словами, діалог культур відбувається у свідомості носія певної культури, який оволодів образами свідомості носія іншої культури в ході рефлексії над образами своєї та чужої культури. Вивчення рідної культури є невід’ємним компонентом навчання при вивченні АМ та культури, оскільки вона є ключем до пізнання іноземної культури. Роль своєї культури в якості засобу пізнання чужої культури, а також і використання чужої культури для пізнання рідної відоме у навчанні ІМ як інтеркультура. Інтеркультура виникає як сукупність: пізнавальних засобів своєї культури для пізнання засобів чужої культури; нового знання про чужу культуру, яке формується в процесі її пізнання; нового знання про свою культуру, створеного при пізнанні чужої культури. У навчанні ІМ можливі два шляхи пізнання чужої культури: 1) підбір у рідній культурі еквівалентного образу й знання та перенесення їх на образ, що пізнається; 2) пошук відмінностей в порівнюваних образах чужої й рідної культури та в рефлексії над цими відмінностями [12]. На основі зазначеного можна зробити висновок, що принцип інтеркультурного навчання надає студентам можливість залучатися до звичаїв, традицій, історичного досвіду народу, мова якого вивчається, а це, в свою чергу, формує погляди на навколишній світ, мовні явища, особистісну й національну гідність, формує уміння спілкуватися й співпрацювати з людьми інших національностей, рас та віросповідань, розвиває соціальні вміння у комплексі з мовленнєвими вміннями, розвиває здатність і готовність до адекватної взаємодії з представниками інших культур. Реалізація принципу інтеркультурного навчання, який

враховує соціокультурний аспект мовної освіти, пов'язана з вирішенням освітніх, розвивальних і виховних цілей.

Таким чином, усі зазначені принципи взаємопов'язані й утворюють, на наш погляд, єдину систему для досягнення поставлених цілей навчання, а саме формування ГНГ.

Розглянувши принципи комунікативно-когнітивного підходу до навчання граматики майбутніх учителів АМ в інтерпретації авторів проаналізованих досліджень, ми дійшли висновку, що їх використання може сприяти ефективному формуванню ГНГ. Завдяки поєднанню комунікативного та когнітивного компонентів у процесі навчання на основі усвідомлення студентами особливостей АМ досягається стимулювання їхньої мовленнєво-розумової активності, підвищується мотивація до навчання, у результаті чого формується позитивне ставлення до предмета, зокрема іншомовної граматики.

Перспективним напрямом вважаємо реалізацію зазначених принципів у розробці комплексу вправ, спрямованих на формування ГНГ у майбутніх учителів АМ з метою вдосконалення їхнього рівня володіння іншомовною комунікативною компетенцією.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В. А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Руковод. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К.: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – 248 с.
2. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах : Навчально-методичний посібник / О. І. Вовк. – Черкаси: Видавництво «САН», 2010. – 506 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя /Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання док. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие / Я. М. Колкер, Е.С.Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
6. Марковина И. Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. – 2004. – №2. – С. 58-64.
7. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №1. – С. 17-22.
8. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 11-16.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
10. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.:Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
11. Ситнов Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов (на материале сложных грамматических явлений испанского языка) : дис. док. пед. наук : 13. 00. 02 / Юрий Аркадьевич Ситнов. – Пятигорск, 2005. – 345 с.
12. Тарасов Э. Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. – 2004. – №2. – С. 34-48.

13. Шамов А. Н. Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : Монография / А. Н. Шамов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. – 242 с.
14. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному языку : Учебное пособие для студентов вузов, изучающих язык по специальности 033200 «Иностр. яз» / А. В. Щепилова – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
15. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Шукин – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

# ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТА ТЕМАТИКА ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ КОМПЕТЕНЦІЇ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

**І.В. Зайцева**

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті досліджуються принципи відбору проблемних ситуацій для формування в майбутніх учителів іноземної мови компетенції в англійському діалогічному мовленні; визначаються риси, характерні для проблемних ситуацій, придатних для використання в процесі навчання; за допомогою проведеного анкетування виділяються найбільш актуальні для студентів усномовленнєві сфери та тематика проблемних ситуацій; додатково подано критерії до створення методичної типології проблемних ситуацій та подаються типи проблемних ситуацій згідно з визначеними критеріями.

**Ключові слова:** проблемна ситуація, принципи відбору, тематика проблемних ситуацій.

**И.В. Зайцева. Принципы отбора и тематика проблемных ситуаций для формирования у будущих учителей иностранного языка компетенции в английской диалогической речи.** В статье исследуются принципы отбора проблемных ситуаций для формирования у будущих учителей иностранного языка компетенции в английской диалогической речи; определяются характерные черты проблемных ситуаций, подходящих для использования в процессе обучения; с помощью проведенного анкетирования выделяются наиболее актуальные для студентов усномовленнєвые сферы и тематика проблемных ситуаций; дополнительно представлены критерии для создания в будущем методической типологии проблемных ситуаций и типы проблемных ситуаций в соответствии с выделенными критериями.

**Ключевые слова:** проблемная ситуация, принципы отбора, тематика проблемных ситуаций.

**I. V. Zaitseva. The principles of selection and topics of problem situations for future ELT teachers' dialogue speech competence formation.** The article touches upon research into the principles of selecting problem situations to form dialogue speech competence with future ELT teachers; the characteristic traits of problem situations have been defined; the most interesting and important for discussion spheres and topics of problem situations have been singled out with the help of the students' survey; in addition, there are presented the criteria for developing in the future a methodological classification of problem situations and the corresponding types of problem situations in accordance with the criteria.

**Key words:** problem situation, principles of selection, topics of problem situations.

На сьогоднішній день все більше і більше зростає роль вільного володіння іноземною мовою (ІМ) у зв'язку з тим, що наше суспільство перетворюється на більш відкрите в багатьох сферах, включаючи й освітню. Сьогодні до майбутніх учителів ІМ ставляться достатньо високі вимоги стосовно рівня володіння ІМ, навіть на початковому етапі. Згідно з Програмою вони повинні вміти підтримувати бесіду або дискусію, запитувати про детальну інформацію, підсумовувати почуту інформацію та коментувати її, аргументувати свою точку зору тощо [5, с.49]. Ці програмні вимоги можуть і мають бути реалізовані шляхом формування у майбутніх учителів ІМ компетенції в англійському діалогічному мовленні. І з метою підвищення ефективності формування вмінь діалогічного мовлення ми пропонуємо обрати проблемний метод навчання, оскільки

потенціал методу проблемного навчання полягає у стимулюванні пошукової діяльності об'єкта навчання, що зумовлено сучасною орієнтацією освіти та виховання творчої особистості і проблемним характером наукових знань [4, с.67].

Аналіз методичної літератури засвідчив, що питання розвитку вмінь діалогічного мовлення в майбутніх вчителів ІМ викликає інтерес з боку дослідників. Про це свідчать наукові роботи А. А. Алхазіашвілі, Л. В. Ананьєва, С. Я. Андрушко, А. С. Іванова, О. А. Колеснікова, Н. В. Коломієць, Н. А. Коміна, С. П. Литвиненко, В. Н. Очкасова, В. Л. Скалкіна та інші.

Стосовно залучення методу проблемних ситуацій у навчання ІМ слід зазначити, що аналіз наукових досліджень таких вчених, як М. Л. Вайсбурд, І. А. Зимня, Ю. І. Пассов, Г. В. Рогова, Р. П. Мільруд 1983, В. Л. Скалкін, Г. А. Китайгородська 1982, М. І. Махмутов свідчить про актуальність та значимість використання проблемних ситуацій під час навчання ІМ. Так, Л. П. Смелякова у своєму науковому дослідженні відібрала художні твори для домашнього читання за допомогою актуалізуючої функції, що зумовлена наявністю проблем у тексті та реальних ситуацій спілкування. Створенням проблемних ситуацій до тексту займалася І. І. Меркулова. Н. М. Топтигіна визначила критерії класифікації проблемних ситуацій для навчання дискусії на матеріалі художніх текстів. В. Н. Очкасова створила атлас ситуацій (термін В.Н. Очкасової) – перелік типових ситуацій, що були відібрані за критеріями частотності, комунікативної цінності та відповідності програмі.

Щодо формування компетенції саме в діалогічному мовленні за допомогою методу проблемних ситуацій, слід відзначити роботу А. Й. Гордєєвої, присвячену навчанню старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування. Але, як ми бачимо, це дослідження проводилося у межах старшої школи і для обговорення самих проблем. Метою ж нашого дослідження є формування вмінь діалогічного мовлення на основі проблемних ситуацій.

Отже, ми можемо констатувати, що питання розвитку і формування вмінь діалогічного мовлення у майбутніх учителів ІМ за допомогою методу проблемних ситуацій і власне виділення принципів для відбору відповідних проблемних ситуацій фактично залишається поза увагою методистів. Таким чином, **метою цієї статті** є обґрунтування принципів відбору проблемних ситуацій, оптимальних для формування компетенції в діалогічному мовленні та виокремлення тематики проблемних ситуацій відповідно до сфер усномовленневої комунікації.

Перед тим, як виділити принципи відбору проблемних ситуацій для формування компетенції в діалогічному мовленні, дамо визначення самим проблемним ситуаціям. Саме поняття “ситуація” визначається як динамічна структура (система) факторів, що зумовлює зміст та форму навчально-мовленневої дії студентів при навчанні діалогічного мовлення [1, с.29]. Проблема ж ситуація – це сукупність умов (мовленневих і немовленневих), що стимулюють студентів діяти у межах заданої ситуації [6, с.253]. Виділяються такі компоненти проблемної ситуації ( А.М. Матюшкін, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін):

1) компоненти об'єктивного плану: сукупність умов, обставин спілкування, цілі спілкування та мотиви;

2) компоненти суб'єктивного плану: учасники спілкування, їхні характеристики, ставлення до теми розмови та їхні ролі.

Оскільки не будь-яка ситуація може бути доречною для її використання у навчальному процесі, ми вважаємо, що слід виокремити певні принципи придатності проблемної ситуації.

У науковій літературі виділяють такі принципи проблемного навчання: принцип концентризму, доступності навчання, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, урахування майбутнього фаху, або принцип фахової спрямованості

навчання, принцип вмотивованості спілкування, тобто наявності потреби у спілкуванні. Розглянемо, як ми можемо модифікувати їх для відбору проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови.

Важливим принципом навчання студентів діалогічному мовленню є *принцип концентризму*, який зумовлює високу мотивацію у спілкуванні вже на початковому етапі навчання. За програмою формування мотивації надає пріоритет темам, що викликають зацікавленість студентів [9, с.5]. Для реалізації принципу концентризму важлива актуальність проблемних ситуацій та мотивація, яка не обов'язково має формулюватися, оскільки у реальному спілкуванні не завжди усвідомлюються мотиви висловлювань [3, с.43]. Отже, важливою рисою та принципом подальшого відбору проблемних ситуацій є актуальність та мотивація.

Відомо, що мовленнєвий контакт не відбудеться без потреби у спілкуванні (А. Н. Леонтьєв, П. Б. Гурвич, Н. І. Жинкін, І. А. Зимня, Є. С. Кубрякова, N. D. Brown, Т. М. Ушакова, Н. П. Шумарова, Ю. І. Пассов, Р. М. Фрумкіна, А. Й. Гордєєва, Ф. С. Бацевич, А. В. Турчинова). Одним із найважливіших дидактичних принципів диференціації проблемних ситуацій є наявність чітко визначеного та цікавого предмета обговорення [2, с.3].

Згідно з рівнями сформованості комунікативної ситуації, що визначені у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, наприкінці початкового етапу студент має виражати свої думки з певної проблеми, наводячи аргументи «за» і «проти», а також брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору [8, с.24-27]. Щоб розвивати у студентів вищезазначені вміння необхідно застосовувати *принцип ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу*, що передбачає таку організацію матеріалу, яка б відображала специфіку функціонування відібраного мовного матеріалу в життєвих ситуаціях та темах. Розвиток мовленнєвих навичок і вмінь відбувається швидше і легше, якщо процес оволодіння мовою максимально наближений до реальних умов спілкування. Для навчання відбираються життєво важливі ситуації і теми спілкування, на заняттях створюється атмосфера, що імітує реальне спілкування. Говорячи про принцип відбору проблемних ситуацій, ми виділяємо принцип функціонування мовного матеріалу в життєвих ситуаціях та темах, наближених до реальних умов спілкування.

Наступний *принцип доступності навчання* враховує такі особливості студентів при відборі матеріалу, як: навчальні потреби та інтереси студентів, вікові особливості, їхні психологічні особливості: стиль мислення, тип темпераменту, соціальний статус студента у групі. Отже, відібрані проблемні ситуації та їх наповнення мають бути посилюючими за змістом і обсягом для об'єкта навчання.

*Принцип урахування фаху* передбачає побудову навчального процесу, спрямованого на вирішення завдань спілкування, пов'язаних з професійною орієнтацією студентів. Цей принцип зумовлює включення в навчання ситуацій і сфер усного професійного спілкування, наприклад "Choosing a career (career, future profession, employment)" [9, с.58 -65].

Визначаючи дидактичні принципи методичної типології проблемних ситуацій, ми також взяли до уваги *функції "усномовленнєвого потенціалу"* (термін Л. П. Смелякової), такі як:

- **стимулююча** функція, яка зумовлює врахування інтересів студентів. Адже не кожен художній твір чи стаття стимулює усні висловлювання в аудиторії;
- **актуалізуюча** функція, що вимагає встановлення паралелей з дійсністю, сучасністю, наявністю схожих проблем;
- **функція предметно-логічного змісту** передбачає ускладнення мовного оформлення – художні твори та статі мають характеризуватися великим соціокультурним потенціалом, викликати емоційно-оціночну реакцію студентів, мати необхідний рівень мовної та змістовно- смислової складності;

• **еталонна** функція – здібність демонструвати зразки мовного і мовленнєвого оформлення усномовленнєвих висловлювань і ситуацій спілкування носіїв мови [7, с.92-98].

Ці функції, поєднані з принципами відбору проблемних ситуацій, допомогли нам окреслити підхід до створення у майбутньому методичної типології проблемних ситуацій, або атласу проблемних ситуацій. При цьому ми враховували такі критерії: різновид ситуацій за сферами спілкування, відповідність ситуації реальному життю, відповідність соціальному часу, ступінь новизни, типи діалогів, гострота проблеми, що обговорюється. Подамо виділені критерії та відповідні типи проблемних ситуацій у табл. 1:

Таблиця 1

### Критерії класифікації і типи проблемних ситуацій

Критерії класифікації проблемних ситуацій	Типи проблемних ситуацій
Різновид ситуацій за сферами спілкування	особистісні, професійні, соціальні, соціально-культурні
Відповідність ситуації реальному життю	реальні
Відповідність соціальному часу	сучасні (актуальні); майбутні
Ступінь новизни	невідомі
Типи діалогів	діалог-обговорення, діалог-переконання, діалог-обмін думками, діалог-обмін враженнями, діалог-обмін інформацією, діалог-повідомлення, запит інформації.
Гострота проблеми	актуальні, загострені

Наступне важливе завдання щодо проблеми відбору проблемних ситуацій – це сфера та тематика проблемних ситуацій. Для того щоб визначити, які сфери спілкування, зазначені у програмі для початкового етапу навчання, є цікавими і актуальними для студентів і мають проблемний характер, ми провели анкетування (анкету для студентів дивіться нижче у табл. 2). Сфери спілкування, що корелюють з програмою, ми розділили на 4 типи:

- 1) теми, що є цікавими для обговорення особистісних проблем;
- 2) теми, що є цікавими для обговорення професійних проблем;
- 3) теми, що є цікавими для обговорення соціальних проблем;
- 4) теми, що є цікавими для обговорення соціально-культурних проблем (Програма, 2001: ).

Студенти мали обрати ті сфери спілкування, зазначені згідно з програмою, які є цікавими та актуальними для обговорення вищезазначених проблем.

Таблиця 2

### АНКЕТА

Запитання, завдання	Відповіді
1. До чого готує дискусія на заняттях англійської мови?	а) Дискусія готує до вільного спілкування з носіями мови б) Дискусія допомагає зацікавити студентів у вивченні мовив) Ваш варіант
2. Як Ви ставитеся до дискусії?	а) Позитивно б) Негативно в) Ваш варіант
3. Чи важко Вам підтримувати діалог англійською мовою?	а) Так б) Ні в) Ваш варіант



4. Які труднощі лінгвістичного характеру виникають у Вас під час дискусії?	а) Використання мовних кліше б) Використання фразових дієслів в) Недостатня практика спілкування г) Недостатньо словникового запасу д) Ваш варіант
5. Що необхідно для успішної дискусії?	а) Цікава та актуальна тема розмови б) Особистісне самовираження в) Альтернативні ситуації г) Ваш Варіант
6. Які сфери спілкування для вас найбільш прийнятні для обговорення?	а) Особистісні б) Соціальні в) Професійні г) Соціально-культурні
7. Які сфери спілкування є цікавими для обговорення особистісних проблем? Пронумеруйте теми за ступенем значущості для Вас	а) Family (family problems, dating, marriage, divorce, bringing up children, one parent family). б) Personal identification (problems/interests of the youth). в) Students' life and studies (students' problems, day off). г) Question of health (keeping fit, health problems). д) At your service (clothes, fashion). ж) Leisure and sports (summer/winter sports and games).
8. Які сфери спілкування є цікавими для обговорення професійних проблем? Пронумеруйте теми за ступенем значущості для Вас	а) Personal identification (jobs, career). б) Students' life and studies (university studies, learning strategies). в) Choosing a career (career, future profession, employment).
9. Які сфери спілкування є цікавими для обговорення соціальних проблем? Пронумеруйте теми за ступенем значущості для Вас	а) Places (native town/village, urban and rural life). б) Seasons and weather (weather forecasts). в) Theatre (a visit to a theatre, theatres, British theatres). г) Britain and the British (geography, England, Wales, Scotland, the Northern Ireland, London, places of interest). д) At your service (shops, shopping, public places, prices). ж) On the move (public transport, travelling by air, rail or sea, hitchhiking, cycling). з) Leisure and sports (summer/winter sports and games). е) Ukraine and The Ukrainians (geography, cities and towns in Ukraine, Kyiv, places of interest). е) Meals and cooking (food and drink, eating and drinking habits, eating out in Ukraine and English-speaking countries).
10. Які сфери спілкування є цікавими для обговорення соціально-культурних проблем? Пронумеруйте теми за ступенем значущості для Вас	а) There's no place like home (living conditions, houses and housing in Ukraine and English-speaking countries, household chores, students' accommodation). б) Meals and cooking (food and drink, eating and drinking habits, eating out in Ukraine and English-speaking countries). в) On the move (public transport, travelling by air, rail or sea, hitchhiking, cycling). г) Family (family problems, dating, marriage, divorce, bringing up children, one parent family). ж) Question of health (keeping fit, health problems).

Результати анкетування такі:

98,2 % респондентів ставляться до дискусії позитивно; 1,8% – негативно;

91% вказують, що для успішної дискусії необхідна цікава та актуальна тема розмови; 90% не вистачає словникового запасу;

89% вважають, що дискусія готує до вільного спілкування з носіями мови; 84% не вистачає практики спілкування;

76% респондентам важко підтримувати діалог англійською мовою;

75% зазначають, що дискусія допомагає зацікавити студентів у вивченні мови; 74% відповіли, що необхідним є особистісне самовираження;

71% важко використовувати мовні кліше під час дискусії; 67% вважають необхідними альтернативні ситуації;

63% важко використовувати фразові дієслова;

76% – зазначають, що найбільш прийнятними для обговорення є соціально-культурні теми і ситуації.

61% – соціальні;

56% – особистісні;

52% – професійні;

Для обговорення **особистісних проблем** найбільш цікавими є сфери спілкування: 78% – Personal identification (problems/interests of the youth);

72% – Family (family problems, dating, marriage, divorce, bringing up children, one parent family); 61% – Students' life and studies (students' problems, day off);

42% – At your service (clothes, fashion);

32% – Question of health (keeping fit, health problems); 30% – Leisure and sports (summer/winter sports and games).

Для обговорення **професійних проблем** найбільш цікавими є сфери спілкування: 68% – Choosing a career (career, future profession, employment).

57% – Personal identification (jobs, career);

44% – Students' life and studies (university studies, learning strategies);

Для обговорення **соціальних проблем** найбільш цікавими є такі сфери спілкування: 56% – Meals and cooking (food and drink, eating and drinking habits, eating out in Ukraine and English-speaking countries).

51% – At your service (shops, shopping, public places, prices);

42% – Ukraine and The Ukrainians (geography, cities and towns in Ukraine, Kyiv, places of interest); 42% – Britain and the British (geography, England, Wales, Scotland, the Northern Ireland, London, places of interest);

36% – Theatre (a visit to a theatre, theatres, British theatres); 34% – Places (native town/village, urban and rural life);

27% – Leisure and sports (summer/winter sports and games);

27% – On the move (public transport, travelling by air, rail or sea, hitchhiking, cycling); 22% – Seasons and weather (weather forecasts);

Для обговорення **соціально-культурних проблем** найбільш цікавими є такі сфери спілкування:

67% – There's no place like home (living conditions, houses and housing in Ukraine and English-speaking countries, household chores, students' accommodation);

58% – Family (family problems, dating, marriage, divorce, bringing up children, one parent family); 57% – Meals and cooking (food and drink, eating and drinking habits, eating out in Ukraine and English-speaking countries);

41% – On the move (public transport, travelling by air, rail or sea, hitchhiking, cycling); 37% – Question of health (keeping fit, health problems);

Таким чином, за допомогою анкетування ми визначили найцікавіші та найбільш актуальні сфери й теми проблемних ситуацій.

Наведемо приклади відібраних проблемних ситуацій, які належать до найбільш актуальних тем для обговорення майбутніми учителями ІМ:

1) Особистісні сфери спілкування:

**a) Personal identification** (problems/interests of the youth). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог обмін інформацією.

Do you think it is difficult to be a student in love? Why? Discuss how these things can affect a relationship. Which is the biggest problem? Why?

- studies

- money
- friends
- parents

Do you think young love can doesn't last long? Why/ Why not?

**б) Family** (family problems, dating, marriage, divorce, bringing up children, one parent family). Типи діалогів: діалог обговорення, діалог обмін думками, діалог обмін інформацією.

Look at the table of birthrate figures. What do you think these statistics might have been different 30 years ago? Why do you think these statistics have changed in recent years?

Birthrate figures	The USA	The UK	Australia	Ukraine
Average age of mothers	27	30	29	26
Average age for having a first baby	25	28	27	24
Average number of children per family	1	1	1	1

Discuss in small groups if you agree or disagree with these statements?

- 1) Women these days have babies to late in their lives.
- 2) Men who look after their kids while their wives work are ridiculous.
- 3) It's wrong to pay someone else to look after your young children while you work.

**в) Students' life and studies** (students' problems, day off). Типи діалогів: діалог обговорення, діалог- обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-обмін враженнями.

Look at the recipe for a happy friendship and discuss these questions in small groups.

1) Which do you think are the most important ingredients of friendship? Why? Agree on their order of importance starting with the most important.

2) What other ingredients for a happy friendship can you think of?

A recipe for a happy friendship

1) Make time to see your best friend. University studies, boy/girlfriend, and families can get in the way.

2) Listen to your friend's problems.

3) Don't leave your friend out of new friendship, hobbies, and interests.

4) Don't talk about your friend to other people. Don't spread any gossip.

5) Always give your friend time to be alone.

**2) Професійні сфери спілкування**

**а) Choosing a career** (career, future profession, employment). Типи діалогів: діалог обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією.

Doing well an interview may be important part of getting a job. However, many young people fail to create the right impression. Discuss in small groups how to look, dress and behave on the big day.

**б) Personal identification** (jobs, career). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-порада.

Discuss the advantages and disadvantages of combining work and studies at University? Is it worth doing?

**в) Students' life and studies** (university studies, learning strategies). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-обмін враженнями, діалог-порада.

After reading the article, discuss with a partner how British education differs to the system in Ukraine?

**3) Соціальні сфери спілкування**

**a) Meals and cooking** (food and drink, eating and drinking habits, eating out in Ukraine and English-speaking countries). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-переконання, діалог-обмін враженнями.

Work in pairs. If you were the director of the restaurant, which cuisine, dishes, and design would you choose. Describe your place and persuade our partner to visit your restaurant.

**б) At your service** (shops, shopping, public places, prices). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-запит інформації, діалог-обмін враженнями.

Discuss in pairs. What are the advantages and disadvantages of getting your food from: supermarket, a smaller shop or a market? Think of: price, choice, ecological reasons, who gets the profit.

**в) Britain and the British** (geography, England, Wales, Scotland, the Northern Ireland, London, places of interest). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-запит інформації, діалог-повідомлення.

Which other countries besides the UK still have a monarchy? Do you think there is any place for kings and queens in the 21st century?

**г) Places** (native town/village, urban and rural life). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-переконання.

Read the newspaper headlines. Which do you think is a better place to grow up? List the advantages and disadvantages of growing in a village or a city. What kind of place do you like to bring your kids up in?

Headlines: Country youths go to the city for the good life. Life in the country: safe.

Bored teenagers vandalize housing estate.

**4) Соціально-культурні сфери спілкування**

**a) There's no place like home** (living conditions, houses and housing in Ukraine and English-speaking countries, household chores, students' accommodation). Типи діалогів: діалог-обговорення, діалог-обмін думками, діалог-обмін інформацією, діалог-переконання, діалог-запит інформації.

Read the article about hostels in the UK. Compare living conditions in the UK and Ukraine. Exchange your views with the partner.

Підсумовуючи викладене вище, ми можемо констатувати, що згідно з визначеними принципами відбору проблемних ситуацій придатні до навчання проблемні ситуації характеризуються такими рисами: проблемна ситуація має бути актуальною та вмотивованою для студентів; містити чітко визначений та цікавий предмет обговорення; мовний матеріал, який залучається до проблемної ситуації, має базуватися на життєвих ситуаціях та темах, наближених до реальних умов спілкування. Сама проблемна ситуація та її наповнення має бути посильними за змістом і обсягом для студентів, відповідати їхнім віковим та психологічним особливостям та мати фахову спрямованість.

Подальшими перспективами дослідження ми вважаємо насамперед створення цілісної методичної типології проблемних ситуацій та атласу прикладів конкретних проблемних ситуацій – перелік проблемних ситуацій, виділених за зазначеними сферами та темами спілкування; створення системи вправ для розвитку й формування у майбутніх учителів ІМ вмінь діалогічного мовлення на основі методу проблемних ситуацій та розробку моделі організації процесу навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке [Текст] : учебное пособие по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.

2. Гапонова С.В. Дискусія як вправа для навчання вільного спілкування іноземною мовою // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 3 – 11.
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие/Я. М. Колкер, Е. С.Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
4. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. [Изд. 2-е, стереотип.] Издательство: ТетраСистемс. – 176 с.
5. Програма з англійської мови для інститутів/університетів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [Головач Ю. В., Іноземцева І. О., Каминін І. М. та ін.]; під ред. С. Ю. Ніколаєвої та М. І. Солов'я. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 246 с.
6. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков). [уклад. Азимов Э.Г., Шукин А.Н.] – СПб.: “Златоуст”, 1999. – 472 с.
7. Смелякова Л.П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография / Л. П. Смелякова – СПб: Образование, 1992 – 142 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у мовному закладі освіти: Навчальний посібник. / О. Б. Тарнопольський. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
9. Типова програма для підготовки вчителя іноземних мов в середніх навчальних закладах: для університетів та інститутів/факультетів іноземних мов / [С. Ю. Ніколаєва, Н. О. Склярєнко, Н. О. Бражник та ін.] // Іноземні мови – 1998. – № 2. – с. 5-65.

# ВИМОГИ ДО ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Н.П. Кочубей

*Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка*

Стаття присвячена проблемі відбору текстів діалогів для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи. Визначені методичні, психологічні та дидактичні вимоги до відбору текстів діалогів, а також охарактеризовані вимоги до відбору відео- та аудіозаписів діалогів.

**Ключові слова:** вимоги до відбору, діалог, текст, інтерактивне навчання.

**Н.П. Кочубей. Требования к отбору текстов для интерактивного обучения английской диалогической речи учеников начальной школы.** Статья посвящена проблеме отбора текстов диалогов для интерактивного обучения английской диалогической речи младших школьников. Выделены методические, психологические и дидактические требования к отбору текстов диалогов, а также дана характеристика требований к отбору аудио- и видеозаписей диалогов.

**Ключевые слова:** требования к отбору, диалог, текст, интерактивное обучение.

**N.P. Kochubey. The demands for the texts' selection for interactive teaching primary school pupils' English dialogical speech.** The article deals with the problem of selection of the texts for interactive teaching primary school pupils' English dialogical speech. The methodical, psychological and didactical demands for the texts of dialogues' selection and the demands for selection of the video and sound records were defined.

**Key words:** demands for selection, dialogue, text, interactive teaching.

Теоретичний аналіз наукової літератури з методики навчання іноземних мов свідчить про те, що проблема відбору навчального матеріалу залишається актуальною для методистів. Дослідженням цього питання займалися І.М.Берман, І.Л.Бім, Н.Д.Гальскова, Б.А.Лapidус, Р.П.Мільруд, О.В.Носонович, В.В.Сафонова, О.М.Соловова, О.Б.Тарнопольський, С.Ф.Шатілов та інші. Н.М.Мірошникова висвітлювала питання відбору навчального матеріалу для навчання інтерактивного спілкування дорослих, О.О.Коломінова запропонувала критерії відбору текстів діалогів для формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку, М.Л.Писанко зупинилася на відборі автентичних фонограм діалогів-зразків та зразків письмових текстів для формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей, Л.В.Ананьєва охарактеризувала критерії відбору мовленнєвого матеріалу для навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення. Визначенню вимог до відбору текстів діалогів для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів не було приділено уваги в роботах учених.

**Метою статті** є визначення вимог до відбору текстів діалогів для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

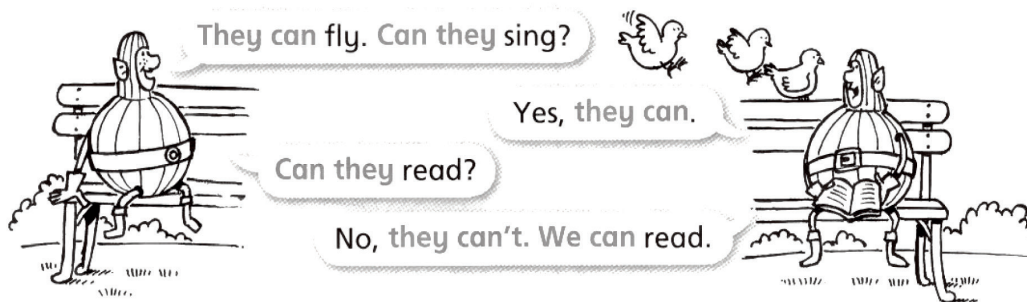
Проаналізувавши методичну літературу ми, слідом за Л.В.Городничою [3, с. 84] виділяємо методичні, психологічні та дидактичні вимоги до текстів діалогів для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. **Методичні**, за твердженням Н.В.Слухіної, поділяються на **вимоги до мовного матеріалу і до смислового змісту** текстів [5, с. 32–34].

Серед вимог до мовного матеріалу текстів діалогів для учнів початкової школи ми виділяємо доступність та автентичність мовного оформлення тексту діалогу, а також вважаємо необхідним зазначити вимогу інтерактивності текстів діалогів.

**Доступність текстів** для навчання англійського діалогічного мовлення характеризується врахуванням ступеня володіння учнями активним та пасивним мовним матеріалом. Ми вважаємо, що для другого класу початкової школи доцільно відбирати такі тексти діалогів, які б містили лексику активного лексичного мінімуму, оскільки матеріал пасивного лексичного запасу ще може бути недоступним для молодших школярів. Лексика пасивного мінімуму може бути задіяна в процесі навчання в тому разі, коли використовуються, наприклад, зорові опори, що дадуть змогу учням зрозуміти незнайоме слово в тексті. Критерій доступності текстів діалогів також означає, що обсяг тексту має бути таким, щоб його зміст повністю запам'ятовувався [1, с. 219]. Отже, доступність текстів діалогів для молодших школярів може бути визначена за такими параметрами:

- кількість незнайомих слів, що в науковій літературі позначена 3% від усього тексту. Це означає, що у діалозі, який складається не менше ніж з 30 слів, одне слово може бути незнайомим для молодших школярів;
- на початковому етапі навчання довжина фрази має бути не більшою ніж 5–6 слів;
- текст діалогу має містити не менше чотирьох реплік, але не більше 6–7, з огляду на те, що рівень володіння діалогічним мовленням учнями початкової школи обмежується рівнем мікродіалогу [5, с. 28 – 39; 14, с. 75; 11, с. 20–21].

Наведемо приклад діалогу та проаналізуємо його відповідно до визначених вимог.



Діалог складається з чотирьох реплік, тобто це мікродіалог. Довжина фраз не перевищує 5–6 слів. Серед використаних в діалозі слів такі слова, як *they*, *we*, *can*, *sing*, *read* вже знайомі молодшим школярам, а слово *fly* можна віднести до пасивного лексичного запасу, але про його значення можна здогадатися по зображенню. Отже, зразок діалогу відповідає вимогам доступності для молодших школярів.

Іншою необхідною вимогою до мовного матеріалу текстів діалогів ми вважаємо їх **автентичність**, яку розуміємо як природність та оригінальність діалогів. Цей критерій є дуже важливим, адже саме завдяки автентичності діалогів учні мають можливість ознайомитися з особливостями англійського діалогічного мовлення. Методисти виділяють декілька підходів до визначення поняття автентичності. Зокрема, Г.І.Вороніна визначає автентичні тексти як запозичені з комунікативної практики носіїв мови. Серед автентичних текстів методист виділяє: функціональні інструктивні, пояснювальні, рекламні тексти повсякденного вжитку; інформаційні тексти; статті, інтерв'ю, листи, пояснювальні записки та ін. [2, с. 56–60].

О.В.Носонович та Р.П.Мільруд підкреслюють, що навчання іноземної мови має включати використання автентичних матеріалів, тобто матеріалів з оригінальних джерел. До автентичних текстів автори відносять листи, статті, рекламу, рецепти,

казки, вірші, інтерв'ю, науково-популярні тексти. Такі тексти дають можливість ознайомити учнів з мовними кліше, фразеологією, лексикою, пов'язаною з різними аспектами життя [7, с. 6–12].

Визначення автентичності тексту, за твердженням О.В.Носонович та Р.П.Мільруда, здійснюється за такими параметрами [8, с. 11–15]:

- структурна автентичність (речення в тексті діалогу мають бути змістовно цілісними та логічними, тісно пов'язаними та доповнювати одне одного, а також зберігати жанрові характеристики тексту);

- лексико-фразеологічна автентичність (тексти містять слова та вирази, що є типовими для природної мови, прикметники емоційно-оціночного характеру, а також сталі вирази та мовні кліше, характерні для англійської мови);

- граматична автентичність (вживання типових для англійської мови граматичних структур);

- функціональна автентичність (природність вибору лінгвістичних засобів для вирішення комунікативного завдання, наближення до реальних умов спілкування). Функціональна автентичність забезпечується шляхом наближення текстів до розмовного мовлення, створення ситуації реального спілкування, що є основним в оволодінні учнями англійською мовою. Робота учнів з функціонально автентичними текстами наближає їх до реального процесу спілкування, а отже, готує до самостійного використання мови.

Зазначені параметри автентичності тексту ми використовуємо при відборі текстів діалогів для інтерактивного навчання молодших школярів. Проаналізуємо відповідність тексту діалогу параметрам автентичності на прикладі:

*“Classroom song”*

*Pen, pencil*

*Pen, pencil*

*Scissors, paper, glue*

*Pen, pencil*

*Pen, notebook*

*Scissors, paper, glue*

*Pass me the pen, please.*

*Here you are.*

*Pass me the pencil, please.*

*Here you are.*

*Teacher, girl*

*Teacher, boy*

*Pen, pencil, glue*

*Teacher, girl*

*Teacher, boy*

*Pen, pencil, glue.*

*Pass me the paper, please.*

*Here you are.*

*Pass me the notebook, please.*

*Here you are.*

Зразок діалогу відповідає вимогам автентичності за такими параметрами: речення в тексті діалогу тісно пов'язані та доповнюють одне одного: *Pass me the paper, please. – Here you are.* Діалог є частиною пісні, але відповідає її темі та зберігає римовану структуру (структурна автентичність); текст містить слова та вирази, що є типовими для природної мови: *Pass me ..., Please*; мовні кліше, характерні для англійської мови: *Here you are* (лексико-фразеологічна автентичність); вживання типових для англійської мови граматичних структур: *Pass me the..., please* (граматична автентичність); в англійській мові зазначені форми прохання та відповіді на нього використовуються в реальному спілкуванні (функціональна автентичність).

Оскільки специфіка нашого дослідження передбачає впровадження інтерактивного навчання у практику навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів, ми вважаємо доцільним серед вимог до відбору текстів діалогів виділити таку методичну вимогу до мовного матеріалу, як **інтерактивність**, що, на нашу думку, означає здатність тексту діалогу викликати емоційну, розумову та мовленнєву реакцію. Конкретизацію вимоги ми здійснювали за такими параметрами: види реалізації моделей інтерактивного



навчання; врахування функціональних типів діалогів; забезпечення зворотного зв'язку та його оперативність.

Тексти діалогів мають забезпечувати різні види реалізації моделей інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення, тобто давати можливість вести діалог не тільки між **вчителем та учнем**, а й реалізувати інші форми взаємодії: **учень ↔ учень**, **учень ↔ навчальний матеріал**, **учень ↔ комп'ютер** тощо.

Забезпечення зворотного зв'язку відбувається в межах структури діалогу, а саме завдяки специфічній послідовності його реплік. Текст діалогу для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи має починатися з ініціативної репліки, а потім містити реактивну або реактивно-ініціативну. Такі репліки виконують функції повідомлення, спонукання, запитання та етикетну функцію. Крім цього, важливим при відборі текстів діалогів вважаємо врахування функціональних типів діалогів, які в літературі визначені як діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення, діалог-обмін думками, а для учнів початкової школи з огляду на рівень володіння мовою та вимоги програм найпоширенішими є **діалог-розпитування**, **діалог-домовленість**. Отже, для забезпечення зворотного зв'язку необхідно підбирати тексти діалогів, які б відповідали зазначеним функціональним типам та містили ініціативні, реактивні та реактивно-ініціативні репліки. Така побудова діалогу не тільки дає можливість забезпечити зворотний зв'язок, а й впливає на його оперативність.

Оперативність зворотного зв'язку означає можливість швидко реагувати на репліку співрозмовника і забезпечується шляхом використання зрозумілих, цікавих та відповідно побудованих текстів, які відповідають інтересам та психологічним особливостям молодших школярів.

Проаналізуємо текст діалогу, враховуючи вимоги інтерактивності:

*From "A house in the wood"*

*Mouse: Knock, knock. Who lives here?*

*Frog: I do.*

*Mouse: Who are you?*

*Frog: I am a frog. Sorry, and who are you?*

*Mouse: I am a mouse. Hello, Frog!*

*Frog: Hello, Mouse!*

*Mouse: May I come in?*

*Frog: Do, please, come in!*

*Mouse: Thank you.*

Зразок діалогу відповідає вимогам інтерактивності, оскільки належить до функціонального типу діалогу-розпитування, містить ініціативні та реактивні репліки, що забезпечує зворотний зв'язок, а також характерні для діалогу-розпитування діалогічні єдності: повідомлення – запитання

– відповідь. Зразок діалогу є частиною казки, що задовольняє інтереси молодших школярів. Такий діалог дає змогу реалізувати різні форми взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу

– між вчителем та учнем, учнем і учнем, а також, якщо включити його до складу комп'ютерної програми, – між учнем і комп'ютером.

З огляду на використання в процесі навчання англійського діалогічного мовлення навчальних мовленнєвих ситуацій, ми вважаємо необхідним розглядати врахування навчальних мовленнєвих ситуацій, сфер спілкування та тематики ситуативного спілкування як **вимог до смислового змісту текстів**.

На думку Ю.І.Пассова, навчальні мовленнєві ситуації моделюють фрагменти об'єктивної дійсності, співвіднесені з мовленнєвими діями партнерів по спілкуванню [9, с. 35], тобто відтворюють та імітують типові ситуації реального життя учасників комунікації. Використання навчальних мовленнєвих ситуацій у процесі навчання

англійського діалогічного мовлення в початковій школі дає змогу наблизити його до реального процесу спілкування, оскільки ситуації зумовлюють мету акту комунікації та визначають конкретний його зміст.

Р.П.Мільруд наводить таку типологію навчальних мовленнєвих ситуацій: поведінкові, морально-етичні, суспільно-політичні та науково-пізнавальні. У ситуаціях поведінкового типу реалізуються комунікативні наміри запиту і видачі інформації і висловлювання власної думки комуніканта, погодження чи незгоди з чужою. У морально-етичних – комунікативні наміри оцінки і висловлювання думки. Соціально-політичні передбачають володіння умінням коментування і аргументування. У науково-пізнавальних ситуаціях учень має користуватись засобами висловлювання, оцінки, вміння коментувати, аргументувати і контраргументувати [6, с. 34–37].

Ми підтримуємо думку Є.М.Розенбаума про те, що моделювання реального процесу комунікації вимагає певного обмеження кількості ситуацій та відбір найтиповіших [12, с. 23]. Отже, на початковому етапі навчання іноземних мов звичайно мають використовуватись навчальні мовленнєві ситуації найменшої складності, які б відповідали віковим особливостям учнів та спонукали їх до комунікації. До таких можна віднести поведінкові, науково-пізнавальні та морально-етичні, що мають бути спланованими та спрямовуватися на розвиток умінь у англійському діалогічному мовленні з урахуванням інтересів і мовленнєвої підготовки учнів. Навчальні мовленнєві ситуації мають реалізуватися в межах тем, визначених Програмами для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Для другого семестру другого класу визначені теми: людина; свята та традиції, школа [11, с. 12].

Методисти Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П.Шубін визначають численні типові мовленнєві ситуації, які об'єднуються у великі групи – сфери спілкування. Зокрема, В.Л.Скалкін виокремлює 8 сфер, які характерні для сучасного мовного колективу: 1) соціально-побутова; 2) сімейна; 3) професійно-трудова; 4) соціально-культурна; 5) сфера громадської діяльності; 6) адміністративно-трудова; 7) видовищно-масова; 8) громадсько-політична [13, с. 63]. Що стосується початкової школи, згідно з Програмами для загальноосвітніх навчальних закладів, особливого значення набувають освітня, публічна та особистісна сфери спілкування [11, с. 12].

Аналіз методичної літератури та Програм для загальноосвітніх навчальних закладів дав змогу виділити мовленнєві функції для кожного типу навчальних ситуацій у межах сфер спілкування і тематичних блоків для учнів початкової школи, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1

### Характеристика сфер спілкування для англійського діалогічного мовлення молодших школярів

Сфери спілкування	Типи навчальних ситуацій	Мовленнєві функції	Тематика ситуативного спілкування	Приклад тексту діалогу
особистісна	поведінкові	- вітання; - прощання; - знайомство; - виконання вказівок; - запитання та відповідь на нього	“Людина”	<i>Dorothy meets Mr. Stephenson in front of the university of Southern Mississippi.</i> <i>A: Excuse me, are you Mr. Stephenson?</i> <i>B: Yes, I am.</i> <i>A: I'm Dorothy White, the new teacher.</i> <i>B: Hello, Dorothy. It's nice to meet you.</i> <i>A: It's nice to meet you, too, Mr. Stephenson.</i>

публічна	морально-етичні	- привітання; - вибачення; - запитання та відповідь на нього	“Свята та традиції”	<i>Katy: Let's buy her a present!</i> <i>Helen: OK.</i> <i>Katy: What shall we get for her?</i> <i>Helen: We can get her a book! Katy: That's a great idea!</i> <i>Helen: Good! Let's go now!</i>
освітня	науково-пізнавальні	- характеристика дії чи предмета; - повідомлення стосовно дії/предмета; - запитання та відповідь на нього	“Школа”	<i>T: Good afternoon. Glad to see you.</i> <i>Ch: So are we. Good afternoon, teacher.</i> <i>T: Please, sit down.</i>

На основі визначених типів навчальних мовленнєвих ситуацій слід добирати тексти діалогів, зміст яких відповідав би типовим навчальним ситуаціям, темам ситуативного спілкування та забезпечували реалізацію зазначених мовленнєвих функцій.

Під **психологічними вимогами** до текстів ми розуміємо необхідність стимулювання позитивної мотивації, врахування психологічних особливостей молодших школярів, їхніх інтересів, життєвого досвіду, позитивних емоцій. Стимулювання позитивної мотивації передбачає підбір текстів діалогів, які сприятимуть формуванню у молодших школярів інтелектуальних почуттів, пізнавальних потреб та інтересів. Велику роль у цьому відіграє матеріал, що викликає позитивні емоції (елементи гумору, цікаві історії, віршовані твори та ін.). Посиленню мотивації сприяє також правильно підібраний ілюстративний матеріал, який допомагає краще зрозуміти текст діалогу, сприяє підвищенню інтересу до вивчення англійської мови [15]. Наявність інтересу – одна із суттєвих умов успішного перебігу процесу навчання і свідчення його правильної організації. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити найважливіші умови для формування пізнавального інтересу: це розумова активність учня, наявність емоційно-образного компонента, постійне отримання учнем інформації про результати своєї роботи.

Особливо важливою психологічною вимогою для відбору текстів діалогів ми вважаємо використання ейдетичних образів, які сприяють розвитку всіх видів пам'яті, а відтак формуванню інших видів психічних функцій, збільшенню обсягу уваги, концентрації, творчої уяви, спостережливості, набуває розвитку увага, здатність до асоціацій як психічного процесу, у результаті якого певні поняття та образи викликають інші, пов'язані з ними. Уявне об'єднання зорових образів, візуалізація сприяють обробці інформації і роблять їх відтворення легшим, а процес навчання ефективнішим. Наведемо приклад діалогу з використанням ейдетичних образів:

*A: What is the colour of your pet? B: It is red.*

*A: Is it white?*

*B: No, you are not right. A: Is it a pig?*

*B: Yes, it is. I have a pig and it is big* (у діалозі кожне останнє слово репліки римується з останнім словом в іншій, що дає змогу краще запам'ятати текст діалогу).

*A: Are these tables?*

*B: No, they are not. They are desks* (у діалозі ініціативна репліка, негативна відповідь та твердження позначені різними кольорами, що дасть можливість молодшим школярам розрізняти питання та відповіді на рівні уявних образів).

Також не слід забувати про таку характеристику тексту як виховна цінність, яку ми визначаємо як **дидактичну вимогу**. За твердженням О.В.Дождікової, виховну цінність мають тексти з яскраво вираженим характером загальнолюдських цінностей. Характеристика цінностей тексту у дидактичному аспекті представлена Ю.І.Пассовим та поділена на загальнонаціональні цінності та загальнолюдські цінності (цінність життя, природи, історії, культури, свободи, спілкування та взаємодії). Орієнтація на тексти, які відображають різноманітність поглядів та позицій сприяють розширенню світогляду учнів, розвивають критичність мислення, впевненість у власних поглядах, здатність змінити власну точку зору відповідно до нової інформації. Врахування зазначеного критерію при відборі текстів дає змогу організувати матеріал у вигляді діалогів, які спонукатимуть учнів до сприйняття та обговорення різноманітної інформації, пошуку шляхів вирішення проблемних ситуацій [4, с. 105–106].

У процесі відбору ми проаналізували тексти діалогів, запропоновані у підручниках А.М.Несвіт, О.Д.Карп'юк для початкової школи, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, аналізували автентичні зразки з зарубіжних видань та мережі Інтернет. Такі діалоги мають бути зразком для навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. Ми проаналізували 198 текстів діалогів та на основі зазначених вимог та параметрів були відібрані діалоги для використання при створенні системи вправ для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

Особливості діалогічного мовлення та врахування необхідності використання електронних засобів навчання зумовлюють використання у навчальному процесі текстів діалогів не тільки у друкованому вигляді, а й діалогів-зразків, представлених у аудіо- та відеоформаті, тобто використання звукозаписів та відеозаписів (аудіо-/відеофонограм). У **відборі аудіо- та відеозаписів діалогів** для створення системи вправ для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів, слідом за вченими Н.В.Слухіною, М.В. Ляховицьким, Р.П.Мильрудом, Е.В.Носонович, О.О.Миролюбовим, Є.В.Мусницькою, ми визначаємо такі вимоги:

- автентичність;
- приналежність аудіо- та відеозаписів до діалогічного мовлення;
- відповідність програмам навчання, тобто темам ситуативного спілкування, сферам спілкування та інтересам тих, хто навчається;
- незначна тривалість звучання означає, що на початковому етапі навчання англійського мовлення тривалість звучання тексту не повинна перевищувати 1,5–2 хвилини;
- наявність нової інформації та візуальних опор, що здатні покращити розуміння;
- специфічним критерієм для відбору відеозаписів діалогів є критерій співвідношення аудитивної та візуальної інформації та критерій послідовності пред'явлення інформації у фрагментах.

Важливими для відбору аудіо- та відеозаписів діалогів є такі умови пред'явлення матеріалів, як невисокий темп мовлення, паузація, незначна тривалість повідомлення, наявність звукозаписів діалогів-зразків з різними акустичними характеристиками та наявність природного шумового фону [10, с.11].

Результатом проведеної роботи з відбору стали аудіо- та відеозаписи діалогів, які відповідають зазначеним вимогам та будуть використані при створенні системи вправ для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів.

Отже, ми сформулювали та доповнили вимоги до відбору текстів діалогів, поділивши їх на три групи (методичні, дидактичні та психологічні), охарактеризували кожен вимогу в зазначених групах з урахуванням якісних та кількісних показників, описали критерії відбору аудіо- та відеозаписів. Відібрані тексти та записи діалогів використовуватимуться нами під час створення системи вправ для інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення учнів початкової школи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Берман И. М. Основы методики преподавания иностранного языка / И.М.Берман ; под ред. В.А.Бухбиндера, В.Штраусса. – К.: Вища школа, 1986. – 336 с.
2. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И.Воронина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6. – С. 56–60.
3. Городнича Л. В. Диференційоване навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання: германські мови” / Городнича Лариса Віталіївна. – К., 2009. – 259 с.
4. Дождикова Е. В. Методика отбора и организации культуроведческого материала с целью развития индивидуальной иноязычной культуры: На примере серии учебно-методических комплектов по немецкому языку „В мире немецкого языка” : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)” / Дождикова Елена Владимировна. – Липецк, 2006. – 185 с.
5. Елухина Н. В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н.В.Елухина, Е.В.Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – №3. – С. 28 – 39.
6. Мильруд Р. П. Организация обсуждения проблемы на уроке иностранного языка / Мильруд Радислав Петрович // Иностранные языки в школе. – 1986. – №4. – С. 34–37.
7. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В.Носонович, Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.
8. Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В.Носонович, Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.11–18.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання: германські мови” / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 25 с.
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2–12 класи: лист № 1/11-6611 від 23.12.2004 р. / Міністерство освіти і науки України. – Навчально-практичне видання. – Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 208 с.
12. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Розенбаум Ежи Максимилианович. – М.: Высшая школа, 1975. – 126 с.
13. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Скалкин Владимир Львович. – М.: Русский язык, 1982. – 180 с.
14. Складенко Н.К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н.К.Складенко, Е.И.Онищенко, С.Л.Захарова. – К.: Рад. школа, 1988. – 150 с.
15. Яценюк Н. І. Теоретичні підходи до аналізу технологічності підручників з іноземної мови для початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/256/84/>.

# ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Л.В. Шевкопляс

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

У статті досліджуються передумови формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Розглянуто проблему особистісно-діяльничого підходу до навчання, виокремлено психологічні основи формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Уточнено фактори, що впливають на формування англomовної компетенції в аудіюванні студентів першого курсу. Прослідковано вплив навчальних стилів на процес формування англomовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

**Ключові слова:** самостійна робота, психолого-педагогічні передумови, методичні передумови, компетенція в аудіюванні, особистісно-діяльничий підхід.

**Л.В. Шевкопляс. Теоретические предпосылки формирования англоязычной компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы.** В статье исследуются психолого-педагогические и дидактико-методические предпосылки формирования компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы. Рассмотрены проблемы личностно-деятельного подхода к обучению, выделены психологические основы формирования англоязычной компетенции в аудировании в процессе организации самостоятельной работы. Конкретизированы факторы, которые влияют на процесс формирования англоязычной компетенции в аудировании студентов первого курса. Исследовано влияние учебных стилей на процесс формирования англоязычной компетенции в аудировании в процессе самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, психолого-педагогические предпосылки, методические предпосылки, компетенция в аудировании, личностно-деятельный подход.

**L.V. Shevkoplyas. Theoretical pre-conditions of teaching listening comprehension to future teachers in individual work.** The article deals with the pedagogical and psychological pre-conditions, didactic and methodological pre-conditions of teaching listening comprehension to future teachers in individual work. The problem of personal and active approach to teaching is examined, psychological basis for teaching listening comprehension to future teachers in individual work is distinguished. Factors which influence the process of formation listening comprehension competence of the first-year students have been determined. The influence of cognitive styles on the process of teaching listening comprehension future teachers is analyzed.

**Key words:** individual work, pedagogical and psychological pre-conditions, methodological pre-conditions, listening comprehension competence, personal and active approach.

Культурно-мовна політика Ради Європи, її спрямованість на збереження мовної і культурної різноманітності та розвиток нових форм співробітництва в галузі культури й освіти стали об'єктивною передумовою для нового соціального замовлення суспільства в галузі освіти, що виявляється у підвищенні вимог до формування професійної компетенції майбутніх учителів з високим рівнем мовної підготовки, здатних до самоосвіти, підготовлених до міжкультурного спілкування. Основні тенденції сучасної лінгвістичної освіти пов'язані з підготовкою професіонала, активного, мобільного, здатного швидко адаптуватися в нових умовах та ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію.

З упровадженням кредитно-модульної системи в організації навчального процесу у вищій школі змінилося співвідношення аудиторної та самостійної роботи (СР) студентів в середньому як один до одного. У зв'язку з модернізацією та оновленням процесу навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) нової актуальності набуває СР студентів у навчальному процесі, яку вже розуміють не як альтернативний компонент процесу навчання, а як обов'язкову складову, що дає можливість студенту оволодіти базовими стратегіями для освіти протягом життя. З одного боку, самостійна робота дає змогу вирішити наявне протиріччя між необхідністю чітко та послідовно організувати навчальний процес, а з іншого — надавати певну свободу студентам у навчанні.

Проблема організації СР була об'єктом дослідження багатьох учених, серед яких В.В.Бєбих, А.Є.Капаєва, Т.Г.Сорокіна, Н.В.Ягельська, проте відсутні дослідження щодо з'ясування передумов формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. В.В.Бєбих звернулася до проблеми організації СР майбутніх фінансистів у процесі навчання англомовного ділового писемного спілкування. А.Є.Капаєва досліджувала проблему організації СР студентів на початковому етапі навчання у мовному ВНЗ. В.В.Луценко розкрила особливості СР в умовах особистісно орієнтованого навчання. Т.Г.Сорокіна описала загальну структуру планування СР студентів першого курсу. Н.В.Ягельська запропонувала методіку організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля.

Серед робіт, присвячених різним аспектам навчання аудіювання (Гез Н.І., Єлухіна Н.В., Жеренко Н.Є., Метьолкіна О.Б., Леус А.М., Бржозовська К.М., Бочкарьова О.Ю.), поза увагою залишається процес формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

**Метою** статті є обґрунтування психолого-педагогічних та методичних передумов формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Уточнити визначення поняття СР.
2. Окреслити особливості формування англомовної компетенції в аудіюванні в рамках особистісно-діяльнісного підходу.
3. Визначити фактори, що впливають на процес формування англомовної компетенції в аудіюванні студентів першого курсу в процесі СР.
4. Виокремити дидактичні та методичні принципи формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

На початковому етапі навчання у ВНЗ закладаються основи вмінь організації самостійної роботи в різних видах мовленнєвої діяльності. Від того, наскільки правильно студенти побудують свою навчальну діяльність, навчатися слухати та розуміти різні типи текстів, залежить рівень їхнього володіння іноземною мовою (ІМ). В умовах збільшення навчальних годин на СР студентів особливо гостро постає питання розвитку вмінь здійснювати самостійну навчальну діяльність.

Проведений нами аналіз низки наукових праць засвідчив, що немає єдиної точки зору щодо поняття „самостійна робота”. С.І.Архангельський визначив СР як самостійний пошук необхідної інформації для отримання знань, вирішення навчальних чи професійних завдань [3, с.53]. За визначенням Н.В.Кузьміної СР є виявом самостійності розуму, що передбачає наявність внутрішніх спонукань, осмислення змісту та цілей роботи [12, с.223]. До поняття „самостійна робота” Г.В.Рогова та її колеги відносять діяльність, що передбачає максимальну активність того, хто навчається, по відношенню до предмета діяльності та матеріалу, який засвоюється [16, с.229]. А.М.Алексюк окреслив самостійну роботу як заплановану роботу студентів під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі [1, с.37]. П.І.Підкасистий визначив самостійну роботу як дидактичний засіб навчання, а самостійну діяльність – як цілеспрямований процес, який організується та виконується в структурі навчання для вирішення конкретних навчально-

пізнавальних завдань. На його думку, самостійна робота є специфічним засобом організації і управління самостійною діяльністю тих, хто бере участь у навчальному процесі. З іншого боку, це спосіб діяльності, який дає змогу поглибити та отримати нові знання [15, с.45]. Таким чином, у зазначених вище дослідженнях переважав підхід до трактування СР з позиції уточнення дій студентів.

Окрім того, СР передбачає і плануючу роль викладача, досягнення поставлених ним завдань. Слідом за І.О.Зимньою, під самостійною роботою розуміємо внутрішню мотивовану, структуровану, змінювану за процесом і результатом діяльність, виконання якої вимагає високого рівня самосвідомості, самодисципліни, особистісної відповідальності, що загалом приводить до самовдосконалення та самопізнання [9, с.96].

У зв'язку з тим, що формування англійської мовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів передбачає навчально-пізнавальну діяльність, то методика навчання має базуватись на засадах **особистісно-діяльнісного підходу**. Самостійна пізнавальна діяльність студентів, надаючи особистісного смислу процесу навчання, стимулює творчі сили, здатності студентів, актуалізує внутрішні пізнавальні мотиви, сприяє розвитку навичок самоосвіти, здатності до рефлексії.

Основні положення особистісно-діяльнісного підходу викладені у працях Л.С.Виготського, О.М.Леонт'єва, С.Л.Рубінштейна. В рамках зазначеного підходу особистість розглядається як суб'єкт діяльності, котра формується в діяльності та в спілкуванні з іншими людьми. У дослідженні Н.Ф.Коряковцевої зазначено, що в основі навчального процесу має бути суб'єкт навчання та його самостійна, самокерована навчальна діяльність [11, с.39].

Одна з концепцій особистісно-діяльнісного підходу була визначена І.О.Зимньою, яка в центр особистісного компонента ставить того, хто навчається, його мотиви та цілі [8, с.76]. Враховуючи інтереси студентів, рівень їхніх знань та вмій, потреб та здібностей викладач визначає навчальну мету заняття та спрямовує весь процес навчання. Змінюється ставлення до особистості, яка, окрім соціальних рис, наділена такими якостями, як автономність, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції. Велика увага приділяється механізмам особистісного розвитку, таким як персоналізація, самоідентифікація, бажання до самореалізації та іншим внутрішнім механізмам саморозвитку.

Діяльнісний компонент навчання також створює передумови для реалізації особистісно-діяльнісного підходу. Діяльність є формою активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем, в основі якої лежить потреба. Діяльність викладача спрямована на передачу соціокультурного досвіду, засвоєння знань, формування навичок і вмій тощо. Діяльність студентів спрямована на засвоєння цього досвіду.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості студента в широкому смислі: 1) розвиток інтелекту, 2) розвиток емоційної сфери, 3) розвиток впевненості в собі та самосприйняття, 4) розвиток позитивного ставлення до світу, 5) розвиток самостійності, автономності, 6) розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення та саморегуляції [7, с. 29].

У аспекті активізації СР студентів виключну роль відіграє мотивація, яка визначає ефективність всіх соціально-педагогічних впливів. Оскільки об'єктом навчання згідно з особистісно-діяльнісним підходом є мовленнєва діяльність, а мовна система виступає лише як засіб реалізації цієї діяльності, то мовленнєва діяльність має ґрунтуватись на потребі висловити свою думку. Мотив діяльності та поведінки утворює ядро особистості. Мотив є складним психологічним інтегральним утворенням, що є основою діяльності та поведінки. Сукупність стійких мотивів особистості складає її мотиваційну сферу.

Дослідження, проведені А.А.Реан, продемонстрували відсутність взаємозв'язку між рівнем інтелектуального розвитку та успішністю студентів. Більше того, виявилось, що „сильні” та „слабкі” студенти мали більші розбіжності за рівнем мотивації, ніж за рівнем



інтелектуального розвитку. Навіть високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчальної мотивації. В той же час навіть при невисоких здібностях студенти можуть досягти високих навчальних результатів за умови високої вмотивованості навчального процесу [5, с.193].

Слід зазначити, що при формуванні англомовної компетенції в аудіюванні важливо враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів першого року навчання. З точки зору психології, початок студентського життя молодій людині традиційно характеризується як складний суперечливий період.

Спираючись на праці І.О.Зимньої, Б.Г.Ананьєва та враховуючи власні спостереження за процесом формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР, до факторів, які слід враховувати при організації навчання студентів-першокурсників, ми відносимо:

1. Високий рівень розвитку таких психологічних механізмів, як увага, уява, мислення, почуття. У студентів-першокурсників спостерігається швидкість пам'яті, реакцій, пластичність у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту, активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття, формуються і закріплюються схильності, інтереси тощо. Б.Г.Ананьєв, наприклад, виділяє цей вік як центральний період активного розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних, психомоторних і особливо мовленнєво-розумових функцій, а також як період інтенсивного формування спеціальних професійних здібностей [2, с.17]. Саме у віці 17–20 років ці процеси досягають свого оптимального розвитку, тому першокурсник має необхідні передумови для успішного виконання самостійної навчальної діяльності.

2. Підвищена емоційна чутливість у зв'язку зі зміною соціального статусу – входженням до нових навчальних умов. Це, з одного боку приводить до позитивного впливу, що проявляється у підвищеній зацікавленості до процесу навчання (пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування – один із найважливіших факторів успішного навчання студентів), а з іншого – ми можемо констатувати підвищений рівень тривожності, спричинений новим навчальним колективом, новими викладачами та новими вимогами. Додатковим фактором, що ускладнює процес навчання на першому курсі мовного ВНЗ є неоднорідність мовної підготовки студентів.

3. Несформованість самостійності як здатності студентів першого курсу систематизувати, планувати, регулювати та здійснювати свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні. За спостереженнями вчених більшість випускників шкіл не вміють ефективно використовувати відведений на СР час, не можуть рівномірно розподіляти свої зусилля.

Для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи на початковому ступені навчання слід зазначити важливість мотивів до самонавчання, самокерування та самоконтролю за наявності керівної ролі викладача [8, с.99].

Отже, навчання аудіювання майбутніх учителів має базуватись на засадах особистісно-діяльнісного підходу з врахуванням мотивів навчальної діяльності.

Ефективність методики формування англомовної компетенції в аудіювання майбутніх учителів може бути забезпечена завдяки реалізації психологічних та дидактико-методичних передумов.

Важливість урахування в навчанні ІМ загальнодидактичних принципів (принципу наочності, принципу посильності, принципу індивідуалізації, принципу виховуючого навчання, принципу міцності, принципу науковості, принципу систематичності, принципу свідомості тощо) та власне методичних принципів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів МД, урахування рідної мови тощо) вже неодноразово відмічалася багатьма вченими.

Розглянемо, як реалізуються зазначені принципи в рамках нашого дослідження.

Так, **принцип посиленості** – передбачає такий підбір аудіотекстів та післятекстових завдань, що враховує рівень мовної підготовки студентів.

**Принцип наочності** – передбачає точне визначення тих дій, які необхідно виконати студентам у ході СР з аудіювання, використання зорової наочності, представленої у формі таблиць, схем, малюнків, що супроводжують тексти для аудіювання та відеозаписів.

**Принцип міцності** забезпечується завдяки неодноразовому повторенню навчального матеріалу, виконанню тренувальних вправ.

**Принцип активності** – спрямований на розвиток різних видів активності особистості (інтелектуальної, емоційної і пізнавальної). В аспекті навчання аудіювання зазначений принцип передбачає встановлення таких демократичних стосунків між викладачем і студентом, які надають останньому право вибору рівня складності вправ, форм роботи, матеріалів для СР, контролю й оцінки результатів. Зазначені умови організації навчального процесу забезпечують, на нашу думку, найбільш сприятливі умови реалізації потенціалу кожного студента на протигау авторитарному стилю навчання.

**Принцип науковості** – зумовлює критерії відбору змісту навчального матеріалу, способи його подачі відповідно до сучасного рівня наукових знань. Формування англомовної компетенції в аудіювання має відбуватись з врахуванням сучасних наукових розробок в галузі методики навчання ІМ.

**Принцип виховного навчання** – реалізується через формування у студентів самостійності як здатності систематизувати, планувати, регулювати та здійснювати свою діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні.

Важливим принципом у навчанні аудіювання студентів мовних спеціальностей є **принцип індивідуалізації** – передбачає врахування індивідуально-типологічних характеристик студентів, які впливатимуть на результативність їхньої роботи. Принцип індивідуалізації полягає в диференціації допомоги в навчанні, що полягає не в спрощенні завдань, а в обсягах і характері допомоги з боку викладача. Необхідно зважати на мотиваційний аспект, індивідуально- особистісні, психофізіологічні особливості кожного студента. Важливим є також врахування обсягу та глибини засвоєння початкових опорних знань, сформованості відповідних умінь, стійкості навичок. Таким чином, викладач відбирає найбільш раціональні способи та прийоми роботи за рахунок активізації найбільш розвинених сторін особистості. Відбувається формування індивідуального стилю навчальної діяльності, становлення якого є результатом компенсаторних змін в структурі індивідуальності [7, с.17].

Зупинимось докладніше на характеристиці індивідуальних стилів навчальної діяльності, оскільки це впливає на методику формування англомовної компетенції в аудіювання майбутніх учителів у процесі СР.

Процес навчання людини діалектично пов'язаний з пізнанням. З одного боку, навчання є однією з форм пізнання як відтворення характеристик реальної дійсності, а з іншого – пізнання як творча діяльність розглядається в якості одного з компонентів процесу навчання.

Кожен студент сприймає інформацію та оволодіває нею індивідуально, залежно від своїх психофізіологічних характеристик та індивідуальних характеристик пізнавальної діяльності.

Індивідуальні особливості сприйняття та обробки інформації називаються навчальним стилем, який дуже тісно пов'язаний з когнітивним стилем, що представляє індивідуальні особливості навчальної діяльності. Сформованість індивідуального стилю є показником ефективності навчання студентів. Існують різні підходи до класифікації навчально-пізнавальних стилів.

Розпочав дослідження показників індивідуального стилю діяльності М.В.Бодунова, який розуміє активність як систему динамічних характеристик індивідуальної поведінки,

що включає три аспекти: 1) швидкісний, що проявляється в динаміці, темпі та ритмі окремих поведінкових операцій, 2) ергічний, пов'язаний з прагненнями індивіда до напруженої інтенсивної діяльності, 3) варіаційний, що проявляється в різноманітті та новизні способів дій.

І.О.Зимня, Г. Клаус індивідуальні стилі пов'язують зі схильністю студентів до навчання та виділяють позитивний та негативний стилі. Зміст навчальної діяльності, що визначає такі стилі представлено в табл.

#### Індивідуальні навчальні стилі

Параметр порівняння	Позитивний тип	Негативний тип
Швидкість	Виконує дії швидко, легко, без зайвих зусиль, швидко переучується, має гнучкість.	Виконує дії повільно, напружено, поверхово, швидко забуває матеріал, складно переучується.
Старанність	Виконує дії добросовісно, охайно, ґрунтовно.	Виконує дії поверхово, неохайно.
Мотив	Виконує дії добровільно, захоплено, старанно.	Виконує дії пасивно, ліниво, бузучасно.
Регуляція	Виконує дії самостійно, автономно, планомірно, цілеспрямовано, постійно.	Виконує дії несамостійно, несистемно, періодично.
Когнітивна організація	Виконує дії осмислено, раціонально, економно.	Виконує дії механічно, методом спроб та помилок, нераціонально, неефективно.
Загальна оцінка	Добре	Погано

Особливості пізнавальної діяльності пов'язані також з психологічним типом особистості. Відмінності когнітивних стилів студентів, які належать до екстравертів чи інтровертів, виявляються в різних процесах пізнання.

Екстраверти пізнають навколишній світ через конкретні дії, образи, тому для них важлива велика кількість наочних матеріалів (ілюстрації, таблиці, схеми, малюнки), а також форми роботи, що ґрунтуються на активній позиції студентів у сприйнятті та обробці інформації.

Для студентів інтровертивного типу характерне пізнання від абстрактного до конкретного через глибокий аналіз. Для них бажаним є ті форми роботи, які дають змогу глибше осмислити навчальний матеріал, надають можливість та час для осмислення.

Принцип індивідуалізації тісно пов'язаний з принципом систематичності та послідовності, оскільки дотримання вимог до послідовності подання навчального матеріалу забезпечує стійкість та доступність його засвоєння.

Реалізація загальнометодичних принципів є наступною передумовою формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР. До таких принципів відносять принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, принцип урахування рідної мови та принцип взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

**Принцип домінуючої ролі вправ** – означає розробку відповідної системи вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР.

**Принцип комунікативності** – передбачає відбір типових ситуацій для аудіювання та комунікативних намірів майбутніх учителів для здійснення цього виду діяльності.

**Принцип урахування рідної мови** – реалізується у вправах, які дають змогу попередити інтерференцію рідної мови.

**Принцип взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності** – у нашому дослідженні передбачає послідовне та поетапне оволодіння вміннями аудіювання та говоріння.

Враховуючи тему нашого дослідження, вважаємо за необхідне додати такий специфічний принцип як **принцип дотримання відповідного рівня самостійності майбутніми вчителями**, що передбачає забезпечення якісними навчально-методичними, довідковими та контрольними матеріалами для організації самостійної роботи та можливість автономної взаємодії студента з такими матеріалами.

Однією з передумов організації СР є розвиток саморегуляції та навичок самоуправління. Дослідження цих процесів здійснюється в рамках психології саморегуляції діяльності та поведінки (Анохін П.К., Бернштейн Н.А., Рубінштейн С.Л., Зінченко В.П., Леонт'єв А.Н., Ломов Б.Ф., Конопкін О.А.).

Саморегуляція навчальної діяльності – це така регуляція суб'єкта діяльності, яка дає змогу співвіднести можливості студента з вимогами навчальної програми. Саморегуляція навчальної діяльності, за О.К.Осницьким, складається з таких компонентів: 1) цілі діяльності, 2) модель вирішальних умов, 3) програма дій, 4) оцінка результатів, 5) корекція [6, с.23].

На думку І.О.Зимньої, саморегуляція навчальної діяльності співвідноситься зі структурою навчальної діяльності та зумовлює послідовність всіх етапів від мотиву до результату.

Саморегуляція навчальної діяльності великою мірою залежить від сформованості самооцінки студентів, від ступеня усвідомленості ними кожного елемента навчальної діяльності, від розвитку суб'єктивних критеріїв їх виконання. Існує два види саморегуляції – діяльнісна та особистісна, які є взаємозалежними [19, с.56].

Слід зазначити, що врахування психолого-педагогічних та дидактико-методичних передумов формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі СР дає можливість вирішити існуючі суперечності між: становленням особистісної орієнтації навчального процесу та недостатньою підготовленістю викладачів і студентів до виконання нових функцій під час СР; необхідністю професійного спрямування навчання у ВНЗ педагогічного спрямування та його недостатньою реалізацією на практичних заняттях з ІМ; збільшенням питомої ваги СР у навчанні й нерозробленістю відповідних форм і прийомів організації СР.

Таким чином, аналіз психологічної, методичної та педагогічної наукової літератури дали змогу виділити передумови, які слід врахувати при розробці методики формування англомовної компетенції в аудіюванні. СР студентів була визначена як мотивована, структурована викладачем діяльність, що вимагає високого рівня самосвідомості та самодисципліни. Формування англомовної компетенції в аудіюванні реалізується в рамках особистісно-діяльнісного підходу, що уможливує саморозвиток та самореалізацію особистості. До факторів, які зумовлюють навчання студентів-першокурсників у процесі СР було віднесено високий рівень розвитку психологічних механізмів (увага, уява, мислення, почуття), підвищену емоційну чутливість у зв'язку зі зміною соціального статусу, несформованість самостійності як здатності студентів першого курсу до самонавчання. Визначено, що формування компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР здійснюється на основі загальнодидактичних принципів (принцип наочності, принцип посильності, принцип індивідуалізації, принцип виховного навчання, принцип міцності, принцип науковості, принцип систематичності, принцип свідомості тощо) та власне методичних принципів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів МД, урахування рідної мови тощо).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР на підставі викладених вище передумов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Курс лекцій: Модульне навчання / А. М. Алексюк. – К.: ІСДО, 1993 – 220 с.
2. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение языка / Б. Г. Ананьев // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7. – С. 18–22.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Бебих В. В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англомовного ділового писемного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Бебих Валентина Володимирівна. – К., 2009. – 24 с.
5. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
6. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. - № 2. – С. 28-36.
7. Жуков А. Е. Дидактические средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях модернизации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жуков Александр Евгеньевич. – Брянск, 2004. – 246 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989.- 219 с.
10. Капаева А. Е. Методика организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка у студентов младших курсов факультетов иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Капаева Александра Евгеньевна. – М., 2001. – 226 с.
11. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
12. Кузьмина К. В. Методы системного педагогического исследования. Учеб. пособие / К. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 266 с.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 4-е стереотипное / А. А. Леонтьев. – М.: Комкнига, 2007 – 216 с.
14. Осницкий А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий – Москва – Нальчик: Элья, 1996.- 125 с.
15. Пидкасистый В.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый и др. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
16. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. Просвещение, 1991. – 282 с.
17. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии: Серия „Мастера психологи” / Л. С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
18. Сорокина Т. Г. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов под руководством преподавателя на первом курсе языкового вуза : автореф. дис. ...канд пед. наук : 13.00.01. / Т. Г. Сорокина – М., 1991. – 16 с.
19. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, Е. Б. Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
20. Щеголева О. Н. Типология заданий для самостоятельной контролируемой работы в свете компетентного подхода к обучению иностранному языку как специальности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Щеголева Ольга Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 198 с.
21. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Ягельська Наталія Валеріївна. – Київ, 2005. – 311 с.

# МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

## ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ АУДІОТЕКСТІВ ДЛЯ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Я.А. Крапчатова

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті розкриваються особливості відбору та організації аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів, докладно проаналізовано якісні та кількісні критерії відбору аудіотекстів.

**Ключові слова:** критерії відбору, аудіотекст, якісні критерії, кількісні критерії.

**Я.А. Крапчатова. Выбор и организация аудиотекстов для само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании будущих филологов.** В статье раскрываются особенности выбора и организации аудиотекстов для само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании будущих филологов, детально проанализированы качественные и количественные критерии выбора аудиотекстов.

**Ключевые слова:** критерии выбора, аудиотекст, качественные критерии, количественные критерии.

**Y. Kravchatova. Selecting and organization of tapescripts for future philologists' self- and inter-assessment of English listening competence.** The author reveals peculiarities of selecting and organization of tapescripts for future philologists' self- and inter-assessment of English listening competence, analyses deeply qualitative and quantitative criteria of tapescripts' selecting.

**Key words:** criteria of selecting, a tapescript, qualitative criteria, quantitative criteria.

Для формування англomовної компетенції в аудіюванні як об'єкта само- і взаємоконтролю у майбутніх філологів необхідно відібрати аудіотексти, зокрема визначити критерії їх відбору. Зазначені проблеми досліджувалися стосовно 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 щодо студентів немовних спеціальностей: (Кміть О.В., Петранговська Н.В. та інші). Вважаємо також за необхідне звернути увагу на критерії відбору відеофонограми та текстів для читання, які обґрунтували такі дослідники, як Н.П. Андронік, О.В. Бирюк, С.І. Кіржнер, О.С. Конотоп, І.В. Корейба та інші, оскільки можлива екстраполяція цих критеріїв на відбір аудіотекстів, виходячи з їх загальнодидактичної природи.

Отже, **мета** цієї статті є: визначити та проаналізувати критерії відбору аудіотекстів для само- і взаємоконтролю (СВК) рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні (АКА) у майбутніх філологів.

Основними факторами, що впливали на визначення критеріїв відбору аудіотекстів для СВК рівня сформованості АКА, були:

- якісні та кількісні показники аудіювання, як-от: характер мовного матеріалу аудіотексту, ступінь розуміння, ступінь адаптованості тексту, вид мовлення, що сприймається, тривалість звучання, темп мовлення, кількість прослуховувань;
- вимоги Програми до рівня сформованості мовленнєвої компетенції в аудіюванні у студентів I-II курсів;
- обґрунтовані і проведені дослідження з цієї проблеми.

Услід за Н.Ф. Бориско під поняттям «критерії відбору» розуміємо основні ознаки, за допомогою яких якісно і кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою доцільності або недоцільності його використання як навчального матеріалу [3, с.116].

Враховуючи основні фактори, виокремлені нами вище, вирізняємо такі критерії відбору аудіотекстів для СВК рівня сформованості АКА майбутніх філологів:

Якісні:

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. Кількісні критерії:
7. обсягу тексту, темпу мовлення, кількості прослуховувань.

Спираючись на вищезгадані критерії, виокремлені іншими дослідниками [1, 2, 7, 8, 9], інтерпретуємо їх до умов нашого дослідження.

Таблиця 1

**Критерії відбору тексту, обґрунтовані попередніми дослідниками**

Критерії \ Дослідники	Андронік Н.П.	Корейба І.В.	Мацнева О.А.	Бирюк О.В.	Літвін І.М.
автентичності	+	+	+	+	+
посильності та доступності	+		+		+
відповідності віковим інтересам і потребам студентів	+	+			
тематичності	+	+	+	+	+
представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення			+		
новизни й актуальності інформації		+	+	+	+
обсягу тексту (тривалості звучання)	+		+	+	+
темпу мовлення			+		+
кількості прослуховувань			+		+

Досліджуючи критерії відбору текстів, виокремлені науковцями, слід зазначити, що дослідники, які відбирали тексти для аудіювання, І.М. Літвін та О.А. Мацнева, акцентували увагу, окрім основних, ще й на специфічних кількісних критеріях відбору, притаманних лише аудіотексту, як-от: темп мовлення, кількість прослуховувань, тривалість звучання.

Під аудіотекстом, услід за О.В. Кміть, ми розуміємо 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 [6, с. 54].

Таким чином, загально визнаним при відборі аудіотекстів є **критерій автентичності**. За Н.Д. Гальсковою та Н.І. Гез, *автентичні тексти* є еталонами реальної комунікації зі властивими їй характеристиками: перебиваннями, повторами, виправленнями, недоговореністю, зайвою емоційністю, образністю, менш чіткою організацією в області синтаксису та іншими. Менш складними є напівавтентичні тексти, тобто автентичні за своєю природою тексти, але оброблені та скорочені [4, с.172]. Уточнюючи визначення

«напівавтентичні аудіотексти» чи «методично автентичні аудіотексти» услід за О.А. Мацневою [9, с.78-79], зауважимо, 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. В нашому дослідженні в процесі СВК рівня сформованості АКА у студентів I–II курсів мовних спеціальностей будемо використовувати як власне автентичні аудіотексти, так і напівавтентичні, оскільки вважаємо, що обидва види текстів сприятимуть розумінню мовлення з усіма специфічними властивостями реальної комунікації та допоможуть значно швидше і з найменшими затратами зусиль досягнути бажаного результату: в контексті нашого дослідження – рівня B2.

За **критерієм посиленості та доступності** аудіотекст розглядається нами з урахуванням мовного та лінгвосоціокультурного потенціалу. Мовний та лінгвосоціокультурний потенціал тексту виражається в фонетичному, лексичному, граматичному та фоновому оформленні, який за чинною Програмою наприкінці I курсу відповідає рівню B2.1 та наприкінці II курсу – рівню B2.2. Для слухання аудіотекстів студенти I–II курсів мають володіти певними знаннями (фонетичними, лексичними, граматичними, фоновими), які і відзеркалюватимуться в мовному та лінгвосоціокультурному аспектах аудіотексту. Наприклад, лінгвосоціокультурне оформлення аудіотексту передбачає знання студентами: реалій (безеквівалентних ЛО, аббревіатур, назв подій, імен історичних осіб, географічних назв); фонові лексики; прислів'їв та приказок. Лінгвосоціокультурна інформація аудіотексту виражається як експліцитно, так і імпліцитно [1, с.84]. Експліцитно виражений лінгвосоціокультурний потенціал – це вищезгадані реалії (безеквівалентні ЛО, аббревіатури, 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 лінгвосоціокультурного потенціалу проявляється в уяві, асоціаціях і поняттях, що виникають у слухача в процесі слухання та ознайомлення з фоною інформацією аудіотексту. Екстралінгвістична інформація аудіотексту передається через музику і шуми; невербальна – засобом сприйняття пауз, зітхань, інтонації, гучності голосу, темпу мовлення, акцентування тощо.

Стосовно фонетичного оформлення відібрані аудіотексти мають бути зразками нормативної вимови “standart accent”, що зазначено в чинній Програмі щодо рівня B2.2 [10, с. 66]. Загалом Програма передбачає, що мовний матеріал аудіотекстів для I–II курсів має бути зразком літературної англійської мови [10, с. 48, 66, 178]. Що стосується лексичного та граматичного оформлення, то згідно з експериментальними даними Н.В.Слухіної кількість ЛО за умови, що вони не є ключовими словами повідомлення, та ГС, про значення яких можна здогадатися за контекстом, не повинна перевищувати 3% усіх слів аудіотексту [5, с. 229].



Отже, для організації СВК рівня сформованості АКА відбираються тексти, що містять автентичний мовно-мовленнєвий і лінгвосоціокультурний матеріал, який є доступним для студентів I–II курсів. 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. Таким чином, за умов врахування словникового запасу студентів I–II курсів, ігнорування ними незнайомих граматичних форм та лексичних одиниць, здогадка про їх значення, розпізнавання лінгвосоціокультурної, 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 трапляється частіше, аніж монологічне, та беручи до уваги той факт, що бесіди (розмовного, наукового чи інформативного стилів), розмови, інтерв'ю, тобто аудіотексти, які пропонуються Програмою для слухання на I–II курсах, мають здебільшого природу діалогів, пропонуємо надати перевагу слуханню діалогів та полілогів. Більше того, аудіювати діалоги простіше, оскільки постійна зміна мовців не відволікає увагу слухача. Що стосується монологу, якщо сюжетна лінія цікава і якимось чином має відношення до слухача, то він буде сприймати текст сконцентрованіше та уважніше. Отже, для розвитку мовленнєвої компетенції в аудіюванні у студентів та власної перевірки 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 18–19-тирічних молодих людей. Важливо, щоб аудіоматеріали могли зацікавити, привабити осіб цього віку, інакше, як зазначає О.Б. Тарнопольський, порозуміння може не відбутися, оскільки не буде активізована мотиваційно-спонукальна фаза слухання [11, с. 135]. Вважаємо, цей фактор передбачений Програмою завдяки темам, що підводять нас до наступного критерію відбору аудіотекстів.

**Критерій тематичності** стосується змісту і передбачає відбір 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 [10, с. 42-48].

На II курсі передбачається опрацювання тем, що згруповано 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; [10, с.60-65].

**Критерій представленості різних типів текстів та стилів мовлення.** Спираючись на вимоги програми для студентів мовних спеціальностей, зазначимо, що студенти I та II курсу мають розуміти зі слуху загальну та докладну інформацію, подану 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 таких стилів мовлення: інформаційний (оголошення, новини, програми про поточні події); науковий (бесіда, розповідь, дискусія, короткі академічні розмови); розмовний (розповідь, опис, бесіда, дискусія, короткі розмови). Вважаємо, що можлива кореляція між типами текстів та видами аудіювання. Відтак сприйняття і розуміння новин, програм про поточні події, оголошень (тобто текстів переважно інформаційного стилю) було б доцільно перевіряти загально, тобто перевіряється розуміння основної інформації таких типів текстів, 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 розповіді, дискусії, бесіди розмовного чи наукового стилю.

Таблиця 2

### Кореляція стилів мовлення з типами аудіотекстів

Стиль мовлення	Тип тексту
Інформаційний	оголошення, новини, програми про поточні події
Науковий	бесіда, розповідь, дискусія, короткі академічні розмови
Розмовний	розповідь, опис, бесіда, дискусія, короткі розмови

**Критерій новизни та актуальності інформації.** Безумовно, аудіотексти, що відбираються, мають містити нову та актуальну для студентського віку інформацію, що відзначається пізнавальною цінністю. Новизна інформації забезпечує умови, за яких слухання тексту функціонує як пізнавальна діяльність, виступає як засіб отримання нових знань. 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. Як стверджує О.В.Бирюк, актуальність інформації має практичну корисність. Практична корисність, що виражається як реальна можливість використання студентами почутої інформації в різних сферах діяльності, підтверджується результатами анкетування, проведеного дослідницею [2, с. 156]. За цими даними 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.

Разом з новою інформацією тексти мають містити й інформацію, вже відому реципієнту. Як зауважує Н.В. Єлухіна, надлишкова інформація покращує сприйняття аудіотексту, тому що створює умови для антиципації, підвищує її достовірність та полегшує цим самим розуміння змісту [5, с.232].

**Критерії кількості прослуховувань, темпу мовлення та обсягу тексту.** 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 [10 с. 48-49, 66]. Ми погоджуємося з О.Б. Тарнопольським, що студенти «занадто повільно сприймають, а не мовець занадто швидко говорить» [11, с. 136]. Якщо в реальному житті ми не зрозуміли носія мови з першого разу або зрозуміли, але не точно, ми просимо мовця повторити

репліку ще раз і, якщо можливо, чіткіше та повільніше. Під час сприйняття автентичних та напівавтентичних текстів: новин, бесід, дискусій, розмов, оголошень, розмов про поточні події – їх уповільнення просто неможливе. Тому почути текст вдруге є іноді необхідним для студента для того, щоб упевнитися, чи правильно він зрозумів хоча б суть повідомлення, якщо навички та вміння сприйняття ще не напрацьовані. Якщо він зрозумів основне, то почути або уточнити деталі, або ж специфічну інформацію, яку студент не зрозумів чи зрозумів не в повному обсязі, не становить проблему. Цілком логічно, що паузи в аудіоповідомленні 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). О.Б. Тарнопольський радить надавати інше комунікативне завдання студентам при повторному сприйнятті аудіоповідомлення [11, с.137], що, на нашу думку, допоможе їм зорієнтуватися в тексті, якщо обидва завдання при першому та повторному прослуховуванні методично грамотно сплановані, а не нашкодить студенту, тільки заплутавши його. Інший варіант – під час другого прослуховування студент самостійно сконцентровується на тому відрізку інформації, який йому необхідно уточнити, чи на всьому тексті глобально, залежно 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 [11., с. 137]. Слухаючи короткі, але змістовні тексти, студент поступово напрацьовує навички і вміння сприймати і розуміти повідомлення, які надалі сприятимуть розумінню (глобальному, докладному, специфічному) 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. При аудіюванні більш довгого тексту, корисніше буде слухати його по частинах [5, с.229], даючи при цьому різні комунікативні завдання для кожної окремої частини, щоб не переобтяжувати реципієнтів і не викликати інформаційного перевантаження, яке може призвести до швидкої втомлюваності, погіршення уваги, відмови від сприйняття інформації взагалі.

Процедура відбору аудіотекстів за розглянутими критеріями відбувалася двома шляхами. Спочатку, відповідно до вищеописаних критеріїв відбору, ми оцінювали аудіотексти, відібрані викладачами-практиками мовних спеціальностей, а саме першої іноземної мови на I та II курсах КНЛУ, які мають великий досвід викладання та міжкультурного спілкування. Вважаємо, що відібрані аудіотексти, які використовуються в процесі практичних занять, але для перевірки розуміння яких не створені завдання для СВК, відповідають більшості критеріїв, які були вищезазначені нами. Джерелами відбору таких переважно методично-автентичних аудіотекстів слугують сучасні навчально-методичні комплекси та лінгфонні курси таких видавництв, як The Linguaphone Institute Limited, Express Publishing, Oxford University Press, Cambridge University Press та інші.

Інший шлях, який був обраний нами, – це відбір автентичних аудіотекстів через ресурси мережі Інтернет, створених носіями мови для носіїв мови задля отримання інформації, а також напівавтентичні англійські тексти, створені носіями мови для навчання іноземців. Джерелом відбору таких аудіотекстів стали радіопрोगрами: Six Minute English [www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/index.shtml](http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/index.shtml), Private Lives, Family Focus, Focus on Health, <http://www.bbc.co.uk/podcasts>, Learning English <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> та інші.

Представляємо процедуру відбору аудіотекстів для розвитку АКА та само- і взаємоконтролю студентами рівня її сформованості. Пропонуємо приклади аудіотекстів для I курсу з теми «Особиста ідентифікація, зовнішність та характер, сім'я».

Таблиця 3

## Зразки аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості АКА

Критерії	Автентичності	Посильності і доступності	Новизни та актуальності інформації	Відповідності віковим інтересам студентів	Тематичності	Тривалості тексту, темпу мовлення	Представленості різних типів тексту і стилів мовлення	Кінцевий результат відбору тексту
<b>I курс</b>								
Family names	Автентичний	B1+	+	+	Family relations	2 хв. Нормальний	Розповідь Розмовний	+
A large family	Напів-автентичний	складний фонетично		-	-	Family relations	2 хв. Нормальний	Інтерв'ю Інформаційний
Mathew's life	Автентичний	B1+	+	+	Private life	6 хв. Нормальний	Бесіда Розмовний	+
Describing people	Напів-автентичний	B1+	+	+	Appearance	4 хв. Нормальний	Опис Розмовний	+

Таким чином, ми обґрунтувати критерії, за якими відбирали аудіотексти для СВК рівня сформованості АКА. До них належать **якісні критерії**: автентичності, посиленості та доступності, відповідності віковим інтересам і потребам студентів, тематичності, представленості різноманітних типів текстів і стилів мовлення, новизни й актуальності інформації та **кількісні критерії**: обсягу тексту (тривалості звучання), темпу мовлення, кількості прослуховувань. Вважаємо, що ці критерії повною мірою відповідають змісту навчання і контролю, оскільки СВК виконує як навчальну, так і контрольну функції.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку може бути визначення критеріїв відбору текстів для читання, які будуть використовуватися для СВК рівня сформованості мовленнєвої компетенції в читанні у майбутніх філологів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н.П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Андронік Наталія Павлівна. – К., 2009. – 183с.
2. Бирюк О.В. Критерії відбору автентичних англійських публіцистичних текстів для формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції у процесі читання / О.В. Бирюк // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2005. – Вип. 8. – С. 150-157.
3. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... док.пед.наук: 13.00.02 / Бориско Наталья Фёдоровна. – К., 2000. – 447с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 336с.
5. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: [хрестоматия] / [Сост. А.А.Леонтьев]. – М.: Русский язык, 1991. – С.226-238.
6. 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. – 156с.
7. 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. – 185с.
8. Літвін І.М. Відбір текстів-інтерв'ю для формування англійської аудитивної компетенції у майбутніх учителів / І.М. Літвін // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 18. – С. 176-183.
9. 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. – 164с.
10. 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.; К.: Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245с.
11. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: [навч. посіб.] / Тарнопольський О.Б. – К.: Фірма “ІНКІС”, 2006. – 248с.

# СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА МАТЕРІАЛІ ВІДЕОФОНОГРАМИ-ІНТЕРВ'Ю

І.М. Літвін

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

У статті розглядається система вправ для формування англomовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю; описані етапи формування зазначеної компетенції, виокремлені підсистеми і групи вправ. Наведені приклади вправ для формування англomовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю.

**Ключові слова:** аудитивна компетенція, відеофонограма-інтерв'ю, система вправ.

**И.Н. Литвин. Система упражнений для формирования англоязычной аудитивной компетенции у будущих учителей на материале видеофонограммы-интервью.**

В статье рассматривается система упражнений для формирования англоязычной аудитивной компетенции у будущих учителей на материале видеофонограммы-интервью; описаны этапы формирования указанной компетенции, выделены подсистемы и группы упражнений. Приведены примеры упражнений для формирования англоязычной аудитивной компетенции у будущих учителей на материале видеофонограммы-интервью.

**Ключевые слова:** аудитивная компетенция, видеофонограмма-интервью, система упражнений.

**I. Litvin. The System of Exercises for Future Teachers' English Auditory Competence Formation Using Videointerviews.**

The article analyses the system of exercises for future teachers' English auditory competence formation using videointerviews; the stages of the competence formation have been specified, The subsystems and groups of exercises have been analysed. The examples of exercises that future teachers do in the process of English auditory competence formation using videointerviews are given.

**Key words:** auditory competence, system of exercises, videointerview.

На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння при навчанні іноземної мови (ІМ), оволодіння яким є важливою умовою оволодіння ІМ в цілому. Хоча навчання аудіювання усного іншомовного мовлення здається легким, спостереження методистів за навчальним процесом засвідчили, що, якщо спеціально не навчати сприймання на слух, аудитивні вміння не розвиваються, оскільки сприймання та розуміння мовлення на слух є досить складною психічною діяльністю. Таким чином, цілеспрямоване формування вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є дуже важливим на всіх етапах навчання.

Проблема навчання іншомовного аудіювання у мовних ВНЗ завжди викликала інтерес науковців (Алексеева І.М., Бочкарьова О.Ю., Бржозовська К.М., Леус Л.А., Ліхобабін Б.І., Шпринберг Д.М. та ін.). Зокрема, було проведено низку досліджень щодо вирішення проблем, пов'язаних з навчанням студентів мовних ВНЗ аудіювання текстів різних стилів і типів: текстів літературного (книжкового) і розмовного стилів (Абрамовська Н.Ю., Шпринберг Д.М.); текстів суспільно-політичного характеру (Алексеева І.М.); радіопередач (Вікович Р.І., Зверева А.С., Леус Л. А., Яремко Д.П.); полемічних текстів (Бржозовська К.М.); драматичних творів (Сіваченко О.О.); публіцистичних текстів (Кирилліна Н.Ю.); професійно спрямованих повідомлень (доповідей і лекцій) (Бочкарьова

О.Ю.). Але слід зазначити, що ніхто із згаданих дослідників не займався навчанням студентів аудіювати такий тип англомовного тексту, як інтерв'ю. Саме це обумовлює актуальність цієї проблеми. Таким чином, **мета** статті – представити теоретично обґрунтовану систему вправ для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю (ВФГ-І).

У процесі створення системи вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх учителів з використанням ВФГ-І ми враховували сучасні загальнодидактичні і методичні принципи процесу навчання, такі як принципи систематичності й послідовності, активності, проблемності та наочності (загальнодидактичні принципи) та принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності й урахування рідної мови (методичні принципи) (Гальскова Н.Д., Гез Н.І.; Гальскова Н.Д., Соловцова Е.І.; Ляховицький М.В; Ніколаєва С.Ю.; Пассов Ю.І. Кузовльов В.П.; Сафонова В.В.; Соловова О.Н.). Крім того, ми розглянули вимоги до вправи як основного засобу організації навчальної діяльності викладача та студентів; типологію вправ за низкою критеріїв і проаналізували визначені типи й види вправ з точки зору їхньої адекватності цілям та умовам формування зазначеної компетенції.

Отже, спираючись на **вимоги до структурних компонентів вправи**, розроблені Н.К.Скляренко [5], ми визначили ті вимоги, якими ми керувалися у процесі створення вправ в контексті нашого дослідження:

- вмотивованість;
- комунікативна спрямованість вправи у сприйнятті на слух та розумінні відеоінтерв'ю;
- новизна змісту;
- наявність навчально-мовленнєві ситуації;
- урахування режимів роботи та ступеня керованості дій студентів під час виконання вправи;
- використання природних візуально-вербальних та спеціально створених опор;
- використання способів контролю, що відповідають характеру мовленнєвої діяльності аудіювання – рецепції.

Крім того, оскільки ми формуємо англомовну аудитивну компетенцію з використанням відеофонограми, ми додали ще одну вимогу:

- врахування компонентів аудіо- та відеорядів (аудіовербальний, аудіоневербальний, зоровий вербальний, зоровий неverbальний, наявність видимого мовця).

Наступним кроком нашого дослідження була побудова та визначення компонентного складу самої системи вправ.

Як засвідчив аналіз методичної літератури, серед підходів до проблеми класифікації вправ для навчання аудіювання в методичній літературі найбільш поширеним є виділення двох груп вправ для навчання досліджуваного виду мовленнєвої діяльності (ВМД): вправи, що готують до аудіювання, та вправи в аудіюванні (Гез Н.І., Захарова С.Л., Метьолкіна О.Б., Ніколаєва С.Ю., Тарнопольський О.Б., Шатілов С.Ф.).

Зважаючи на те, що формування будь-якої компетенції передбачає оволодіння студентами сукупністю знань, навичок і вмінь, які формуються в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також надбання здібності виконувати певну діяльність на основі отриманих знань, навичок та вмінь [7, с. 118], враховуючи особливості текстів-інтерв'ю, виокремлені нами [3], спираючись на дослідження, присвячені проблемі навчання студентів мовних спеціальностей іншомовного аудіювання, для формування англомовної аудитивної компетенції на матеріалі ВФГ-І ми виділяємо три етапи: *вступний, підготовчий і етап в активному аудіюванні*.

Мета *вступного етапу* полягає в актуалізації і поглибленні знань студентів про особливості текстів-інтерв'ю і формування навичок і вмінь орієнтуватися у структурі

ВФГ-І. Підготовчий етап передбачає формування мовленнєвих навичок та розвиток вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні понадфразової єдності (ПФЄ) та мікротекстів. Етап в активному аудіюванні спрямований на розвиток вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні тексту.

Отже, в систему вправ для формування англомовної аудитивної компетенції на матеріалі ВФГ-І інтерв'ю входять три підсистеми вправ згідно з цими етапами навчання: 1) підсистема вправ для актуалізації і поглиблення знань про особливості текстів-інтерв'ю і формування навичок і вмінь орієнтуватися у структурі ВФГ-І; 2) підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок та розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні ПФЄ та мікротекстів); 3) підсистема вправ для розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні тексту.

У свою чергу, при визначенні типів і видів вправ для формування відповідної компетенції ми спиралися на вже розроблену типологію вправ [4, 5], у якій вправи класифікуються за двома основними критеріями: 1) спрямованість на прийом або видачу інформації (рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні та рецептивно-продуктивні) і 2) комунікативністю (некомунікативні, умовно-комунікативні; комунікативні). Відтак, до типів вправ, що виконуються на *вступному етапі* формування англомовної аудитивної компетенції з використанням ВФГ-І, ми включили рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи; на *підготовчому етапі* – рецептивні, рецептивно-репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні; на етапі в активному аудіюванні – рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні.

Підсумуємо зазначене вище у вигляді табл.

Таблиця

**Система вправ для формування англомовної аудитивної компетенції з використанням ВФГ-І**

Етапи	Підсистеми	Типи і характеристика вправ	Види вправ
Вступний етап	підсистема вправ для актуалізації і поглиблення знань про особливості текстів-інтерв'ю і формування навичок і вмінь орієнтуватися у структурі ВФГ-І	рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; частково керовані; фронтальні, індивідуальні; контроль з боку викладача, взаємоконтроль, самоконтроль (за ключем)	перегляд ВФГ-І / фрагментів ВФГ-І з метою виділення структурних компонентів ВФГ-І та їх особливостей; евристична бесіда; відповіді на запитання; розпізнавання структурних компонентів ВФГ-І та їх особливостей; заповнення таблиці та ін.
Підготовчий етап	підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок та розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні ПФЄ та мікротекстів;	рецептивні, рецептивно-репродуктивні; некомунікативні, умовно-комунікативні; повністю та частково керовані; індивідуальні, у парах, фронтальні; контроль з боку викладача, взаємоконтроль, самоконтроль (за ключем)	вправи на упізнавання, диференціацію, ідентифікацію інтонаційного оформлення фрази, ЛО, ГС; відповіді на запитання; заповнення пропусків; заповнення таблиці; визначення головної думки репліки; визначення ключових слів репліки та ін.
Етап в активному аудіюванні	підсистема вправ для розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні тексту.	рецептивні, рецептивно-репродуктивні; умовно-комунікативні, комунікативні; частково та мінімально керовані, індивідуальні; контроль з боку викладача, взаємоконтроль, самоконтроль (за ключем)	тестові завдання альтернативного, множинного, перехресного вибору; визначення правильних/неправильних тверджень; відповіді на запитання; заповнення пропусків; заповнення таблиці; визначення головних/ної тем/и відеоінтерв'ю та ін.



Представимо докладніше зміст нашої системи вправ для формування англомовної аудитивної компетенції на матеріалі ВФГ-I.

Отже, мета вступного етапу – ознайомлення студентів з особливостями текстів відеоінтерв'ю, їх структурою та видами. Ці *вправи вступного етапу (ВВЕ)* умовно-комунікативні та комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні вправи, які є частково керованими і виконуються здебільшого у фронтальному та індивідуальному режимах.

Наприклад,

**ВВЕ 1. Мета:** актуалізація знань студентів про тексти-інтерв'ю та їх особливості у вигляді евристичної бесіди та відповідей на запитання.

**Характеристика вправи:** вправа умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, у вигляді евристичної бесіди і відповідей на запитання та обговоренні, режим виконання – фронтальний, ступінь керування – мінімальний, контроль – з боку викладача.

**Інструкція:** *Nowadays more and more TV programmes either held in the way of an interview or include an interview. But let's think and discuss:*

- *what an interview is;*
- *what structure any interview has; what are the aims of these parts;*
- *if an interview is usually broadcast in full; what parts of it can be omitted;*
- *what phrases can be used to begin / to finish an interview.*

**ВВЕ 2. Мета:** ознайомлення студентів зі структурними особливостями текстів-інтерв'ю, типами текстів-інтерв'ю.

**Характеристика вправи:** вправа умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні та заповненні таблиці, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *You are going to interview your favourite teacher for your university newspaper but you are not sure how you can begin your interview. Watch the beginnings of interviews and identify what parts of information is given there. Put a tick in the table.*

	Episode 1	Episode 2	Episode 3	Episode 4	Episode 5
Greeting					
Interviewer'sself-introduction					
Introduction of the guest(s)					
Information about the guest(s)					
Information about the purpose of the conversation					

**Transcript:**

Episode 1

**ARIEL HELWANI:** *I'm Ariel Helwani at 2010 Winter Olympic Games at the main media centre in Vancouver BC with a very special guest, 10-year-old Brennan LaBrie who is here to report on the Games for Time for Kids and he is the youngest journalist accredited to cover these games. Brennan, how are you?*

**BRENNAN LaBRIE:** *Great! How are you?*

**ARIEL HELWANI:** *I'm doing great. Very nice to meet you. So, I've been told that you are the youngest journalist here. How did this whole situation come about? How did you even get to cover these Games?*

Episode 2

*SYDNIE KOHARA: Tanya, it has happened. I have lost my job and I am just overwhelmed, but I'm actually thinking about totally changing careers. How do I even start?*

*TANYA GOODWIN-MASLACH: This is an exciting question actually, I've been there. I used to be a marine biologist and now I'm in business.*

Episode 3

*KING: One week from tonight, we've got Mick Jagger. Here for the hour right now, we welcome back former first lady, Laura Bush to LARRY KING LIVE. We spent many hours together, campaigning in the White House. And now, post-White House. Her new book is "Spoken from the Heart," a terrific read, published by Scribner's. There you see its cover. You were such a private first lady. Wasn't this hard for you to do?*

Episode 4

*MATT: Sir Tom Jones, a real privilege, genuinely a real privilege to meet you. SIR TOM JONES: Thank you. Thank you.*

*MATT: It's gonna be 5 minutes with a living legend and the time starts now. For the start I'll just ask you a little bit about your childhood, growing up in Wales. What was it like?*

Episode 5

*CHARLIE ROSE: The HIV virus was first discovered as you know in 1983. Twenty-five years later we know a great deal about how the virus works, why it causes AIDS, and what can be done to control it. But great challenges remain. Earlier this year, hopes for a vaccine were dealt a major blow. Trials were suspended after a promising candidate was proven ineffective. Scientists have also been unable to develop an effective cure for the disease. Today, the global AIDS epidemic rages on. For every patient who is treated, six more are infected. Over 2 million people die of the disease every year. Even in the United States, one million people are currently infected with the virus. Joining me now are two of the world's leading experts on HIV and AIDS. David Ho is director of Aaron Diamond AIDS Research Center. He discovered and developed the drugs that would keep people from dying of AIDS. Dr. Anthony Fauci is director of the National Institute of Allergy and Infectious Disease. He's a recipient of the presidential Medal of Freedom and the prestigious Lasker Award. I'm pleased to have them both back at this table. Welcome. Great to see you, both of you.*

*ANTHONY FAUCI: Thank you.*

**ВВЕ 3. Мета:** ознайомлення студентів зі структурними особливостями різних типів відеоінтерв'ю.

**Характеристика вправи:** вправа некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні, заповненні таблиці та обговоренні, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *Now watch the episodes again and identify what type of an interview (join with a line) each of them belongs to. Why do you think so?*

**Portrait-interview**

**Information-interview**

**Problem-interview**

Episode 1

Episode 2

Episode 3

Episode 4

Episode 5

Метою етапу в активному аудіюванні є підготовка реципієнта до аудіювання конкретної ВФГ- I, тобто сформувати і вдосконалювати навички та розвивати вміння аудіювати ВФГ-І. Підготовчі вправи є важливою групою вправ для навчання аудіювання, оскільки створюють основу та засоби здійснення мовленнєвої діяльності,

хоча ще не виступають мовленнєвою діяльністю [6, с. 82]. За своєю суттю підготовчі вправи забезпечують технічний, або операційний бік аудіювання; вони призначені для зняття лінгвістичних та психологічних труднощів смислового сприймання та розвитку вміння логіко-смислової обробки знаків більш низького рівня – від слів до мікротекстів [1, с. 20]. Отже, підготовчі, або операційні вправи виконуються на рівні речень або мікроаудіотекстів – найменшої мовленнєвої одиниці навчання саме аудіювання як такого, а не фонетики, граматики, лексики для нього [6, с. 155].

Як ми вже зазначали, підготовчі вправи для розвитку вмінь аудіювання спрямовані на подолання фонетичних, лексичних та граматичних труднощів під час сприйняття на слух та розуміння аудитивної інформації. У межах нашого дослідження такі підготовчі до аудіювання вправи призначені для зняття мовних труднощів, характерних для текстів-інтерв'ю. Проаналізувавши аудитивні навички, виділені Ю.І. Пассовим [4, с.184], та лінгвістичні особливості текстів-інтерв'ю, ми дійшли висновку, що основними групами навичок аудіювання цих текстів є: 1) навички безпосереднього розуміння слів і словосполучень (лексичні навички аудіювання); 2) навички підсвідомого розпізнавання граматичних форм мовлення на морфологічному і синтаксичному рівнях та їх співвіднесенням з відповідним значенням (граматичні навички аудіювання); 3) навички підсвідомого сприйняття та диференціації звукового оформлення мовлення: звуків, звукосполучень, інтонації, мелодики, темпу та тембру мовлення (перцептивні навички). Враховуючи вимоги Програми, дослідження вчених-методистів і особливості предмета нашого дослідження, ми виокремили такі навички.

Лексичні навички:

- розкривати значення невідомого слова або виразу за контекстом;
- впізнавання засобів міжфразового зв'язку;
- виділяти найважливіші слова, що позначають об'єкти, у межах однієї репліки; виділяти ключові слова у межах однієї репліки і впізнавати окремі слова. Як зазначають Я.М. Колкер та Є.С. Устинова [2], наявність таких навичок необхідна для розуміння комунікативного наміру мовця у разі, коли він говорить плутано, невиразно, різко змінює тему розмови, коли речення переобтяжені різноманітними конструкціями. Граматичні навички аудіювання:

- розуміти еліптичні конструкції, оскільки у неформальному мовленні, яке є характерним для жанру інтерв'ю, вони часто вживаються;
- розуміти мовлення з порушенням граматичних норм;
- розрізнити граматичні форми, близькі за звучанням. Перцептивні навички:
- співвідносити орфографічну та орфоепічну форми слів;
- виділяти межі речення;
- визначати емоційний стан мовця на основі інтонаційних й індивідуальних характеристик звукового оформлення його мовлення та паралінгвістичних ознак;

Крім того, ми виділяємо низку вмінь, які необхідно розвивати студентам для більш ефективного розуміння ВФГ-І. А саме:

- пристосовуватися до індивідуальних особливостей мовця і до різної швидкості пред'явлення;
- розпізнавати зміну тематики у розмові;
- розділяти факти, що містяться у висловлюванні, та власні думки мовця;
- розуміти елементи суб'єктивної інформації, які виражені емоційно-оціночними словами та реченнями;
- розрізнити головну інформацію та другорядні деталі;
- використовувати орієнтири сприйняття для створення установки на сприйняття і розуміння мовлення;
- співвідносити паралінгвістичні явища із ситуацією спілкування;
- утримувати у пам'яті фактичний матеріал;

- вилучати основну та додаткову інформацію з компонентів відеоряду;
- передбачати план інтерв'юера і план респондента.

Вправи для зняття труднощів психологічного характеру мають на меті розвиток механізмів аудіювання, а саме уваги й аудитивної пам'яті, осмислення, імовірного прогнозування. У систему вправ з навчання аудіювання відеоінтерв'ю ми пропонуємо обов'язково вміщувати вправи, які спрямовані на розвиток механізмів аудіювання, оскільки психологічну основу аудіювання складають внутрішні процеси: а) сприйняття; б) впізнавання мовних образів; в) розуміння їх значення; г) антиципації й осмислення інформації; д) групування відомостей та їх узагальнення; е) утримання інформації в пам'яті; є) умовиводу (висновку) (Л. І. Апатова, М. Л. Вайсбурд, Н. І. Гез, Н. В. Єлухіна, І. А. Зимня, З. О. Кочкіна, О. Р. Лурія). Крім того, слід зазначити, що формування навичок і особливо розвиток вмінь аудіювання безпосередньо залежить від розвиненості зазначених механізмів.

Надамо характеристику підготовчим вправам в аудіюванні. Ці вправи є:

1) вмотивованими – у них має бути комунікативний намір та вмотивованість дій студентів для виконання вправи;

2) некомунікативними і умовно-комунікативними – переважно ця група вправ має бути представлена умовно-комунікативними вправами, адже під час їх виконання відбувається зняття певних труднощів аудіювання; також цей етап може включати некомунікативні та комунікативні вправи;

3) рецептивними та рецептивно-репродуктивними – значну більшість представляють вправи у рецепції, але, оскільки після прослуховування аудіотексту передбачається виконання студентами певного завдання на основі отриманої інформації з прослуханого мікроаудіотексту, ми не виключаємо наявність рецептивно-репродуктивних вправ;

4) частково керованими;

5) за режимом виконання – індивідуальними та фронтальними, у парах, у малих групах – з огляду на специфіку аудіювання як ВМД рецептивні вправи виконуються індивідуально одночасно, а репродуктивна частина вправи може бути виконана у парах, малих групах та фронтально.

До цього етапу ми включили некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні й рецептивно-репродуктивні вправи, повністю та частково керовані, за режимом виконання вправи – індивідуальні, у парах, фронтальні.

Отже, у групі підготовчих до аудіювання вправ виділяються групи вправ, кожна з яких спрямована на вирішення проблеми зняття окремих труднощів мовного та психологічного характеру та формування/вдосконалення відповідної окремої навички або розвиток вміння. Таким чином, ми виділили такі *групи підготовчих вправ (ГПВ)*:

**ГПВ 1** Вправи на розвиток мовленнєвих механізмів аудіювання;

**ГПВ 2** Вправи на формування перцептивних навичок аудіювання ВФГ-І;

**ГПВ 3** Вправи на формування лексичних навичок аудіювання ВФГ-І; **ГПВ 4** Вправи на формування граматичних навичок аудіювання ВФГ-І; **ГПВ 5** Вправи на розвиток умінь аудіювання ВФГ-І на рівні ПФЄ. Наведемо приклади *підготовчих вправ*.

**Вправа 1. Мета:** розвивати механізм імовірного прогнозування; вилучати основну та додаткову інформацію з компонентів відеоряду.

**Характеристика вправи:** вправа комунікативна, рецептивно-репродуктивна, в перегляді фрагмента ВФГ-І, читанні титрів і відповідей на питання, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача.

**Інструкція:** *Watch the beginning of Larry King Live Show (3.09 min) in mute, pay attention to the captions and say who are the guests of the show and what questions are being discussed during this interview.*

**Вправа 2. Мета:** формування навички розкривати значення невідомого слова або словосполучення за контекстом.

**Характеристика вправи:** вправа некомунікативна, рецептивна, в аудіюванні, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** Watch the beginning of the interview “Facing a Job Search” and decide what the word combination “hot buttons” stands for: a) наболілі питання; b) палкі хлопчику-коридорні (у готелі); c) слабкі риси характеру. Circle the correct one.

Transcript:

SYDNIE KOHARA: Tanya, it has happened. I have lost my job and I am just overwhelmed, but I'm actually thinking about totally changing careers. How do I even start?

TANYA GOODWIN-MASLACH: This is an exciting question actually. I've been there. I used to be a marine biologist and now I'm in business.

SYDNIE KOHARA: Wow.

TANYA GOODWIN-MASLACH: So, you can do it! The first thing you have to do is discover what are my three strengths, my strongest areas and list what the impact of those strengths are to the business. The last thing is list your emotional **hot buttons**.

**Вправа 3. Мета:** розвивати механізм осмислення; розвиток вміння розкривати значення невідомого слова, використовуючи компоненти відеоряду.

**Характеристика вправи:** вправа некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і заповненні таблиці, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль самоконтроль за словником.

**Інструкція:** Watch the episode, pay attention to the gestures of Andre Agassi and say what the following word **to tape** means. Then check up on the dictionary.

	<i>your opinion</i>	<i>dictionary</i>
<i>to tape</i>		

**Transcript:**

<i>відеоряд</i>	<i>аудіоряд</i>
Агасі виконуєогортаючи рухи навкруги зап'ястка.	AGASSI: Yes. I started playing when – as soon as I was in diapers playing tennis. I mean, my dad <b>taped</b> a ping-pong racket to <u>my hand</u> . You know, put a ball over the crib where I could just sit there and work on my hand...
Купер і Агасі посміхаються. Тенісист киваєголовою на знак згоди.	COOPER: Really? Literally <b>taped</b> it to your hand? AGASSI: Literally. Literally taped it to my hand.

**Вправа 4. Мета:** розвивати механізм адитивної уваги.

**Характеристика вправи:** вправа некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і заповненні пропусків, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** Watch the episode. Then read the transcript of the episode and fill in the words in the blanks. Then watch it again and check yourself.

**Transcript:**

COOPER: When you see now pictures of yourself as a **pro** with the long hair and, you know, the denim pants and shorts, what do you see?

AGASSI: I see somebody struggling for identity, struggling to understand themselves. I see somebody exploring who they are. It was always treated as self \_\_\_\_\_ (expression) when, really, it was my \_\_\_\_ (exploration). I didn't know who I was.

**Вправа 5. Мета:** розвивати механізм адитивної уваги; формування граматичних навичок аудіювання ВФГ-I – вдосконалення навички розуміння значення модального дієслова could з перфектним інфінітивом для вираження дії, що могла б відбутися у минулому.

**Характеристика вправи:** вправа умовно-комунікативна, рецептивна, в аудіюванні, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *Watch the episode from the interview and say if James dreamed of the prospects he has now in his childhood. Circle the correct: Yes No*

**Transcript:**

*KING: Did you ever dream, as a kid there, that someday...*

*JAMES: Oh, absolutely. Every day. As a kid, we would drive up and down 77 North – that's our highway. And there would be office buildings on the side of the highway. And I'd be like, that's what my house is going to look like when I get older. You know, I'm going to start making my house look like that. So sometimes when I look at my house now and it's kind of bigger than some of those – some of those office buildings.*

*KING: So even though all of that ability, do you – do you pinch yourself?*

*JAMES: I stay humble, absolutely. I mean, this is an opportunity that I don't think I could have dreamed of. But everything I've gotten over these past two years I've embraced.*

**Вправа 6. Мета:** формування навички виділяти ключові слова у межах однієї репліки; вдосконалення граматичної навички впізнавання модальних дієслів, розвивати вміння виділяти головну інформацію із репліки.

**Характеристика вправи:** 1) вправа некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і записуванні присудків, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, самоконтроль за ключем.

2) вправа умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна, в аудіюванні і продукуванні запитання, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *Watch the episode from the interview and*

*1) write down predicates containing modal verbs in James LeBron's answer to Larry King's question "What – what holds you back?";*

*2) answer Larry King's question "What – what holds you back?" instead of James LeBron in your own words using one sentence only.*

*KING: What – what holds you back? JAMES:*

**Transcript:**

*KING: Are you going to get married? JAMES: It's possible. I'm not sure.*

*KING: What – what holds you back? What – what do you think about?*

*JAMES: Well, first of all, I think, you know, I love my kids. And my girlfriend, she's great. But I think, you know, when you think of marriage, I think you understand you've got to – you know, you've got to take your time. You can't pull the trigger. You've got to – when it's right for you and you feel like it's the right situation, then you should be able to do it. But you don't want to rush into things.*

Етап в активному аудіюванні передбачає вправи в аудіюванні, спрямовані на розвиток умінь аудіювання як виду МД або діяльнісні вправи (термін О.Б. Тарнопольського, 2004). Такі вправи є комунікативними за своєю суттю, спрямованими на формування умінь сприймати та розуміти мовлення в умовах, наближених до природного мовленнєвого спілкування, тобто в основному без опор, підказки у вигляді попереднього ознайомлення з ситуацією чи темою, у природному темпі мовлення, значної тривалості [1, с.21]. У зв'язку з цим діяльнісні вправи виконуються на рівні цілого аудіотексту значного обсягу та інформаційного навантаження, тобто власне ВФГ-I. За рівнем керування діяльнісні вправи є мінімально керованими. За режимом виконання – індивідуальні.

Таким чином, враховуючи рівні глибини розуміння аудіотексту, виокремлених Н.І. Гез: рівні фрагментарного, загального / глобального, повного / детального і критичного розуміння, – і визначені методистами види аудіювання – глобальне (аудіювання з розумінням основного змісту / смислу аудіотексту / *understanding gist*), селективне (аудіювання з частковим розумінням змісту

/смислу/ *identifying specific information*), та детальне (аудіювання з повним розумінням змісту/смислу аудіотексту / *understanding details*), ми виділяємо чотири групи *вправ в активному аудіюванні (АА)*:

**АА 1** – вправи на аудіювання ВФГ-I з розумінням основного змісту; **АА 2** – вправи на аудіювання ВФГ-I з повним розумінням змісту; **АА 3** – вправи на аудіювання ВФГ-I з вилученням певної інформації; **АА 4** – вправи на аудіювання ВФГ-I з критичним осмисленням.

**Наприклад,**

**Вправа групи АА 1. Мета:** навчити студентів розрізняти головну інформацію та другорядні деталі ВФГ-I.

**Характеристика вправи:** вправа комунікативна, рецептивна, в аудіюванні і визначенні правильних тверджень, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *Watch the interview and tick the issues that are raised in Larry King Live Show with Bill Gates and Bill Gates Sr.:*

1. The problem of raising a gifted child.
2. The situation around the ecological disaster.
3. The work of the Bill and Melinda Foundation.
4. The relationship between Bill Gates and Bill Gates Sr.
5. The parents' role in Bill Gates life.
6. The reasons why Bill Gates went into software.
7. Bill Gates Sr.'s opinion on Apple and Steve Jobs.
8. Microsoft traditions.
9. Bill Gates's attitude to Bill Gates Sr.'s book.
10. Larry King's view on computer industry.

**Вправа групи АА 2. Мета:** навчити студентів детального розуміння ВФГ-I.

**Характеристика вправи:** вправа комунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і виконанні тесту множинного вибору, відповідей на запитання, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *You are going to watch an interview from a series for the BBC News website "Five Minutes With..." Matthew Stadlen talks to Sir Tom Jones, a well-known pop and blue-eyed soul singer. While watching the interview pay attention to what the singer says about his childhood, career and life in general. Then to check how well you've understood the conversation do the following tasks.*

**I.** Choose the correct item.

**1. Tom Jones came from ...**

- a) a Welsh capital
- b) a Welsh village
- c) a Welsh town.

**2. Pontypridd is ...**

- a) 12 miles from Cardiff
- b) 20 miles from Cardiff
- c) In Cardiff.

**3. Tom Jones's childhood was great because ...**

- a) he grew up among the hills

- b) *he grew up like everybody grew up*  
c) *he grew up in a coal-mining town.*
4. Tom Jones thinks ... was the blessing from the skies.  
a) *his growing up in a coal-mining town*  
b) *his being seriously ill in his childhood*  
c) *having a large family*
5. When he had tb Tom started ...  
a) *painting and sketching*  
b) *singing*  
c) *dreaming of being a professional singer.*
6. They say, Tom Jones has sold ...  
a) *over a million albums*  
b) *over a hundred million albums*  
c) *over a hundred albums.*
7. The latest album is more personal because ...  
a) *he wrote most of the songs himself*  
b) *the songs are devoted to his wife*  
c) *he co-wrote most of the songs.*
8. The name of the song devoted to Tom Jones's wife is ...  
a) *Linda*  
b) *The Road*  
c) *The Road Always Leads Back to Linda.*
9. Tom Jones enjoys the fame because ...  
a) *he can do everything he wants*  
b) *he can travel all over the world*  
c) *he can go to different restaurants.*
10. The singer is proud of his ...  
a) *voice*  
b) *silver grey hair*  
c) *collection of wine.*

**II.** Answer the questions.

1. *Why is Matthew Stadlen proud to meet Tom Jones?*
2. *What were Tom's uncles?*
3. *At what age was Tom Jones seriously ill?*
4. *Did he have typical bronchitis or tuberculosis?*
5. *How did little Tom become thinking of being a singer?*
6. *How many times has Tom Jones been married?*
7. *Is the song devoted to Tom Jones's wife written by the singer himself?*
8. *Is Tom Jones an American citizen?*
9. *Why does the singer see himself as a Brit more as a Welshman?*
10. *How does he relax?*

**Вправа групи АА 3. Мета:** навчити студентів вилучати певну інформацію з ВФГ-І.

**Характеристика вправи:** вправа комунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і заповненні таблиці, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *In April, 2010 the critical condition of rock and reality star Bret Michaels was widely discussed in the USA. You've got interested what was wrong with him. Watch the podcast of Larry King Live Show and find out about the disease, symptoms, what caused that condition and probable complications and what was done to help him. Fill in the chart:*

*Disease:*

*Symptoms:*



*Cause:*

*Complications:*

*Treatment:*

**Вправа групи АА 4. Мета:** навчити студентів визначати план інтерв'юера і план респондента.

**Характеристика вправи:** вправа комунікативна, рецептивно-репродуктивна, в аудіюванні і заповненні таблиці, режим виконання – індивідуальний, ступінь керування – частковий, контроль – з боку викладача, взаємоконтроль або самоконтроль за ключем.

**Інструкція:** *You know, when a journalist asks some person for an interview he has the aim and some plan of it, of course. The guest agrees to it also because he has some purpose too. What, do you think, was Larry King's aim? And why, do you think, Jane Fonda came to Larry King Live Show? Have they reached their goals? Fill in the table.*

	What's the aim	Have they reached the goals? Yes/No
LarryKing		
Jane Fonda		

Відомо, що процес аудіювання буде вдалим лише тоді, якщо він буде спеціально підготовленим. Для забезпечення успішного сприйняття і розуміння студентами автентичного англомовного тексту їх слід підготувати для сприйняття і розуміння саме цього тексту. Отже, вище описана система є основою для укладання комплексів вправ для навчання майбутніх учителів аудіювання ВФГ-І.

Таким чином, нами було запропоновано систему вправ для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі ВФГ-І, яка складається з трьох підсистем: 1) підсистема вправ для актуалізації і поглиблення знань про особливості текстів- інтерв'ю і формування навичок і вмінь орієнтуватися у структурі ВФГ; 2) підсистема вправ для формування мовленнєвих навичок та розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні ПФС та мікротекстів); 3) підсистема вправ для розвитку вмінь аудіювання ВФГ-І на рівні тексту. Описано зміст кожної з підсистем. Перспективи подальшого розгляду вищеописаної проблеми вбачаються в укладанні моделі формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі ВФГ-І.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С.19-24.
2. Колкер Я.М. Обучение восприятию на слух английской речи : Практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
3. Літвін І.М. Лінгвістичні характеристики англомовного інтерв'ю / Літвін І.М. // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2010. – №17. – С. 95-104.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

5. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Складенко // Гуманітарні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : Збірник наукових праць. – К. : КДППМ, 1992. – С.9-14.
6. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник / Тарнопольський О.Б. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь; более 2000 единиц / Щукин А. Н. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 [6] с., [150] фот.

# ВИДИ ТА ФОРМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Ю.А. Петрусевич

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

У статті досліджується поняття інтерактивного навчання, обґрунтовується вибір одиниці інтерактивного навчання; наводяться ознаки відбору інтерактивних технологій для навчання монологічного мовлення; визначаються види та форми інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів монологічного мовлення; представлені приклади інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів продукування монологічного висловлювання на основі художнього твору.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, інтерактивні технології, монологічне мовлення.

**Ю.А. Петрусевич. Виды и формы интерактивных технологий для обучения будущих учителей монологической речи.** В статье исследуется понятие интерактивного обучения, обосновывается выбор единицы интерактивного обучения; представлены признаки отбора интерактивных технологий для обучения монологической речи; определяются виды и формы интерактивных технологий для обучения будущих учителей монологической речи; представлены примеры интерактивных технологий для обучения будущих учителей продуцирования монологического высказывания на основе художественного произведения.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, интерактивные технологии, монологическая речь.

**Y.A. Petrusyich. The kinds and forms of interactive technologies to future teachers monologue teaching.** The article deals with the notion "interactive teaching" specification, the choice of interactive teaching unit is grounded; the selection factors of interactive technologies for monologue teaching are defined; the kinds and forms of interactive monologue teaching are determined; the examples of interactive technologies for monologue utterance basing on fiction teaching are presented.

**Key words:** interactive teaching, interactive technologies, monologue.

У світлі комунікативного та особистісно-діяльнісного підходів до навчання іноземних мов (ІМ) в останнє десятиліття в освітній галузі намітилася тенденція до активного використання комунікативних ситуацій на заняттях з вивчення ІМ, щоб наблизити процес навчання до обставин реального спілкування ІМ. У зв'язку із цим зросла увага методистів і до інтерактивного навчання як до особливого способу пізнання, котрий 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.

Проблема інтерактивного навчання не нова. Визначні педагоги, такі як В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталов, упритул підійшли до ідей інтерактивного навчання і намагалися використовувати його елементи у власній педагогічній діяльності. Відтоді чимало науковців присвячували увагу цьому актуальному питанню. Так, М.В. Кларин, В.П. Беспалько, І.С. Якименська, І.Д. Бех визначають інтерактивне навчання як діалогове, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учня, або ж як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови для навчання. О.І. Пометун

та Л.В. Пироженко розкрили сутність інтерактивного навчання, описали різноманітні інтерактивні технології, навели приклади використання їх у навчальному процесі. Н.В. Козлова класифікувала інтерактивні прийоми для навчання німецької мови. В.В. Гузєєв розглядав інтерактивні технології як необхідну складову інноваційних ідей в сучасній освіті. Вивчивши стан дослідженості проблеми, ми звернули увагу на те, що питання використання інтерактивних технологій широко висвітлено в педагогіці та психології. Проте впровадженню інтерактивних технологій в процес навчання окремих видів мовленнєвої діяльності поки що приділено недостатньо уваги дослідників.

Таким чином, метою статті є обґрунтування відбору та опис видів і форм інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення (ММ).

Щоб перевірити необхідність і важливість цього дослідження, нами серед викладачів філологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету з 18 по 27 квітня 2011 року було проведено анкетування на предмет визначення стану обізнаності викладачів з теоретичними аспектами використання інтерактивних технологій у процесі навчання англійської мови і частотності їх практичного застосування. У письмовому опитуванні взяли участь 24 викладача.

Анкетування засвідчило, що більшість викладачів у навчанні надають перевагу комунікативному, рідше – соціокультурному, підходу, найбільше уваги приділяють навчанню читання та говоріння, зокрема ММ, на яке викладачі відводять у середньому 25-30 % часу на занятті, переважають режими роботи студент–студент, викладач–студент.

Опрацювавши анкети, ми побачили, що рівень обізнаності викладачів із теоретичними аспектами використання інтерактивних технологій у процесі навчання англійської мови є недостатнім, хоча більшість опитаних проявили позитивне ставлення до їх застосування. Перевага надається лише найвідомішим інтерактивним технологіям, таким як «мозковий штурм», «ажурна пилка», «карусель», «акваріум», «струмок», дебати тощо. Траплялися випадки, коли питання *Які інтерактивні технології Ви застосовуєте на заняттях?*, котре ми спеціально залишили відкритим і не запропонували варіанти відповідей, викликало певні труднощі і, як результат, залишалося без відповіді. Тож можемо зробити висновок, що отримані результати ще раз підкреслюють актуальність нашого дослідження. Наводимо приклад фрагменту анкети:

*Приклад 1*

5. *Навчаючи студентів іноземної мови, найбільше уваги Ви приділяєте (можливі кілька варіантів):*

- навчанню говоріння і розуміння співбесідника;
- навчанню читання і розуміння прочитаного;
- навчанню розуміння і правильного продукування граматичних конструкцій;
- навчанню письма.

6. *Яким режимам роботи на заняттях Ви надаєте перевагу?*

- в парах: студент – студент;
- в малих групах: студенти – студенти, студент – група студентів;
- викладач – група;
- викладач – студент.

7. *Які підходи до вивчення мови переважають у Вашій роботі?*

- соціокультурний
- комунікативний
- особистісно-орієнтований
- діяльнісно-орієнтований
- лінгвосоціокультурний

8. *Чи підтримуєте Ви ідею інтерактивного навчання? Якщо так, які інтерактивні технології Ви застосовуєте на заняттях?* \_\_\_\_\_

9. *Скільки часу на занятті Ви приділяєте усному ММ студентів* \_\_\_\_\_

Інтерактивне навчання, слідом за Кашлевым С.С., є процесом міжособистісної комунікації у навчальних умовах, для якого характерним є високий ступінь інтенсивності спілкування, розмаїття видів, форм і прийомів діяльності, цілеспрямована рефлексія та взаємовплив учасників педагогічного процесу. Суть його полягає у виявленні творчого потенціалу студентів в умовах вільної і продуктивної мозкової діяльності, творчої атмосфери взаємодії викладача і студентів [3, с. 31]. Російська дослідниця Н.В. Козлова під технологією формування інтерактивної сторони міжкультурного та іншомовного педагогічного спілкування розуміє спосіб реалізації змісту навчання ІМ студентів мовних навчальних закладів в групових та індивідуальних формах роботи в системі вправ, котрі відображають суть інтерактивних прийомів і скеровані на розвиток конкретних знань та вмінь, що складають зміст інтерактивної професійної компетенції [4, с. 16]. За А.Н. Щукіним, інтерактивне навчання побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, що слугує джерелом досвіду, який засвоюється. При цьому функція вчителя полягає

лише у спонуканні учня до самостійного пошуку [10, с. 94].

Ми розуміємо інтерактивне навчання англійського ММ як спосіб застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі для досягнення поставленої мети навчання шляхом використання режимів взаємонавчання «студент – студент», «студент – мала група», «студент – велика група».

У процесі дослідження ми зіткнулися з проблемою недосконалості термінологічного апарату, оскільки різні дослідники називають одиниці інтерактивного навчання по-різному: технології (О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, Т.І. Вірменко, Ю.О. Семенчук, С.С. Кашлев), методи (К.В. Рогінко, К.М. Погребна, Є.О. Молодан, Є.В. Чуменко) або прийоми (Н.В. Козлова). На нашу думку, доцільно пояснити і дещо розвести ці поняття. Якщо звернутися до словників, то прийом навчання – це конкретні дії та операції викладача, метою котрих є повідомляти знання, формувати навички та вміння, стимулювати навчальну діяльність студентів для вирішення поодиноких завдань процесу навчання. Прийом розглядається як складова методу навчання [10, с. 229]. Метод навчання – систематизована сукупність кроків, або прийомів, які потрібно здійснити для виконання певного завдання, для досягнення мети.

Слідом за О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, М.А. Раковською ми вважаємо, що одиницею інтерактивного навчання є інтерактивна технологія, оскільки це поняття є ієрархічно вищим і передбачає чітко спланований очікуваний результат навчання, базуючись на окремих інтерактивних методах і прийомах, котрі стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. 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 включають усне і писемне мовлення, координуючу діяльність викладача, загальну культуру викладача і студентів тощо), а також блок контролю якості засвоєння знань навичок і вмінь [6, с. 21]. Педагогічна технологія – це організаційна категорія, що стимулює і спрямовує творчі сили викладачів. У навчально-педагогічному процесі технологія, на відміну від методу та прийому, має цілісний (навчання, учіння, виховання, розвиток) вплив на студента [8, с. 172].

Таким чином, з огляду на зазначені фактори, в межах нашого дослідження ми вважаємо за доцільне використання інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів ММ на основі прочитаного автентичного короткого оповідання. На думку О.А. Семенюк та В.Ю. Парашук, монолог є менше вживаною формою мовного спілкування порівняно з діалогічним мовленням. Це форма вербальної комунікації, що складається з висловлювань одного комуніканта, розрахованих на пасивне або опосередковане сприйняття адресатом. Основні сфери використання монологу – публічна (промови), освітня (відповіді на семінарських заняттях), професійна (зважаючи на специфіку

нашого дослідження – прочитати лекцію). В особистій сфері повсякденного спілкування монолог використовується рідше [7, с. 45], лише за потребою і з певною метою: висловити вітальну промову, схвалення або ґрунтовне незадоволення, переконати, висловити думку з певного приводу, описати явище, подію чи предмет тощо. На заняттях з ІМ спеціальні ситуації використання ММ слід створювати штучно, оскільки інакше зникне найважливіша характеристика монологу – цілеспрямованість [9, с. 173].

Результатом опрацювання спеціалізованої літератури було виокремлення більше п'ятдесяти різноманітних технологій інтерактивного навчання, котрі можуть бути застосовані в навчальному процесі відповідно до поставленої мети. Враховуючи специфіку цього дослідження, одне із головних завдань – це відбір таких інтерактивних технологій, що могли б 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 коротких автентичних оповідань сучасних авторів повинні мати 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 монологу як виду мовленнєвої діяльності є: по-перше, певна тривалість у часі (значно більша за тривалість репліки у діалозі), по-друге, наявність значних за обсягом уривків, які складаються з пов'язаних між собою повідомлень, що мають індивідуальну композиційну побудову і відносну смислову завершеність. На думку Ф.С. Бацевича, монологічному мовленню, на відміну від діалогічного, необхідно вчитися [1, с. 71];

2) **можливість реалізації професійно-педагогічного спілкування**, оскільки для майбутнього вчителя важливим є оволодіння ораторською майстерністю монологу з метою зрозуміло пояснити, переконати, запевнити або ж за допомогою «місточків» майстерно перейти від одного етапу заняття до іншого. Тому інтерактивна технологія має передбачати можливість студента зайняти керівний пост, зіграти роль лідера, пояснити групі мету, суть і хід виконання завдання. Окрім того, професійно-педагогічне спілкування визначається як соціально-педагогічна взаємодія викладача і студента з метою реалізації цілей і завдань навчання, котра здійснюється за допомогою певних прийомів та методів, тобто являє собою двосторонній процес. Виходячи з цього, вона (взаємодія) передбачає активність викладача, але у розумінні його здатності організувати, ініціювати спілкування, стимулювати мовленнєву реакцію студентів і активізувати їх [4, с. 10];

3) **активна комунікативна роль кожного з учасників спілкування**, яка передбачає можливість висловлювання думки кожного зі студентів незалежно від ролі (ведучий, спікер, секретар, що занотовує думки, або ж студент, котрий фіксує час для обговорення) у певній інтерактивній технології. Всі студенти повинні вправлятися в ММ, окрім того, у слабких студентів та студентів-аутсайдерів зникне можливість «відмовчуватися», виконуючи технічну роль або роль спостерігача.

Таким чином, при відборі форм та видів інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів ММ на основі художнього твору викладач має урахувати зазначені ознаки, щоб впровадження інтерактивного навчання не перетворилося на гру заради самої гри.

ММ – це складне для студента мовленнєве утворення як з психологічної, лінгвістичної, так і з логіко-композиційної точки зору. Студент має бути готовим до того, що увага аудиторії прикута лише до нього, від чого підвищується страх зробити помилку. Відповідно, промовцю слід досконало володіти мовним і мовленнєвим матеріалом. З нашої точки зору, важливим елементом композиційно правильної побудови висловлювання є відпрацювання вміння володіння мовними засобами міжфразового

зв'язку для побудови послідовного і зв'язного висловлювання шляхом підбору таких інтерактивних технологій, де вживання засобів міжфразового зв'язку було б ключовим. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу (так звані адвербіалії), артиклі, усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання тощо [5, с. 173]. Взявши за основу класифікацію засобів зв'язку частин усного та письмового текстів за В.О. Коломієць [11, с. 62] та доповнивши її [12, с. 87], ми уклали таблицю усномовленнєвих засобів міжфразового зв'язку:

Таблиця 1

**Засоби міжфразового зв'язку для побудові логічно-завершеного монологічного висловлювання**

Комунікативний намір	Мовний засіб
Послідовність викладу	First of all, first, firstly, secondly, thirdly, at first, then, to begin with, also, as well, either (in negative), further, with it, simultaneously, after, finally, at the end, at last
Ступінь вірогідності повідомлення	Probably, no doubt, obviously, it is clear, it is obvious, it is evident, evidently, apparently, as you know, as far as we can see
Послідовність у часі	First, then, now, first of all, to begin with, before, after, finally, no sooner ... than, hardly ... when, as soon as,
Причина – умова – наслідок	If, that's why, then, afterwards, as a result, thanks to, owing to, owing to the fact that, in connection with, so, because of/ due to + noun, because of/ due to the fact that + clause, therefore, consequently, as/ since, because, the reason for + noun/-ing form, the reason why + clause, it is connected with, it depends on/ upon, it is caused by
Зіставлення – протиставлення	As if/ as though, like, but, although + clause, (even) though + clause, in spite of/ despite + noun/-ing form, in spite of/ despite the fact that + clause, however, nevertheless, while, whereas, yet, on the contrary, at the same time, all the same, still, but still, normally, normally ... but, as a rule, on the one/ other hand.
Доповнення, уточнення	At the same time, besides, by the way, truly, indeed, with it, for example, for instance, that is, precisely, moreover, what is more, which means that, as far as (subject) is concerned
Узагальнення, висновок	So, thus, afterwards, to generalize, to draw a general conclusion (from), taking in the consideration everything said before, as for ..., to sum up, to crown it all, to cut the long story short, hence, to conclude
Прояв особистісного ставлення мовця	I think that, in my opinion, to my mind, I believe that, I can't be certain but, I think, Personally I feel that, I could be wrong but I think, Not everybody will agree with me but, I feel very much that, That's why I think, To my way of thinking, I'm not sure but, I suppose, Well, you see, Frankly speaking, at least
Вияв незгоди із прочитаним або почутим	I don't agree, I'm not sure actually, not really, I'm afraid you are wrong here, that's not the way I see it, I can't agree with, I see your point but
Повідомлення мети висловлювання	To+inf, in order to, so as to, so that + can (could)/will (would), in case, for

Перед початком обговорення художнього твору для домашнього читання викладачу необхідно швидко перевірити рівень розуміння студентами прочитаного твору, вправляючись, таким чином, у вживанні засобів міжфразового зв'язку в мовленні.

З цією метою відповідно до поділу форм інтерактивних технологій на дискусійні, ігрові та тренінгові згідно з класифікацією видів та форм інтерактивних технологій, запропонованою Г.Е. Борецькою [2, с. 24], на нашу думку, доцільно використовувати дискусійні форми інтерактивних технологій, які передбачають такі види, як «мозковий штурм», «мікрофон», «квадро», «карусель», «струмок», «компліменти» тощо. Розглянемо деякі види інтерактивних технологій докладніше.

Під час проведення «**Мікрофона**» викладач (або студент) працює з великою групою студентів. Головуючий пропонує аудиторії запитання щодо змісту твору або проблемних ситуацій в ньому, наприклад, *Could you predict such an ending in Roald Dahl's short story "Mrs. Bixby and the Colonel's Coat"?* або *What feelings did you have immediately after you had finished reading "Riding the Bullet" by Stephen King?* Учасники спілкування по черзі висловлюють думки. На цьому етапі обговорення і контрастивності думок немає. Умови проведення – це позитивне і доброзичливе ставлення до сказаного за принципом «ми поважаємо кожну думку», обов'язкове вживання засобів міжфразового зв'язку, а також наявність мікрофона (справжнього, іграшкового або стилізованого), що передається від студента до студента. Після завершення обміну думками обраний викладачем студент підводить підсумки: *Отже, більшості студентів оповідання сподобалося*, або *Більшість студентів погоджується, що...* Таким чином, можна побачити об'єктивну картину розуміння студентами домашнього твору та рівень його емоційного сприйняття. Прийом непередбаченого обираючого спікера для підбиття підсумків стимулює студентів бути уважними і слухати один одного, бути толерантними до думок інших. Застосування «мікрофону» на початку заняття активізує інтелектуальні здібності, розвиває фантазію, а елемент гри на початку заняття формує позитивне ставлення до подальшої роботи над твором.

Такий вид інтерактивних технологій, як «**Квадро**», вимагає застосування заздалегідь підготовлених карток із загальними позиціями студентів: *I totally agree, I agree in some way, but..., I disagree, I don't really think so, but...* Викладач працює з великою групою і пропонує серію тверджень на основі змісту твору. Наприклад, *Beautiful and artful women always find rich kind-hearted men to live an easy and careless life* або *You can justify the final action of Sir Basil Turton in the short story "Neck" by Roald Dahl*. Студенти піднімають картки-ставлення до почутого. Викладач обирає по одному представнику з кожної групи думок і просить аргументувати позицію.

У рамках ігрових інтерактивних технологій ми пропонуємо розроблений нами прийом «**Зіпсований телефон**», котрий наслідує правила дитячої однойменної гри. Студенти шикуються в 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. Після завершення лінії викладач порівнює результат зіпсованого телефона з оригіналом, і проводиться обговорення фрази, «почутої у телефоні» із застосуванням засобів міжфразового зв'язку. Такою фразою може бути проблемна теза, тема оповідання, проблема твору, цитата, що відображає головну думку оповідання тощо. Наприклад, цитата Дика Френсіса до його оповідання «Кошмар», в якому йдеться 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.*

Окрім автоматизації вживання в мовленні засобів міжфразового зв'язку, студентам необхідно опанувати логіко-композиційну організацію ММ. На власному педагогічному досвіді ми спостерігаємо, що часто студенти забувають повідомляти тему і комунікативний намір ММ у вступі, а також робити висновки зі сказаного. Для того щоб навчити студентів правильно будувати монологічне висловлювання, молодими



людьми виконуються практичні групові та індивідуальні вправи із застосуванням допоміжних матеріалів, таких як наочність, роздаткові матеріали, біографічні нариси авторів коротких оповідань тощо. Приділяючи особливу увагу встановленню логіки висловлювання, наявності усіх складових тексту: вступу, основної частини, висновку, – на наш погляд, доцільно проводити такий дискусійний вид інтерактивних технологій, як «дерево рішень».

«**Дерево рішень**» має на меті створення готового продукту роботи у вигляді таблиці, тексту абощо. Викладач пред'являє студентам основну частину висловлювання і пропонує підібрати з-поміж декількох варіантів, або придумати власний, вступ чи висновок. Наведемо приклад завдання:

Приклад 2

### **Review of “Evolution” by Stephen Baxter**

*Варіанти вступу:*

**A.** *Evolution is a thrilling science fiction story that will keep you on the edge of your seat from the beginning to the end. Authored by Stephen Baxter, this book is unconventional and has a proclivity to head towards hard to believe events and ideas. Baxter himself has confessed upfront that he is becoming a bit crazy about his story line.*

**B.** *The book does not comprise of a single plot revolving around one set of characters. It breaks free from the stereotype and provides you a series of vignettes to trace the evolution of primates. Charles Darwin’s evolution theory has been extended and dramatized in this book. The presentation in the form of more or less independent story segments does hinder the complete enjoyment of reading a novel with the story weaved in a continuous thread. Nevertheless, Baxter does a good job at making each segment gripping and exciting. Although the book is styled like a series of short stories you have to read them in order to grasp the evolution process in its entire marvel.*

*Основна частина:*

*Evolution opens with the asteroid impact that led to the extinction of dinosaurs. The impact cleared the way for the subsequent evolution of the earliest primates. Each segment thereafter focuses on the evolution of a species of primate and the life they led. The segments also portray the destiny of each species of primate in a most profound style. The segment of the book that marks the conversion of hominids into human beings is undoubtedly the highlight of the book.*

*Surprisingly, the book transcends the current age and takes you on a fantasy journey into the future. The book culminates with the holocaust of the Earth due to the Sun’s death and speculations about fresh evolution. The ending may impress you as a product of an imagination that has run far too wild.*

*Baxter keeps you hooked through the whole story with his writing prowess. Deftly using the concepts of evolutionary biology, anthropology, and sociology, Baxter manages to seamlessly integrate his blurb segments with ease. The narration glides smoothly embodying Baxter’s proficiency and is truly impeccable.*

*Варіанти висновку:*

**C.** *Evolution is packed with detail and stirs clear of fallacies. This is a clear indication that the book is a product of sincere and in-depth research by Baxter. It is in no way prosaic. The sections of the book dealing with the future mirror a profuse splash of imagination. In short the book has all the imperatives for being rated as an enjoyable science fiction book of high standard.*

**D.** *Evolution is the story of mankind. It gives you an insight about your progenitors and how man came into being. It also urges you to think about the future; to think about the coming millenniums. All in all, this book makes interesting reading.*

Певний час відбувається загальне обговорення, після чого студенти об'єднуються в малі групи (або працюють індивідуально) і збирають усі частини у логічне ціле.

Щоб отримати довершений зразок монологічного висловлювання, доцільно провести тренінговий вид інтерактивних технологій «Метод ПРЕС», що є перехідною ланкою між вправлінням у ММ до початку дискутування з певних питань та проблем, у яких необхідно зайняти чітку позицію і обґрунтувати її, таким чином спробувавши переконати інших. Для проведення заходу слід роздати студентам матеріали, де зазначені чотири кроки «методу ПРЕС» і пояснити, що свою думку вони мають формулювати згідно з наміченим планом:

Крок 1. Поясніть, у чому полягає ваша думка (*На мою думку..., Мені здається, що...*).

Крок 2. Обґрунтуйте ваш вибір (*Я так вважаю, тому що..., ... оскільки ...*). Крок

3. Проілюструйте свою точку зору, навівши приклади (*наприклад, ...*). Крок 4. Зробіть висновок (*Таким чином...*).

Навчаючи студентів педагогічного ВНЗ, 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», 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.

Але найбільше відповідальності зазнає головуючий студент під час проведення

«Оцінювальної дискусії» в малих групах до 8 осіб. Така дискусія вимагає ретельної попередньої підготовки: уважно обирається тема, обов'язковим елементом є план дискусії, кожен наступний пункт якої має впливати з попереднього. Важливість логічного переходу до наступного пункту підкреслюється головуючим, котрий, слідкуючи за перебігом обговорення, виголошує короткий, але переконливий і аргументований місток-зв'язку між частинами дискусії. Таким чином, майбутні учителі вчаться логічно і невимушено поєднувати різні частини уроку. Виходячи з назви цього методу, під час обговорення лідер оцінює участь студентів мікрогрупи за різними, визначеними заздалегідь критеріями. За бажанням, результати можна заносити у спеціальну таблицю. Після закінчення дискусії керуючий студент озвучує результати роботи колег, підкреслює сильні та слабкі сторони, за потребою виправляє мовні та мовленнєві помилки. Для того щоб долучити до ролі «вчителя» якомога більше студентів, існує і інший варіант організації проведення «Оцінювальної дискусії»: мікрогрупа разом із головою розміщується в центрі, а решта студентів сідає навколо. За кожним із спостерігачів закріплюється студент, роботу якого він оцінює. Потім проводиться обговорення результатів.

Для того щоб приміряти на себе роль вчителя, існують такі ігрові форми інтерактивних технологій, як **рольові та ділові ігри**, котрі, з огляду на специфіку навчання майбутніх учителів, доцільно розігрувати на шкільні теми, театралізуючи по можливості матеріал прочитаного домашнього оповідання або проектуючи ситуації з художнього твору на ситуації з життя школи або іншого навчального закладу. Студенти можуть відпрацьовувати підготовлений сценарій або ж діяти стихійно, спираючись на опори, текст оповідання чи підготовлені комунікативні ситуації.

Розроблений нами тренінговий вид інтерактивних технологій «Словесний портрет» на нескладному прикладі пропонує студентам спробувати себе в ролі лектора. Викладач задає домашнє завдання – написати короткий твір-опис (зовнішності героя, кімнати або іншої місцевості). Під час перевірки завдання в аудиторії студенти розбиваються

на пари. Один із них усно передає (переказує) домашній твір, а інший з його слів повинен намалювати те, що він чує, і те, як розуміє. Ще одним варіантом проведення є непередготовлений «Словесний портрет», коли викладач роздає зображення студенту А, котрий описує малюнок студенту В. Студент В, відповідно, замальовує, після чого малюнки порівнюються і аналізуються.

Метою навчання ММ є продукування монологу текстового зразка на основі прочитаного художнього твору з урахуванням вживання засобів міжфразового зв'язку та особливостей логіко- композиційної структури висловлювання. Для демонстрації майстерності у висловлюванні монологів різних функціональних типів – монолог-повідомлення, монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-переконання [5, с. 169] – кількість інтерактивних технологій необмежена. Розглянемо, на наш погляд, найцікавіші.

Одним із дискусійних видів інтерактивних технологій, що пропонує розв'язання проблем нестандартним шляхом, є вид «**Постав на голову**». Він вимагає швидкого аналізу ситуації, погляду на неї «іззовні», включення фантазії і здатності прогнозування. Схема проведення така: викладач підходить до змісту твору мовби «з іншого боку» і ставить не логічно передбачувані запитання. Наприклад, *What traits of character and the personal features of the main hero turned to be not strong enough to prevent him from committing the crime?, What would the heroine's fate have been like if she hadn't found that letter?* тощо.

Серед ігрових видів інтерактивних технологій особливо ефективним є «**Конкурс ораторів**», де студенти мають можливість позмагатися у красномовстві і отримати його оцінку. Таке ММ може бути продуманим і ретельно підготовленим або ж імпровізованим, студент одержує завдання від групи на занятті, має хвилину, щоб обдумати його і потім презентує 2-3- хвилинну промову. Оцінювати виступи може викладач, експертна комісія, анонімне голосування. Критерій оцінювання продумуються викладачем заздалегідь, правила оцінювання обов'язково пояснюються групі перед початком «конкурсу ораторів».

Такий вид інтерактивних технологій, як «**Шахи**», на наш погляд, вчить студентів проявляти гнучкість у будь-якій ситуації. Розміщення студентів в аудиторії може бути довільним, ми пропонуємо розсадити учасників спілкування у дві лінії обличчям одна до одної. Студенти отримують картки із номером свого виступу, котрий збігається з номером опонента. Викладач розподіляє «точки зору»: лінія А – «за», лінія В – «проти». Студенти з зрізних груп відповідно до номера висловлюють думки згідно з тією позицією, яку вони представляють, навіть якщо така точка зору протирічить власним переконанням. Можна навести такий приклад:

*St A № 1: To begin with, I disapprove the main heroine as she killed her husband.*

*St B № 1: You are right here, but don't forget the fact that he has been cheating on here for many years.*

*St A № 2: I take that into account, but nobody has the right to take life from another person.*

*St B № 2: To my mind, if he is a dishonest person, his life isn't worth anything.*

Цікавим для студентів і, відтак, динамічним буде розігрування сцен або проблем з твору для домашнього читання в рамках «**Ток-шоу**». Цей вид ігрових інтерактивних технологій насичений випадками монологічних висловлювань: учасники-«герої» описують складнощі їхніх життєвих ситуацій, учасники-«психологи» дають психологічний аналіз, учасники-«глядачі» дають поради.

Таким чином, класифікувавши форми та види інтерактивних технологій відповідно до мети їх застосування, ми уклали табл. 2:

Таблиця 2

## Форми та види інтерактивних технологій для навчання ММ

Мета використання інформативних технологій	Форми інтерактивних технологій	Види інтерактивних технологій
Автоматизація вживання засобів міжфразового зв'язку	Дискусійні	«Мозковий штурм», «мікрофон», «квадро», «карусель», «струмок», «компліменти»
	Ігрові	«Зіпсований телефон», «провісник» (ворожка)
Навчання побудови логіко- композиційного висловлювання	Дискусійні	«Дерево рішень»
	Ігрові	конкурс
	Тренінгові	Колективне рішення творчих завдань, 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»
Продуктування монологу текстового зразка	Дискусійні	«Аукціон ідей», «конфлікт думок», дискусія, шахи, «постав на голову», «зміні позицію», «10 заповідей»
	Ігрові	Рольова/ділова гра «Театр», «У психолога» тощо, кейс-метод, конкурс ораторів, ток-шоу
	Тренінгові	Соціально-психологічний тренінг

Отже, беручи до уваги все сказане вище, можна зробити висновок, що інтерактивне навчання на сьогоднішній день є актуальним і використовується у викладанні різних дисциплін і, зокрема, ІМ. Одиницею інтерактивного навчання є інтерактивні технології, що своєю структурою визначають очікуваний результат навчання. Для успішної реалізації інтерактивного навчання майбутніх учителів ММ необхідно враховувати такі ознаки інтерактивних технологій, як перевага ММ за умовами проведення інтерактивного навчання, можливість реалізації професійно- педагогічного спілкування, активна комунікативна роль кожного з учасників спілкування. В межах нашого дослідження форми та види інтерактивних технологій слід обирати відповідно до мети автоматизації вживання засобів міжфразового зв'язку, навчання побудови логіко- композиційного висловлювання, урахування специфіки навчання майбутніх учителів, продуктування монологу текстового зразка.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці комплексу вправ для інтерактивного навчання ММ на основі коротких оповідань для домашнього читання і у практичному його впровадженні

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія». – 2004. – 344 с.
2. Борецька Г.Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи / Ганна Едуардівна Борецька // Іноземні мови. – № 2. – 2010. – С. 23-26.
3. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / Сергій Семенович Кашлев. – Мн.: Белорусский верасень. – 2005. – 196 с.
4. Козлова Н. В. Методика использования интерактивных приёмов в обучении немецкому языку: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования) / Наталія Володимирівна Козлова. – Санкт-Петербург: 2008. – 22 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник/ Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – вид. 2, виправл. і перероблене. – К.: Ленвіт, 2002. – 567 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Олена Іванівна Пометун, Лідія Володимирівна Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Семенюк О.А., Парашук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник / Оксана Антонівна Семенюк, Валентина Юріївна Парашук. – К.: Видавничий центр «Академія». – 2010. – 240 с.
8. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум. – 2006. – 344 с.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Елена Николаевна Соловова – М.: Просвещение, 2002. – 293 с.
10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746, [6] с.; [150] фот.
11. Як виконувати курсову роботу: Методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Валентина Олексіївна Коломієць. – К.: Вища школа. – 2003. – 69 с.
12. Jenny Dooley, Virginia Evans. Grammarway, Express Publishing. – 2007. – 272 p.

# НАВЧАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

Н.В. Скляренко

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті розглядаються різні підходи до визначення головної функції, яку виконує автентичний художній текст в процесі навчання монологічного мовлення. З'ясовано ставлення студентів та викладачів до занять з домашнього читання. Проаналізовано жанрову характеристику художніх творів. Розглянуто оповідання детективного типу згідно з тими функціями, які вони виконують в навчальному процесі. Обґрунтовано використання оповідань детективного типу для навчання монологічного мовлення німецькою мовою після англійської.

**Ключові слова:** художній твір, монологічне мовлення, домашнє читання, оповідання детективного типу.

**Н.В. Скляренко. Учебный потенциал художественного произведения для обучения будущих филологов монологической речи на немецком языке после английского.** В статье рассматриваются разные подходы к определению главной функции, которую выполняет аутентичный художественный текст в процессе обучения монологической речи. Выяснено отношение студентов и преподавателей к занятиям по домашнему чтению. Проанализировано жанровую характеристику художественных произведений. Рассмотрено рассказы детективного типа согласно тем функциям, которые они выполняют в учебном процессе. Обосновано использование рассказов детективного типа для обучения монологической речи на немецком языке после английского.

**Ключевые слова:** художественное произведение, монологическая речь, домашнее чтение, рассказ детективного типа.

**N. Skliarenko. The educational potential of fiction text for teaching future philologists monologue in German after English.** Different approaches to the determination of the main function, which the authentic fiction text performs in the process of teaching monologue, are examined in the article. Students' and teachers' attitude towards the home reading classes is ascertained. Genre characteristic of fiction text is analysed. Detective stories are examined according to the functions, which they perform in the educational process. The usage of detective stories for teaching monologue in German after English is substantiated.

**Key words:** fiction text, monologue, home reading, detective story.

Художні твори (ХТ) відіграють провідну роль і в пізнанні іншої культурної дійсності, і у формуванні позитивного ставлення до країни та народу, мова якого вивчається. Уміння читати надає можливість студентам у своїй подальшій діяльності користуватися іншомовною літературою для пошуку інформації за фахом чи інформації, яка цікавить, задовольняти свої читацькі чи творчі потреби, удосконалювати уміння усного мовлення тощо. Через текст студент отримує можливість не тільки спостерігати за використанням мови у повсякденні, але й ознайомитись із конкретними умовами життя носіїв мови, яка вивчається, уявити соціальну атмосферу певного періоду, довідатись про нові для нього історичні факти. Читання оригінальної художньої літератури грає провідну роль у пізнанні іншої культури в широкому розумінні цього слова, що, у свою чергу, допомагає краще пізнати і зрозуміти себе і свою рідну культуру.

*Метою* цієї статті є розгляд навчального потенціалу ХТ, визначення та обґрунтування роду, жанру та типу ХТ для використання у навчанні монологічного мовлення (ММ) німецькою мовою після англійської на початковому ступені.

У сучасній методиці навчання іноземних мов (ІМ) питання про використання автентичного ХТ для досягнення різних цілей навчання розглядаються достатньо широко. Використання художнього тексту для розвитку монологічного мовлення англійською мовою досліджував Є.Х. Вільялон; Л.П. Смелякова досліджувала художній текст в навчанні іноземних мов у мовному ВНЗ; Е.П. Дупленко займалась проблемою розуміння та інтерпретації тексту; Н.В. Єлухіна та Є.В. Мусницька розглядали питання використання текстів для навчання читання та аудіювання; В.В. Матвейченко розробила методику навчання усного спонтанного мовлення з використанням творів художньої літератури; Н.М. Топтигіна займалась проблемою навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови. Отже, лише в декількох працях ХТ рекомендується як засіб розвитку усного мовлення (Вільялон Є.Х., Матвейченко В.В., Топтигіна Н.М.). Аналіз робіт названих авторів засвідчив, що й до цього часу не існує чіткого уявлення про навчальний потенціал ХТ, про його функції, властивості та ознаки. Це свідчить про те, що великі можливості ХТ залишаються ще нереалізованими. Розкриття цих можливостей дало б змогу удосконалити методику роботи над ХТ при навчанні ММ другою іноземною мовою (ІМ2). У методиці навчання ІМ існують різні підходи до визначення головної функції, яку виконує автентичний ХТ в процесі навчання: формально-мовний, функціонально-феноменологічний, комунікативно-смісловий, змістовно-мовленнєвий [5]. Коротко охарактеризуємо кожен з підходів.

Провідною функцією *формально-мовного* підходу є розширення мовних знань студентів та збагачення їхнього словникового запасу.

Згідно з *функціонально-феноменологічним* підходом провідною функцією ХТ є ілюстрація мовленнєвих засобів і способів передачі предметно-логічного та ідейно-образного змісту. Його метою є лінгвістичний та літературознавчий аналіз тексту.

У *комунікативно-смісловому* підході перевага віддається навчанню адекватного сприйняття, розуміння, осмислення різних категорій інформації ХТ.

*Змістовно-мовленнєвий* підхід розглядає ХТ як основне джерело інформації, а його зміст – як стимул для подальшого мовленнєвого спілкування.

Згідно з цими функціями, комунікативно-смісловий та змістовно-мовленнєвий підходи можна вважати найдоцільнішими для використання в навчальному процесі, адже мета комунікативно-сміслового підходу полягає в адекватному розумінні ХТ, без якого не можливе його обговорення, а метою змістовно-мовленнєвого підходу є розвиток монологічного та діалогічного мовлення на матеріалі прочитаного.

Оскільки ХТ читаються здебільшого на заняттях з домашнього читання, то для того, щоб отримати конкретні дані про ставлення студентів та викладачів мовного ВНЗ до цих занять та дослідити, які підходи використовуються в процесі навчання, у вересні 2009 року нами було проведено опитування 20 викладачів та 60 студентів 2–5 курсів навчання факультетів німецької та англійської мов КНЛУ. Наведемо текст анкети.

*Анкета*

*Шановні студенти та викладачі, дайте, будь ласка, відповіді на такі запитання:*

1. Вам подобається домашнє читання німецькою мовою?

- так
- ні

2. Якій літературі Ви віддаєте перевагу на занятті з домашнього читання?

- класичній
- сучасній

3. Літературі якого роду та жанрів Ви віддаєте перевагу під час домашнього читання з німецької мови?

1. епос	2. лірика	3. драма
1.1. роман	2.1. сонет	3.1. трагедія
2.2. повість	2.2. романс	3.2. комедія
1.3. новела	2.3. пісня	3.3. трагікомедія
1.4. оповідання	2.4. елегія	3.4. драма
1.5. есе	2.5. ода	3.5. мелодрама

4. Які види роботи Ви використовуєте на занятті з домашнього читання?

- переказ
- робота з лексикою
- робота з граматикою
- переклад
- рольові ігри
- доповіді
- презентації

5. Чи ефективні ці види роботи на занятті з домашнього читання?

- так
- ні
- не досить

6. Які види роботи Ви хотіли б залучати на занятті з домашнього читання, що зробили б це заняття більш ефективним? (Дайте, будь ласка, свої варіанти відповідей)

За результатами опитування заняття з домашнього читання з ІМ подобається 95% викладачів. Що стосується студентів, то цей показник складає 75%. Отже, 5% викладачів незадоволені процесом організації занять з домашнього читання і 25% студентів (що в 5 разів більше за викладачів) домашнє читання не подобається з таких причин: «нудність» текстів; не подобається жанр творів, що пропонується; монотонність занять; твори не відповідають інтересам студентів тощо. Такий високий показник «задоволеності» викладачів заняттями з домашнього читання може свідчити про те, що викладачі не враховують інтереси студентів, не намагаються удосконалювати цей процес, вважаючи його і без того досить ефективним.

Опитування продемонструвало, що на домашньому читанні з німецької та англійської мови віддається перевага сучасній літературі та переважають тексти епічного жанру, а саме: романи, новели, оповідання, повісті.

Щодо видів робіт, які опрацьовуються на заняттях з домашнього читання, то найчастіше це: лексичні вправи, переклад, переказ та деякі літературознавчі завдання (характеристика героїв, аналіз їхніх вчинків тощо). Найрідше використовуються доповіді з проблем твору та творчості письменника, рольові ігри, інсценування, творчі завдання щодо написання власних оповідань, віршів, проекти та їх презентації. Отже, на заняттях переважають формально-мовний та функціонально-феноменологічний підходи. 65% опитаних студентів і викладачів вважають, що вправи, які виконуються на занятті з ІМ, є цілком ефективними, 35% респондентів вважає їх не досить доцільними та ефективними. Якщо ж окремо аналізувати результати опитування викладачів і студентів, то знову можна побачити, що, на думку викладачів, заняття з домашнього читання є набагато ефективнішими, ніж вони насправді є для студентів, а саме: 95% викладачів, порівняно з 65% студентів, вважають наявні види роботи ефективними. А серед видів робіт, якими хотіли б займатися студенти на заняттях з домашнього читання, були названі: рольові ігри, презентації, проекти, публічні виступи, доповіді, перегляди фільмів за прочитаною книгою, інсценування уривків з твору, літературний переклад, літературознавчий



аналіз творів, вправи і завдання на формування соціокультурної компетенції студентів, які дуже рідко виконуються на цих заняттях. Отримані дані опитування є, на нашу думку, суперечливими, адже, з одного боку, студенти та викладачі задоволені процесом організації занять з домашнього читання, а з іншого – студенти висловлюють бажання виконувати інші види завдань, які за своєю суттю є протилежними тим, що використовуються на даний момент. Це свідчить про те, що студенти та викладачі звикли до обмеженості і однотипності завдань на заняттях з домашнього читання та не усвідомлюють справжньої мети цих занять.

Як свідчить анкетування, не тільки організація занять з домашнього читання, але й жанр ХТ має сильний вплив на виникнення мовленнєвої потреби у студентів. Відомо, що всі ХТ за композиційною організацією поділяються на три літературні роди: епос, лірика та драма, а кожен рід має притаманні йому жанри. Жанрова характеристика ХТ, які використовуються на заняттях з домашнього читання на мовних факультетах, є предметом дослідження багатьох методистів. Деякі дослідники дотримуються думки, що роман, як епічний твір великої форми, є найбільш сприятливим для навчання усного мовлення, інші дослідники вважають, що навчання усного мовлення має здійснюватися на матеріалі оповідання. Під усним мовленням прийнято розуміти говоріння та аудіювання. Хоча ХТ, як відомо, використовуються в першу чергу для навчання читання, навчання говоріння за допомогою ХТ є не менш значущим в навчальних умовах. Це пояснюється тим, що формування всіх компетенцій має відбуватися взаємопов'язано. Враховуючи той факт, що на опанування ІМ2 відводиться менше часу, слід використовувати всі засоби та форми навчання. Так, за допомогою говоріння, а саме ММ, можна перевірити розуміння прочитаного ХТ, адже студенти і в житті звикли до обговорювання прочитаного.

На нашу думку, використання того чи іншого жанру на заняттях з ІМ залежить від ступеня навчання, мети навчання та мови, якій навчаєш. Є.Х. Вільялон, проаналізувавши жанри художньої літератури, зробив висновки про те, що в романі розповідається про велику кількість персонажів, подій, складних життєвих ситуацій. Для роману характерна складна композиційна структура, великий обсяг, складне мовне оформлення. Охоплення широкого кола життєвих явищ, структурно-композиційна і мовна складність роману потребує великих витрат часу та зусиль, що накладає обмеження на його використання для навчання ММ англійською мовою. Найбільш придатним жанром літератури для використання на заняттях з англійської мови як ІМ1 він вважає оповідання, для якого є характерним посилене соціальне звучання, загострений ідейний зміст, єдність та цілісність сприйняття і враження, завершеність змісту та художньої форми [2]. Н.М. Топтигіна також характеризує цей жанр як найбільш сприятливий для використання його для навчання діалогічного мовлення у процесі вивчення англійської мови як ІМ2 на четвертому курсі ВНЗ, адже для вивчення ІМ2 відводиться менше часу, ніж на вивчення ІМ1. Враховуючи результати досліджень вчених, ступінь, цілі та мову навчання, ми вважаємо за доцільне використовувати жанр оповідання для навчання ММ німецькою мовою як ІМ2.

Отже, розглянемо *жанр оповідання* більш докладно. За даними вітчизняних та зарубіжних робіт з літературознавства, оповідання – це невеликий розповідний художній твір про одну чи декілька подій у житті персонажа, які відіграють важливу роль у його долі. Для оповідання характерними є проста композиція, однолінійний сюжет, невелика кількість персонажів. Події, описані в оповіданні, відбуваються протягом невеликого проміжку часу в одному місці [6].

Існують різні типи та жанрові різновиди оповідання. Типи оповідань визначають за різними критеріями: *за способом зображення характеру, за стильовими особливостями, за часом розгортання сюжету, за змістом*. Н.М. Топтигіна за критерієм *змістовий характер* виділяє 15 типів оповідань: *побутове, соціальне, психологічне, соціально-психологічне, детективне, пригодницьке, ліричне, гротескне, науково-фантастичне, філософське, гумористичне, біографічне, оповідання “фантазмагорія”, оповідання*

“жах”, сатиричне [8]. Такий розподіл оповідань є досить умовним, оскільки вони не завжди існують в “чистому вигляді”. Але це не заважає відрізнити один тип оповідання від іншого згідно з характерними для кожного типу оповідання змістовними та образними компонентами.

Спираючись на дослідження Ю.Б. Борисова [1], І.Н. Гуціної [3], Л.І. Тимофєєва [70], зазначимо, що найбільш придатними для навчання студентів говорінню є оповідання соціального, соціально-психологічного, психологічного, побутового, детективного, гумористичного і ліричного типів. Ці типи оповідань, відбиваючи актуальні та вічні морально-етичні і соціальні проблеми, містять в собі можливість зіставлення різних точок зору щодо певних проблем, які й дають привід для монологічних висловлювань, стимулюють мислення студентів, пробуджують в них асоціацію з власним життєвим досвідом, впливають на їхні почуття та емоції, виступаючи при цьому потенційним мотивом, який активізує мовленнєву діяльність студентів. У цих оповіданнях переважають реальні життєві факти, тому вони сприймаються краще, ніж, наприклад, філософські оповідання, де превалюють абстрактні явища, які ускладнюють їх сприйняття.

У своєму дослідженні ми зупинимося на розгляді оповідань детективного типу. Оповідання детективного типу характеризується яскравим сюжетом, динамічним розвитком інтриги, непередбачуваними і неочікуваними поворотами. Дія оповідання відбувається локалізовано (в одному місті, на острові тощо). Фігура детектива, наявність таємниці, яка вимагає розв’язання, є обов’язковими елементами цього типу оповідання. В оповіданнях зображуються зазвичай стосунки між героями, які підозрюють один одного і намагаються розкрити таємницю або злочин. Головним в цих оповіданнях є логіка, дедукція, зіставлення, опора на здоровий глузд, процес інтенсивного мислення та підведення висновків.

Вибір нами саме цього типу оповідань зумовлений такими факторами. Л.П. Смелякова виділила п’ять принципів відбору ХТ для навчання ІМ [4]. Один із них, а саме принцип відбору ХТ за усномовленнєвим потенціалом, найбільш відповідає змістовно-мовленнєвому підходу, який є для нас одним з пріоритетних. За цим принципом оповідання розглядаються згідно з тими функціями, які вони виконують в навчальному процесі. Л.П. Смелякова виокремлює такі усномовленнєві функції ХТ: *стимулюючу, актуалізуючу та еталонну*.

*Стимулююча функція ХТ*, корелюючи з його жанровою належністю, його сюжетними та композиційними особливостями, способом викладення, є, на нашу думку, найважливішою функцією усномовленнєвого потенціалу ХТ у процесі навчання ММ.

Навчання студентів ММ на матеріалі німецькомовних оповідань може бути успішним тільки при наявності у студента-читача позитивного емоційного ставлення до художнього твору. Для забезпечення такого ставлення при відборі автентичних ХТ мають враховуватися, як зазначає Л.П. Смелякова, всі компоненти мотивації читання художньої літератури: потреба студентів у новій, цікавій, емоційній інформації, потреба в емоційному переживанні, відчуття задоволення від здатності читати німецькомовні ХТ в оригіналі тощо [4].

Джерелом емоцій в оповіданні детективного типу можуть бути автор, оповідач, персонаж, вчинок персонажа, подія, інтрига тощо. Малий обсяг оповідань забезпечує цілісне емоційне сприйняття, результатом якого є виникнення емоційного ефекту та вражень від прочитаного.

У безпосередньому зв’язку з емоційним аспектом перебуває мотиваційний аспект оповідання. Емоції, які виникають в процесі навчальної діяльності, приводять до формування пізнавального інтересу, який є одним з головних мотивів навчальної діяльності. Пізнавальний інтерес позитивно впливає на психічні процеси мислення, сприйняття, пам’яті, уявлення тощо, які під впливом інтересу набувають активності й направленості і, в свою чергу, впливають на процес та результати навчальної діяльності.

На нашу думку, стимулююча функція може повністю реалізуватися під час читання оповідань детективного типу, оскільки в основі оповідань детективного типу лежить захоплююча інтрига та заплутаний сюжет, для розв'язання якого необхідно залучення логічного мислення, розуму, інтуїції, сміливості, почуття справедливості тощо, що задовольняє потребу студентів у емоційному, мотиваційному та інформаційному плані.

Отже, оповідання детективного типу є джерелом інформації, яка не тільки усвідомлюється, а й переживається студентами. Таким чином, такі компоненти оповідання, як сюжет, авторська модальність і манера викладення впливають на емоції студентів та стимулюють їхню розумову та мовленнєву діяльність у процесі роботи з прочитаним ХТ. Текст детективного оповідання також виступає потенційним мотивом, що стимулює розумову й мовленнєву діяльність студента, забезпечуючи його мотиваційну готовність до висловлювання. Цей потенційний мотив складається з таких якостей змістовних та образних компонентів оповідання: заголовку, сюжету, персонажів, авторської модальності та манери написання.

Стимулююча функція ХТ безпосередньо пов'язана з його *актуалізуючою функцією*, що зумовлена наявністю в ХТ проблем, актуальних і цікавих для студентів-читачів. Художні твори, де розглядаються морально-етичні та соціальні проблеми, твори, які містять афоризми, сентенції, роздуми можуть стати предметом обговорення і допомогти об'єктивно оцінити сучасні життєві проблеми.

Наприклад, в таких оповіданнях детективного типу, як "Jeder ist käuflich", "Tatort: Krankenhaus", "Der Mond war Zeuge" V. Borbein, Marie Claire, "Die Spur führt nach Bayern", "Tödlicher Irrtum", "Gefährlicher Einkauf" V. Borbein, Ch. Baumgarten тощо розглядаються актуальні на сьогоднішній день проблеми: конкуренція, суперництво, заздрощі, ревності, шантаж, зрада, помста, викрадення дітей, дружба, кохання, стосунки між людьми тощо. Отже, актуалізуючи функцію виконують всі ті компоненти ХТ, що змушують читача роздумувати, порівнювати, шукати пояснення, звертатися до контексту, проводити паралелі з навколишньою дійсністю. В оповіданні детективного типу актуалізуюча функція проявляється у вигляді недомовленості, створення настрою загадковості, натяків на щось незбагненне, що не піддається логічному тлумаченню. Ця функція спонукає читача робити припущення, інколи навіть неправильні, на тлі яких проникливість героя видається геніальною.

Наступною не менш значущою усномовленнєвою функцією автентичних текстів малої форми є *еталонна функція*, яка полягає в здатності ХТ демонструвати зразки мовного і мовленнєвого оформлення усних висловлювань носіїв мови, що вивчається, та зразки моделей їхньої поведінки. Так, Л.Ю. Невуєва відзначає, що оригінальний ХТ є еталоном іншомовного мовлення, і тому в навчальному процесі необхідно максимально використовувати його мовні можливості для навчання усного мовлення. Л.П. Смелякова також дотримується думки, що саме в ХТ найбільш повно представлені зразки мовленнєвої поведінки носіїв виучуваної мови та реальні ситуації спілкування, які в контексті ХТ демонструють реалізацію нескінченної різноманітності комунікативних завдань висловлювання [4]. Що стосується мови ХТ, то вона має бути сучасною і посиленою для розуміння студентів початкового ступеня навчання. Оповідання детективного типу, відображаючи цілий спектр різноманітних автентичних життєвих обставин, містять зразки природної вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в реальних ситуаціях спілкування, які демонструють реалізацію різних комунікативних намірів та дають змогу ознайомитися з мовленнєвими формулами, фразеологією, необхідною для їх вербалізації.

Еталоном монологічних висловлювань на основі оповідань детективного типу є стимулюючі за змістом описи персонажів, місць, де відбуваються ті чи інші події, розповіді про різні факти, вчинки, події, явища тощо, проблемні та актуальні міркування про загальнолюдські цінності, конфлікти, тенденції тощо. Чим більше таких описів міститься в ХТ, тим придатнішим є ХТ для навчання ММ.

Оскільки в нашій статті йдеться про навчання студентів ММ німецькою мовою після англійської, не слід забувати про те, що оповідання детективного типу є дуже поширеним та популярним жанром в англійській культурі. Студенти, першою іноземною мовою яких є англійська, безумовно ознайомлені з набутками таких всесвітньовідомих письменників детективного жанру, як Едгар По, Вільям Годвін, Агата Крісті, Сіріл Хейр, Гілберт Кіт Честертон, Едіт Пітерс та інші. Твори цих письменників, а також їх екранізації користуються неабиякою популярністю в Англії, а отже, є популярною і серед студентів, їм буде цікаво ознайомитися з німецькомовними творами детективного типу.

Беручи до уваги той факт, що студенти на третьому курсі тільки починають читати твори художньої літератури ІМ2, ми вважаємо, що перехід до читання німецькомовних ХТ полегшується, якщо починати саме з використання оповідань детективного типу, тому що це цікаві, захоплюючі оповідання, які, на нашу думку, в змозі прищепити любов до читання німецькою мовою, яка після англійської вважається більшістю студентів важкою.

Отже, в цій статті нами визначено два головні підходи, а саме: комунікативно-смысловий та змістовно-мовленнєвий, а відповідно до них і дві провідні функції, які має виконувати ХТ в процесі навчання ММ. Відповідно до них було визначено та обґрунтовано рід, жанр та тип ХТ для використання у навчанні ММ німецькою мовою після англійської на початковому ступені.

Наступним завданням є визначення принципів відбору автентичних оповідань детективного типу для навчання студентів мовних факультетів ММ, здійснення відбору текстового матеріалу та укладання рекомендованого списку літератури для домашнього читання, визначення вимог до створення комплексу вправ для навчання ММ на основі ХТ та створення комплексу вправ для навчання ММ на основі рекомендованого списку літератури, чому і буде присвячена наша подальша робота.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов Ю.Б. Пути интенсификации обучения иноязычной речи на материале литературных текстов: Методическое пособие для студентов III курса языкового вуза / Ю. Б. Борисов. – Минск: МГПИИЯ, 1986. – 108 с.
  2. Вильялон Е.Х. Использование художественного текста для развития монологической речи на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вильялон Е.Х. – М., 1986. – 22 с.
  3. Гущина И. Н. Методика обогащения словарного запаса студентов старших курсов в ходе обсуждения содержания художественного произведения на занятиях по домашнему чтению (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гущина Ирина Николаевна. – М., 1988. – 16 с.
  4. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография / Смелякова Лидия Петровна. – СПб: Образование, 1992. – 142с.
  5. Смелякова Л.П. Деякі психологічні передумови адекватного використання іншомовної художньої літератури / Смелякова Лідія Петрівна // Методика викладання іноземних мов. – К.: Рад. школа. – 1990. – №19. – С.84
  6. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – Київ: Либідь, 2001. – 448с. – С. 273.
  7. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы: Учебное пособие для студентов пединститут. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1976. – 548 с.
- Топтигіна Н.М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Топтигіна Наталія Михайлівна. – К., 2004. – С. 39.

# МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

## ТЕОРЕТИЧНА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ

**В.В. Черниш**

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті описується структура та компонентний склад теоретичної структурно-функціональної моделі формування у майбутніх учителів англomовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні. Автор аналізує теоретичні засади створення моделі; визначає системоутворюючі елементи моделі, серед яких є фактори, умови та принципи формування англomовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні; описує структурні блоки розробленої моделі, а саме: цільовий, змістовний, організаційний, операційно-технологічний, критеріально-оціночний та рівні сформованості відповідної компетентності.

**Ключові слова:** майбутні вчителі англійської мови, модель формування англomовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні, елементи та блоки моделі, структура моделі.

**В.В. Черныш. Теоретическая структурно-функциональная модель формирования у будущих учителей англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении.** В статье описывается структура и компонентный состав теоретической структурно-функциональной модели формирования у будущих учителей англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении. Автор анализирует теоретические предпосылки создания модели; определяет системообразующие элементы модели, среди которых выделяются факторы, условия и принципы формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении; описывает структурные блоки разработанной модели, а именно: целевой, содержательный, организационный, операционно-технологический, критериально-оценочный и уровни сформированности соответствующей компетентности.

**Ключевые слова:** будущие учителя английского языка, модель формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в говорении, элементы и блоки модели, структура модели.

**V.V.Chernysh. Theoretical structural-functional model of professionally oriented English speaking competence formation in the foreign language teacher education.**

The article describes the structure and components of the theoretical structural-functional model of professionally oriented English speaking competence formation in the initial foreign language teacher education. The author analyses theoretical prerequisites for model creation; defines the system formative elements of the model, such as factors, conditions and principles of professionally oriented English speaking teaching; describes the structural sets of the developed model, namely the set of aims, contents, organization set, operating core set, criterion evaluating set and levels of professionally oriented English speaking proficiency.

**Key words:** the English language teacher trainees, model of professionally oriented English speaking competence formation, elements and sets of the model, structure of the model.

Беручи до уваги недостатність розробленої проблеми формування професійно орієнтованої компетенції у говорінні у методиці викладання іноземних мови (ІМ) як з теоретичного боку, так і з практичного (зазначимо, що цілісної системи реалізації формування англійської професійно орієнтованої компетенції в говорінні, яка забезпечує застосування згідно наукових принципів відповідних методів, прийомів і засобів упродовж усього навчання у ВНЗ, ще не розроблено), згідно із соціальним замовленням держави та суспільства підготовки висококваліфікованого й компетентного вчителя англійської мови. Відтак, професійне навчання майбутніх учителів вимагає перегляду організації занять теоретичного та практичного циклів, метою яких стане підвищення ефективності навчання і підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, *метою* статті є опис процесу формування у майбутніх учителів англійської професійно орієнтованої компетентності у говорінні (ПОКГ) та створення відповідної теоретичної структурно-функціональної схеми.

Виходячи з поставленої мети нам потрібно розв'язати такі *завдання*:

1. Сформулювати поняття «модель формування професійної компетентності».
2. Визначити структурний склад такої моделі.
3. Встановити системоутворюючі елементи моделі.
4. Охарактеризувати та розкрити суть кожного блоку представленої моделі.

Базуючись на компетентнісному, особистісно-орієнтованому та культурулогічному підходах, вважаємо за необхідне запропонувати теоретичну структурно-функціональну модель формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованої компетенції у говорінні.

Метод моделювання процесу навчання є для нашої роботи концептуальним та важливим, тим паче, що, як вказують Є.М. Дуранов, П.А.Михайлов [5, с.3-11], Л.Л.Кондратьєва [9], Л.Н.Фридман (1984) [29], у педагогічному процесі воно виконує такі важливі функції:

- пізнавальну (розкриває сутність явища);
- дослідницьку (включає побудову гіпотез);
- теоретичну (обґрунтовує системні зв'язки);
- технологічну (описує основні умови функціонування педагогічної системи);
- нормативну (запроваджує основи керування запропонованою педагогічною системою)

(Є.М. Дуранов, П.А.Михайлов [5, с.3-11; 9, с.12-23; 29].

Питання моделей навчання/ підготовки спеціаліста не таке вже й нове для дидактики вищої школи та широко представлене у педагогічній літературі [13, 14, 15, 17, 20, 28]. Методологічними питаннями розробки моделі спеціаліста присвячені роботи В.Є.Анісімова та Н.С.Пантінової; Є.А.Смірної (у межах діяльнісного підходу), Є.А.Клімова (у межах суб'єктивного підходу), Є.М.Іванової (у межах професіограмного, системного, діяльнісного та суб'єктивного підходів), Н.Ф.Тализіна (на основі задачного підходу), В.Д.Шадріков (на основі системного підходу).

Поняття «модель навчання» і «модель спеціаліста» науковці трактують по-різному. Так, Н.В.Кузьміна та Е.І.Смірнова під моделлю розуміють описовий аналог, шаблон у якому подаються основні характеристики спеціаліста певного профілю [115, 28], Е.Г. Азімов у моделі професіонала вбачає усю суму якостей особистості вчителя, а модель навчання трактується ним як індивідуальна інтерпретація викладачем на заняттях методу навчання стосовно певних цілей та умов роботи і слугує для передачі уявлення викладача про навчальну діяльність на науково- емпіричному рівні [1, с.161]. Н.В.Кузьміна запропонувала використовувати структурну функціональну модель з метою проектування профільної підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) [13]. Таким чином сутність якого зводиться до того, що модель

— це система об'єктів чи знаків, що відтворюють деякі суттєві властивості оригіналу. До специфічних особливостей дослідники відносять: наближеність; обмеженість

представлення структури або функціонування того або іншого об'єкту; тенденційність (представленість об'єкта лише з декількох сторін); допустимість різноманітних ідеалізацій і відхилень (абстракцій) [2]. Крім того, дослідники справедливо вважають, що функціонування і цілісність моделі забезпечується взаємозалежністю та взаємодією її структурних компонентів, а саме: цільового, змістовного, технологічного й результативного.

С.І.Архангельський формує такі основні принципи створення моделі: її виразність (конструктивна, зображальна, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних її сторін), об'єктивність (тобто незалежність проведення досліджень від особистих переконань дослідника) [2].

Зважаючи на різноманітні визначення поняття «модель», вважаємо необхідним дати наше тлумачення цього концепту. У цьому дослідженні під «моделлю» ми розуміємо складну систему, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що складається та наочно ілюструє певні взаємопов'язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна професійна компетентність.

Постає питання етапів побудови моделі та її структури. В.Г.Піщулін вказує, що багато дослідників, працюючи над створенням моделей виділяють дві головні складові: професійні знання та особистісні якості [24]. З іншого боку, Г.А.Бордовський та А.А.Нестеров виділяють три етапи розробки моделі: 1) стадія структуризації (формування основних базових елементів моделі);

2) стадія композиції (формування загальної структурної схеми); 3) стадія регламентації (проекування керуючих впливів) [3].

Орієнтуючись на описані етапи ми розробили модель формування ПОКГ. Системоутворюючими елементами розробленої моделі ми вважаємо:

- фактори, що впливають на формування ПОКГ
- принципи формування
- умови формування ПОКГ.

До блоків, що входять до запропонованої моделі та є його структурними компонентами ми відносимо:

- цільовий блок
- змістовний блок
- організаційний блок
- операційно-технологічний блок
- критеріально-оціночний та рівні сформованості ПОКГ
- результативний блок.

Одним із головних **факторів**, що зумовлює формування ПОКГ є соціальне замовлення суспільства підготовки компетентного вчителя, здатного реалізувати професійні функції, факторами також можна вважати сучасний стан розвитку методичної науки та вимоги часу.

До **педагогічних умов** ми відносимо чинники, що визначають умови формування ПОКГ та її успішність: інтенсифікацію навчального процесу, введення відповідних професійно орієнтованих курсів/спекурсів, розширення та поглиблення культурологічного змісту підготовки майбутніх учителів, формування цілеспрямованості студентів на вдосконалення професійних умінь учителя англійської мови через мотиваційне забезпечення навчального процесу, реалізація взаємопов'язаності навчальної та професійної діяльності засобами моделювання останньої; формування у майбутніх учителів навичок і умінь рефлексії завдяки спеціально розробленим вправам й елементам мовного та методичного портфеля учителя ІМ, організація навчання на засадах співпраці.

Поділяючи точку зору І.Л.Плужнік, ми вважаємо, що для розробки моделі формування компетентності фахівця надзвичайно важливим моментом є аналіз його

професійної діяльності, який складається не тільки із сучасних вимог до спеціаліста, але й, що є значно актуальнішим, із вимог майбутніх, що витікають з прогнозованих оцінок і перспективних планів згідно яких спеціаліст може бути підготовленим до припущених/передбачуваних змін у майбутній діяльності [25, с.132].

Наочну інтерпретацію моделі представимо у вигляді схеми й опишемо її.

**Цільовий блок** формування ПОКГ. Загальновідомо, що мета навчання – це запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. Цілі навчання є основним компонентом системи навчання і формується під впливом соціального замовлення суспільства [19, с.11].

Цільовий блок має представлятися єдністю цілей та завдань, у нашому випадку – формування ПОКГ, розв'язання котрих забезпечує їх реалізацію. У процесі навчання у ВНЗ у студентів ІМ повинна сформуватися компетентність у говорінні в діалогічній і монологічній формі не лише як засіб спілкування, але й відповідні вміння, що необхідні для реалізації професійних функцій учителя. В ідеалі, передбачається розвиток у студента фахових умінь на такому рівні, що акумулюючи знання та сформовані навички й уміння з теоретичних дисциплін психолого- педагогічного циклу (педагогіки, психології, методики викладання ІМ) та філологічного циклу, а також сформованими комунікативно значимих особистих якостей і здібностей, він зможе не просто знати як здійснюється спілкування ІМ, як виконувати відповідні професійні дії, але й мати власну точку зору на певні професійні проблеми й уміти знаходити власні шляхи їх розв'язання, уміючи представити аналіз професійних дій виучуваною ІМ. Такі цілі вимагають перегляду організації навчання, а відтак, і змісту навчання.

До **змістовного** блоку входять усі дисципліни та їх наповнення, що забезпечують формування ПОКГ.

Зміст навчання, як сукупність того, що студент має засвоїти навчаючись у ВНЗ, щоб досягти поставленої мети, зазнав деяких змін, які стають все більш очевидними в останні часи.

Аналіз публікацій методистів останніх років, (І.Л.Бім, Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, О.М.Соловова, О.В.Хоменко, А.М.Шукін та ін.) переконує, що немає остаточного розв'язання цього питання. Методистами виділяються, як правило, три компоненти: лінгвістичний (мовний матеріал), психологічний (формування навичок і вмінь користування виучуваною ІМ під час спілкування) і, методологічний (оволодіння користувачами мови раціональними прийомами навчання). Крім того, навчаючи ІМ необхідно враховувати і навчання у контексті культури (І.О.Зімня, Ю.І.Пассов, С.Г.Тер-Мінасова). Так, С.Ю.Ніколаєва, узагальнивши точки зору різних дослідників представила два компоненти змісту навчання іноземних мов і культур: предметний та процесуальний аспект, до останнього входять відповідні знання [19].

Орієнтація навчання на формування професійно орієнтованої компетентності вимагає перегляду відповідного **змісту** навчання ІМ у ВНЗ. Погоджуючись із С.Ю.Ніколаєвою, ми до процесуального блоку відносимо такі екстралінгвістичні складові як, *сфери* спілкування (освітня, професійна), які представляють екстралінгвістичний фон, що впливає на мовленнєву поведінку та вибір мовних засобів; *ролі*, у яких виступають учителі; комунікативні цілі та наміри; у межах *типових ситуацій спілкування*, які вказують на стереотипні взаємодії партнерів по спілкуванню, виділяємо сукупність *тем* і *проблеми* для навчання професійного міжкультурного спілкування які представляють інформативну специфіку предмету. Важливими для навчання професійно орієнтованого аспекту є *тексти*. Для формування ПОКГ ми використовуємо тексти у трьох функціях: як автентичний зразок усного продукту, 2) професійно орієнтовані тексти для читання та аудіювання як основа для формування мовленнєвих навичок і вмінь професійно орієнтованого говоріння, та 3) професійно орієнтовані тексти для читання та аудіювання як основа для подальшого аналізу та професійних дій студентів. Зазначимо, що



предметний аспект змісту повинен пронизуватися лінгвосоціокультурним матеріалом та базуватися на його основі.

Не викликає сумнівів, що реалізація професійного спілкування неможлива без наявності у студентів не тільки лінгвістичних, країнознавчих, комунікативних знань, сформованості мовленнєвих умінь і навичок, але й сформованості у них певних загальноосвітніх, стратегічних, інформаційно-комп'ютерних умінь, а також спеціальних (професійних) знань і вмінь спілкування. Такий розширений склад компонентів, як вказує Г.К.Крупченко, дає змогу говорити не стільки про зміст, скільки про так зване «лінгвопрофесійне навчальне середовище» [10, с. 27]. Його представляють у вигляді комплексу невід'ємних умов, необхідних для формування іншомовної комунікативної компетентності фахівця. До структури цього середовища включають лінгвістичні й екстралінгвістичні (професійні) компоненти, а також суб'єкти (студент – викладач – спеціаліст), об'єкти (навчально-методичні комплекси і засоби навчання) процесу професійно спрямованого іншомовного навчання [10, с.27].

До змісту розробленої нами моделі формування компетентності майбутнього вчителя входять також такі **компоненти** як: *мотиваційний, операційний, емоційний та поведінковий*. Під мотиваційним компонентом ми розуміємо бажання і готовність майбутніх учителів до набуття та розширення професійного досвіду спілкування; до операційного ми відносимо сформованість відповідних навичок і вмінь, а також знань норм, установок, цінностей і стандартів комунікативної поведінки, типових для іншомовної професійної сфери, а також номенклатури іншомовних засобів їх вираження; під емоційним компонентом розуміється увесь спектр умінь регулювання власних емоцій у процесі спілкування, уміння створювати позитивний фон спілкування з учнями і колегами, вміння надавати емоційно-забарвлені відгуки на вербальну та невербальну поведінку співрозмовника, формування толерантності як уміння проявляти терпимість до різниць у культурних кодах, навчитись спокійному сприйняттю чужої культури та вироблення правильної реакції; і, нарешті, під поведінковим компонентом ПОКГ ми розуміємо орієнтування в іншомовних ситуаціях спілкування, і, відповідно знання, усвідомлення та вміння поводитися згідно стандартів комунікативної поведінки, що відображається на рівні національного характеру мовленнєвої і немовленнєвої поведінки – формування професійної підготовки вчителя у системі міжкультурної комунікації.

Наступним важливим питанням, що потребує розгляду це є проблема встановлення **етапів формування ПОКГ**. Процесуальний бік цієї проблеми безпосередньо пов'язаний із визначенням механізмів цього процесу та його відповідних етапів.

Як відомо, особистісний розвиток у процесі будь-якої компетентності, та ПОКГ, зокрема має поетапний характер. Зазвичай його перебіг проходить у три етапи:

1. Емпіричний, який за діями, що формуються можна цілком виправдано назвати «репродуктивний». На цьому етапі проходить становлення, накопичення і певна орієнтація у сфері діяльності, а також здійснюються елементарні кроки дії за прикладом.

2. Репродуктивно-продуктивний етап. Передбачається, що на цьому етапі формування компетентності відбувається оволодіння діяльнісним компонентом мовленнєвої бази та норми мовленнєвої поведінки, засвоєння відповідних знань і формування механізмів, що забезпечують функціонування навичок і вмінь не тільки на рівні відтворення, але й на рівні самостійної діяльності.

3. Творчий етап. Вважаємо, що на цьому рівні відбувається подальше формування й удосконалення ПОКГ. Студенти можуть оперувати знаннями, навичками й уміннями не лише в стандартних професійних ситуаціях, але й нестандартних, здатні вибирати та застосовувати навички й уміння, а також комунікативні стратегії спілкування (на основі набутих знань), причому студенти в змозі коригувати свою мовленнєву й не мовленнєву поведінку згідно з ситуацією.

**Організаційний блок** визначає методи, форми, прийоми і засоби формування ПОКГ. Особистісно-діяльнісна та компетентнісна спрямованість навчання передбачає залучення інноваційних технологій та активних методів навчання, які сприяють формуванню у студентів- майбутніх учителів англійської мови ПОКГ. Організаційні форми передбачають навчання у співпраці, у малих групах, взаємонавчання при цьому залучаються усі студенти і несуть особисту відповідальність за власні дії та дії партнерів по спілкуванню, та як результат набуття відповідних знань і формування навичок і вмінь.

Під **операційно-технологічним блоком** ми розуміємо увесь процес набуття студентами знань з фаху, формування професійно орієнтованих умінь і ставлень. Процес формування ПОКГ розпочинається на першому курсі ВНЗ та втілюється на практичних заняттях з ІМ й триває упродовж усього періоду навчання. Звичайно, на початковому етапі навчання у ВНЗ можна говорити лише про ранню або випереджаючу професіоналізацію, яка на старших курсах повинна стати домінуючою [4, с.6]. Ефективною умовою формування ПОКГ і формування готовності до професійного міжкультурного спілкування, ми вбачаємо у запровадженні до навчального процесу на четвертому курсі професійно орієнтованих спецкурсів, як-то «Навчання професійно орієнтованого говоріння», «Навчання професійно орієнтованого аудіювання» тощо. Так, упродовж усього періоду навчання студенти готуються до професійної діяльності. З цією метою необхідно зафіксувати необхідні положення (зміст, цілі) у програмі навчання.

Логічним постає питання **прорівні сформованості ПОКГ**. Проблемою виокремлення різних рівнів оволодіння професійними вміннями займаються багато дослідників, як педагогів, так і методистів (О.В.Кавнатська, К.С.Кіктева, Ю.І.Кулюткін, К.К.Платонов, Ю.І.Пассов, І.Л.Плужнік, Л.Ф.Спірін, К.Н.Саломатов, В.А.Сластьонін, Г.С.Сухобська, С.Ф.Шатілов, Т.И.Шамова, Н.В.Язикова та ін.), проте всі вони виділяють різну кількість рівнів.

На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ, як у загальноосвітніх закладах (школах) та ВНЗ, прийнято виділяти рівні, що описані у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Як відомо, виділяється три глобальних рівні володіння ІМ. Проте, для подальшого розроблення, деталізації й уточнення вимагають проміжні рівні та рівні сформованості володіння професійно орієнтованою іноземною мовою. Дослідники у цій галузі пропонують різні градації таких дескрипторів та назви таких рівнів. Так для юристів, І.Л.Плужнік пропонує елементарний, достатній та просунутий рівень володіння професійно орієнтованою англійською мовою, у той час, як К.С.Кіктева пропонує чотири рівні – професійно обмежений, початковий професійний, середній професійний, високий професійний. У свою чергу, О.В.Кавнатська розрізняє професійно обмежений, допороговий, пороговий, пороговий просунутий, професійно достатній та рівень вільного професійного спілкування. Н.В.Ягельська, розроблюючи європейський мовний портфель економіста дотримувалася європейської шкали, де виділено чотири рівні сформованості професійно орієнтованими рівнями вміннями – А2, В1, В2, С1, С2.

В.А.Сластьонін, спільно із Л.Ф. Спиртним, М.Л.Стьопкіним, Н.Л.Фрумкіним виокремили п'ять рівнів розвитку професійно-педагогічних умінь.

1-й рівень – інтуїтивний. На цьому рівні студенти не усвідомлюють педагогічну задачу, діють інтуїтивно, не вміють пояснити свої дії та педагогічні вчинки.

2-й рівень – репродуктивний. Студенти, розв'язуючи педагогічні задачі, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій і правил, діють за підказкою, шаблонами, імітують зразки.

3-й рівень – репродуктивно-творчий. Студенти справляються з розв'язанням типових педагогічних задач, проте у складних ситуаціях їм важко зорієнтуватися.

4-й рівень – творчо-репродуктивний. Студенти справляються з розв'язанням педагогічних задач, проте оригінальних способів розв'язання не шукають.

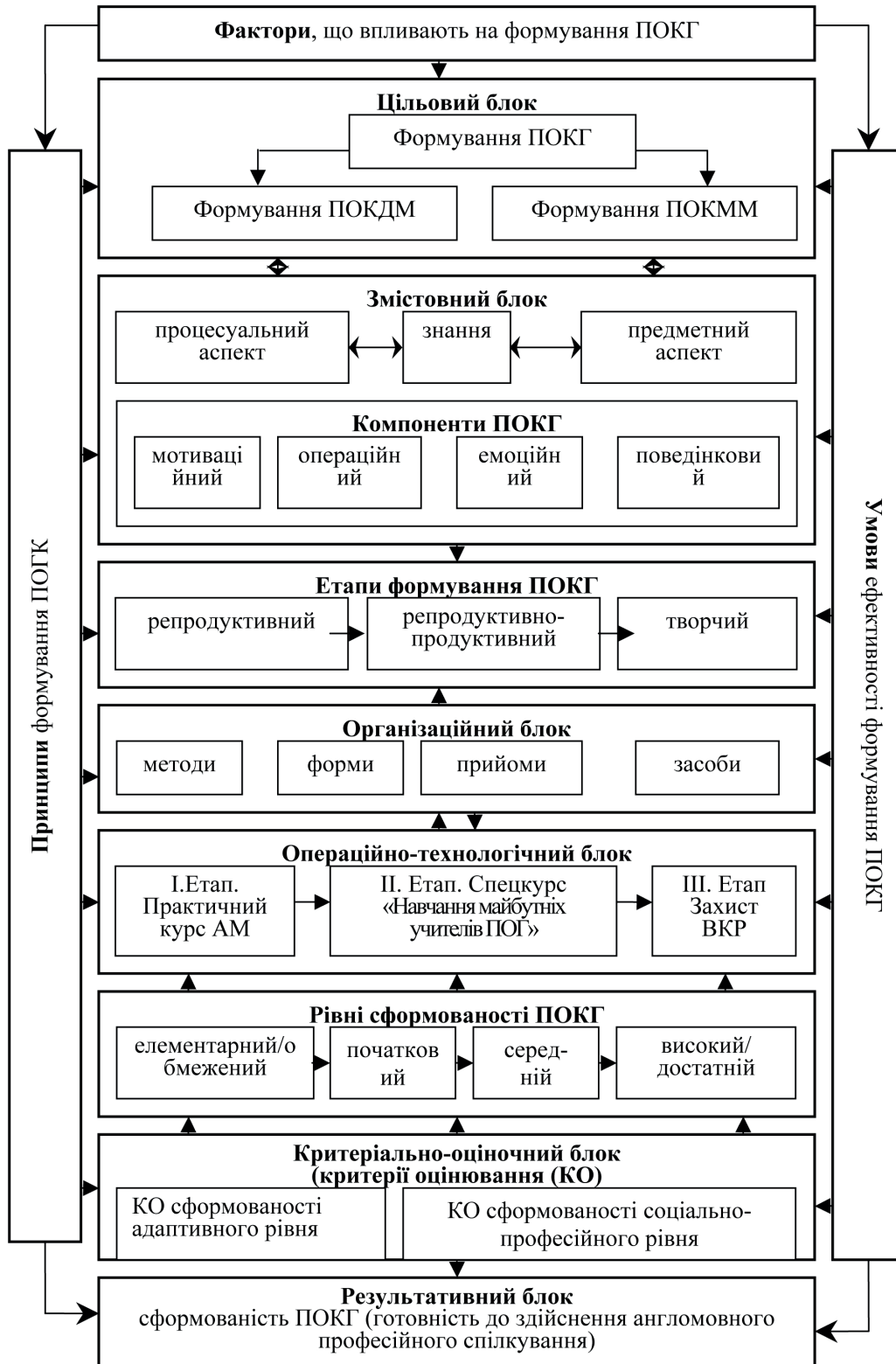


Схема 1. Структурно-функціональна модель формування ПОКГ

Недостатньо розвинена здатність до прогнозування наступних кроків та наслідків методичних дій.

5-й рівень – творчий. Студенти мають яскраво виражену педагогічну спрямованість, у них розвинені всі педагогічні вміння. Способи розв'язання педагогічних задач оригінальні, студенти знаходять нові засоби та прийоми їх розв'язання [27, с.162-164].

Іншу класифікацію рівнів сформованості пропонує колектив дослідників під керівництвом Н.Н.Кузьміна. Авторами пропонується чотири рівні: перший – низький, другий – середній, третій

– високий, четвертий – вищий [12, с.16-17].

Першому рівню сформованості професійно-педагогічних умінь притаманна репродуктивна діяльність студентів, імітація знайомого зразка у стандартній ситуації.

Другий рівень сформованості відзначається в цілому репродуктивним характером, при цьому проявляються творчі кроки, хоча педагогічні кроки здійснюються згідно з відомими стандартами і зразками. На цьому етапі проявляється вміння внесення відповідних змін, пристосування готових зразків і шаблонів до ситуації, у якій доводиться діяти. Застосовуючи набуті теоретичні знання робляться спроби аналізу власної діяльності. Як зазначають дослідники, обсяг сформованих навичок охоплює основний операційний склад.

На третьому рівні переважають творчі, продуктивні дії, що стають результатом не механічного добору готових шаблонів і зразків, а мисленнєвого акту, творчої інтерпретації. Студент здатен переносити сформовані професійні вміння і навички на нову діяльність, при цьому планування процесу, його виконання та підведення підсумків характеризуються новизною та творчою інтерпретацією готових зразків. Цей рівень сформованості професійно-педагогічних умінь науковці називають високим.

На четвертому рівні – вищому, проявляються ті самі риси, проте сформовані вміння відрізняються оптимальним рівнем розв'язання творчих завдань та якістю їх виконання. Цей рівень, зазвичай, називається майстерним [12, с.16-17].

Такий рівень сформованості описується у книзі «Учитель іноземної мови: майстерність і особистість». У розробленій структурі та процесі розвитку методичної компетентності вчителя виділяється три рівні професіоналізму педагога: рівень грамотності, рівень ремесла та рівень майстерності. Перший рівень передбачає оволодіння майбутнім учителем системою методичних знань про всі компоненти процесу навчання. Другий, рівень ремесла, характеризується володінням системою методичних навичок здійснення викладацьких дій. На рівні майстерності передбачається сформованість системи методичних умінь, що забезпечують реалізацію професійних функцій [22, с.59].

Таким чином, проаналізувавши дії дослідників щодо визначення рівнів сформованості професійних умінь педагога, можна зробити висновок, що у більшості своїй науковці вбачають динаміку розвитку професійних умінь майбутнього вчителя у напрямку від репродукції (репродуктивних дій) до творчого (продуктивних дій), креативного мислення, самостійності прийняття методичних і педагогічних рішень, виділяючи, при цьому від трьох до дванадцяти рівнів сформованості професійно орієнтованої компетенції.

Як показує аналітичний огляд публікацій відповідних документів, на сьогоднішній день немає чіткого розмежування у рівнях володіння професійно орієнтованою англійською мовою для учителів, та у професійно орієнтованому говорінні, зокрема. Спираючись на описані вище підходи та досвід створення загальноєвропейських шкал рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетенції, що представлені у документах Ради Європи: Common European Framework (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти), Salient Characteristics of CEFR Levels (2009) [36], Relevant Qualitative Factors for Spoken Interaction (2009) [35], Relevant Qualitative Factors for Production (2009) [36], Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3) (2009) [34], Supplementary Criteria Grid: “Plus Levels” (2009), Global Oral Assessment Scale (2009) [37].

У нашому дослідженні ми пропонуємо рівні сформованості вмінь англійського професійно орієнтованого говоріння, що корелюють із рівнями, запропонованими у ЗЄР А2 (допороговий) – елементарний, В1 (пороговий) – початковий, В2 (пороговий просунутий) – середній, С1 (високий)

– високий професійний.

Принагідно варто зазначити, що згідно з вимогами до рівня володіння мовленнєвими компетенціями студентами мовних спеціальностей на різних етапах навчання, що представлені у чинній програмі, на першому курсу навчання у ВНЗ майбутні вчителі англійської мови мають досягнути рівня загальнонавчальної англійської мови В2.1 у діалогічному та В2 у монологічному мовленні, на другому – В2.2 та С1.1 відповідно, на третьому – С1.1, С1.2, та на четвертому – С1.2 та С2.1 відповідно. При цьому спостерігається певна невідповідність між рівнем володіння та спроможністю висловлюватися на професійну тематику. Очевидно, що рівні А2-В1 можуть формуватися у педагогічних коледжах, при цьому не всі абітурієнти мовних ВНЗ є випускниками. Виникає певна суперечність, яку ще необхідно розв'язати. При цьому ми не виділяємо професійний рівень, що співвідноситься з загальноєвропейським А1 (рівень виживання), оскільки на цьому рівні формування професійно орієнтованих міжкультурних комунікативних умінь із-за обмеженості мовного та мовленнєвого репертуару неможливо. Можна припустити, що рівень С2 у професійно орієнтованому говорінні (умовно назвемо його рівнем «вільного професійного спілкування») формується на п'ятому році навчання у мовному ВНЗ (магістратура). Узагальнюючи сказане вище ми виділяємо глобальні рівні: *елементарний* або *обмежений* (репродуктивний) професійний рівень, *початковий* професійний (репродуктивно-продуктивний рівень), *середній* професійний (продуктивний) та *високий* або *достатній* (творчий) рівень. Певно, що, як засвідчує міжнародний досвід формування рівнів володіння іноземною загальною вжитку та професійного, зокрема, в межах кожного рівня можна виокремити підрівні (це означає, що користувач, наприклад, досягнув рівня В2, але його сформованість умінь не досягає ще рівня С1, тому дослідники виділяють рівень В2+) (див. [34, 37]).

Логічним і невід'ємним елементом моделі формування ПОКГ є **критеріально-оціночний блок**. До цього блоку водять критерії оцінювання рівня сформованості ПОКГ в цілому, а саме: адаптивний рівень професійно орієнтованого діалогічного та монологічного мовлення та соціально-професійного рівня. Всі критерії оцінювання ми об'єднали у такі групи:

1. Мотиваційне ставлення/готовність до оволодіння ПОКГ.
2. Володіння професійними знаннями.
3. Сформованість мовленнєвих навичок і вмінь у ПОКГ.

Розглянемо ці групи докладніше. Перша група – мотиваційна. Загальновідомо, що успіх перебігу будь-якої навчальної діяльності залежить не тільки від набутих знань, сформованих навичок і вмінь, але й від ступеню розвитку мотиваційної сфери студента. Мотивація визнається дослідниками одночасно і джерелом діяльності і спрямованістю поведінки людини, тобто поведінка розуміється як цілеспрямованість діяльності особистості. Таким чином, як вказує Н.А.Саланович, мотивація – це результат внутрішніх потреб людини, її інтересів і мотивів, цілей і завдань, наявність мотивів, що спрямовані на активізацію її діяльності [26]. Вивчаючи мотивацію учні розглядають мотиви, спонукання, імпульси та потреби особистості [23]. Вважається, що інтенсивність будь-якої діяльності, та навчальної зокрема, залежить від мотивів. Мотив, у науковій літературі визначається як стан внутрішньої напруги особистості, від якої залежить можливість активності організму та її спрямування [21]. Мотив є внутрішнім спонуканням до дії, бажанням задовольнити потребу. При цьому, необхідно вказати, що мотиви, як рушійні чинники діяльності, не з'являються у свідомості студентів довільно, їх необхідно, як наголошує О.М.Леонтьєв, формувати та підтримувати. У процесі фахової підготовки

дуже важливим чинником є мотиви, що спонукають студентів оволодівати педагогічною майстерністю. Найцінніші мотиви, як підкреслює учений, необхідно довести до рівня повної усвідомленості й знизити значимість вузько особистісних, нецінних мотивів діяльності [16]. Дослідники стверджують, що сильний мотив суттєво впливає на мету самої діяльності, при цьому відбувається так званий «зсув мотиву на ціль» [16]. Мотив нібито підкреслює ціль, дає змогу нею керуватися більш наполегливо. Таким чином, мета, що раніше спонукалася до її досягнення якимось мотивом, із часом сама стає мотивом.

Мотивація до оволодіння іншомовним спілкуванням підпорядковується загальному механізму мотивації навчальної діяльності й утворення нових мотивів. Таким чином постає потреба розгляду компонентного складу мотиваційної сфери студентів. Хоча мотиваційний рівень і склад мотиваційної сфери кожної мовної особистості індивідуальний та загалом важко структурується і формалізується [8; 11], дослідниками робились та робляться спроби провести деяку типологію. Так, виділяється широка соціальна мотивація (вивчення ІМ для розвитку загального кругозору, підняття власного престижу), мотивація, що пов'язана із перспективним розвитком індивідууму й кар'єрного росту (ІМ необхідна для подальшого життя, можливість навчання та роботи за кордоном, професійне зростання), великої ваги набуває комунікативна мотивація (цікаво спілкуватися на заняттях ІМ, обмінюватися враженнями, висловлювати своє ставлення, спілкування у соціальних мережах), мотивація, що виникає унаслідок і у процесі навчальної діяльності – операційно-інструментальна мотивація (цікаво брати участь у рольовій/діловій грі, виконувати та представляти проекту роботу) тощо.

Отже, можна стверджувати, що запорукою успішності формування ПОКГ є сформовані у студентів потреби та бажання у професійно орієнтованому спілкуванні. Таким чином, постає необхідність у створенні мотиваційної сфери студентів, позитивних установок і мотивів для формування потреби у професійно орієнтованому спілкуванні та розвитку й удосконалення відповідних умінь. Звичайно, реалізуватися це має через організацію навчання та представлення його змісту, а також залучення цікавих і неординарних засобів, прийомів та організаційних форм навчання.

В основі формування ПОКГ лежать набуті знання. Причому, говорячи про професійно орієнтовану компетенцію учителя в говорінні нам потрібно враховувати два блоки знань. По-перше, це знання структури педагогічної діяльності; особливостей педагогічного спілкування на уроці та під час проведення позакласної діяльності та відповідних прийомів, вправ для формування й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь у різноманітних видах мовленнєвої діяльності; особливостей спілкування із зарубіжними колегами; особливостей і механізмів іншомовної мовленнєвої діяльності тощо; а по-друге, це знання, механізмів породження мовлення, їх дію; співвіднесеність функцій мовлення (емотивна, конототивна, референтна, фатична, метамовна) та відповідних їм мовленнєвих засобів; знання мовленнєвого етикету, екстралінгвістичних і просодичних засобів комунікації; знання відповідної термінології та правил її уживання та відповідників у рідній мові; знання комунікативних стратегій; знання соціокультурних реалій та маркерів та їх функціонування у мовленні; знання форм вербальної та невербальної поведінки; знання способів корекції комунікації у випадку виникнення міжкультурних бар'єрів і конфліктів тощо.

Оскільки фахова діяльність спеціаліста не може базуватися лише на знаннях, а вони, в свою чергу актуалізуються та виступають основою для формування професійних навичок і вмінь, то ключовим моментом в оцінювальному блоці є третій, сформованість мовленнєвих навичок і вмінь. До першого критерію ми відносимо критерій термінологічної коректності мовлення учителя. Оскільки професійне мовлення спеціаліста будь-якої фахи характеризується наявністю певною номенклатурою термінологічних висловлювань, кліше, стійких висловлювань, що не створюються щоразу у випадку потреби, а існують у готовому вигляді та вживаються у мовленні за потреби. Це положення стосується як коректного та відповідного ситуації вживання так званих «виразів класного вжитку» під час проведення уроків та

позакласних заходів англійською мовою, так і під час соціально-професійного спілкування із колегами (узагальнення методичного досвіду колег, обговорення проведеного/відвіданого уроку/позакласного заходу; виступу із доповіддю, повідомленням, обговорення професійних питань/проблем на семінарах, зустрічах, конференціях, ярмарках, форумах тощо).

Наступними критерієм рівня сформованості вмінь ми вважаємо *лінгвістичний діапазон* (linguistic range), що полягає у багатстві вокабуляру (vocabulary range) та здатності його адаптувати (vocabulary flexibility) і критерій *лінгвістичної грамотності* (linguistic accuracy), що полягає граматичній правильності мовлення (grammatical accuracy) та відповідності вокабуляру (vocabulary control), а також фонологічної адекватності (phonological control). Важливим критерієм контролю рівня сформованості ПОКГ є його *соціолінгвістична відповідність* (socio-linguistic appropriateness). Ще одним критерієм є вільність висловлювання. Для *діалогічного мовлення* критеріями контролю стають *уміння вступати у взаємодію та адекватно реагувати на репліки співрозмовника* (turntaking), *вміння взаємодіяти під час діалогу, «співпрацювати» із співрозмовником* (cooperating), *вміння прохати, за необхідності, уточнення або роз'яснення* (asking for clarification). Для *монологічного мовлення* висувуються критерії, що орієнтуються на специфічні об'єкти контролю монологічного мовлення це, критерій змістовності. При цьому мовлення вважається *змістовним*, якщо воно має внутрішній смисл, тобто у ньому чітко визначається:

- розвиток теми (thematic development)
- точність висловлювання (propositional precision)
- аргументованість висловлювання
- зв'язність і послідовність висловлювання (coherence and cohesion)
- новизна у питанні, що розглядається
- особиста позиція мовця
- зрозумілість (доступність смислу) для аудиторії.

Наступним критерієм є ступінь *самостійності*. Цей параметр визначає ступінь залежності мовця від користування різними видами опор і підказок – від навчальних, штучно створених до природних. Опорами можуть виступати ключові слова та словосполучення, сталі мовленнєві кліше та висловлювання, зразки мовлення тощо. На останньому етапі навчання передбачається, що студенти-майбутні вчителі не потребують опор для породження повідомлень. Як зауважує В.Б.Царькова, самостійність мовлення є одним із якісних показників здатність розв'язувати професійно орієнтованих комунікативних завдань [30].

Важливим критерієм оцінювання виступає володіння студентами *стратегічними вміннями* усного мовлення, це і компенсаторні вміння (compensating), вміння самоспостереження (monitoring) та самокорекції (repair).

Останнім елементом представленої моделі, втіленням процесу розвитку ПОКГ у студентів- майбутніх учителів англійської мови – це формування готовності студентів до реалізації педагогічного спілкування.

Таким чином, у статті ми наочно зобразили модель формування англійської професійно орієнтованої компетентності в говорінні, що формується у студентів-майбутніх учителів англійської мови упродовж чотирирічної підготовки у ВНЗ. До складу представленої моделі входять сім структурних блоків (цільовий, змістовний, організаційний, операційно-технологічний, критеріально-оціночний, блок рівнів сформованості ПОКГ, результативний), три етапи формування компетентності (репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, творчий). Системоутворюючими елементами моделі ми вважаємо фактори, умови та принципи формування відповідної компетентності. Можна зробити висновок, що всі елементи та блоки розробленої моделі пов'язані та взаємозумовлені. *Перспективами* подальших досліджень ми вважаємо у розробці відповідного курсу навчання. Описана модель може використовуватися для розробки моделей професійно орієнтованого навчання іноземних мов у процесі фахової підготовки вчителів у ВНЗ.

## ЛІТЕРАТУРА

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. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. Учеб.-метод. Пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Бордовский Г.А. Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. Монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. –359 с.
4. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методик нужно будущему учителю? / Наталья Федоровна Бориско // Іноземні мови. – 2010. - № 2. – С. 3-10.
5. Дуранов Е. М. Педагогический подход к преемственному обучению как системе / Е. М. Дуранов, П. А. Михайлов // Пути повышения эффективности обучения в школе : сборник научных трудов / Отв. ред. В.А. Черкасов. – Челябинск: ЧГПИ, 1977. – С. 3–11.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф.. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности : Учеб.-метод. пособие для студентов фак. психол. ун-тов /Е.М. Иванова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 94 с.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность . Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
9. Кондратьева Л. Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / Л. Л. Кондратьева, Г. В. Лазутина, Е. И. Пронин // Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе / Сборник научных статей. – М., 1985. – Вып. 4. – С.12 – 23.
10. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Анна Константиновна Крупченко. – М., 2007. – 46 с.
11. Кузовлев В. П. Рекомендации для студентов по составлению методической характеристики класса и использованию ее в качестве средства индивидуализации процесса обучения иноязычному общению / В. П. Кузовлев //научн. редактор Е.И. Пассов. . – Липецк, 1986. – 46 с.
12. Кузьмин Н. Н. Единство теории и практики как общий принцип профессиональной подготовки будущего учителя / Н. Н. Кузьмин // Профессионально-педагогические умения и пути их формирования. – Воронеж : ВГПИ, 1985. – С. 7 – 20.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 240 с.
14. Кустов Л. М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности педагога профессиональной школы: Монография / Леонид Маркелович Кустов. – Челябинск, 1998. – 275 с.
15. Лавриков А. И. Моделирование / А. И. Лавриков. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
16. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
17. Маршукевич А. И. Методологические основы педагогики взрослых / А. И. Маршукевич. – Л. : Знания, 1972. – 310 с.
18. Мельничук О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. № 5. – С. 19 – 25.



19. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. - № 2. – С. 11 – 17.
20. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения / Т. Новацкий. – М. : Высшая школа, 1979. – 280 с.
21. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
22. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка : мастерство и личность / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.
23. Петренко В. Ф. Оптимизация речевого воздействия / В. Ф. Петренко, Ю. А. Солрокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
24. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 22 – 27.
25. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. – Тюмень, 2000. – 335 с.
26. Саланович Н.А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах / Н. А. Саланович // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 1. – С. 15 – 17.
27. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – М. : Издательский Дом Магистр – Пресс, 2000. – 488 с.
28. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 136 с.
29. Фридман Л. Н. Наглядность и моделирование в обучении / Л. Н. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
30. Царькова В. Б. Речевые упражнения как средство развития речевого умения : дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Царькова. – Липецк, 1981. – 249 с.
31. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Издательство: «Наука», 1982. – 186 с.
32. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
33. Global Oral Assessment Scale. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
34. Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3) Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
35. Relevant Qualitative Factors for production. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
36. Salient Characteristics of CEFR Levels (2009), Relevant Qualitative Factors for Spoken Interaction. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
37. Supplementary Criteria Grid: “Plus Levels”. Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ

І.П. Задорожна

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

У статті описано експериментальну перевірку методики організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією, проаналізовано результати експерименту, визначено оптимальний рівень автономії студентів на кожному курсі.

**Ключові слова:** експериментальне навчання, самостійна робота, майбутні вчителі, автономія, англomовна комунікативна компетенція.

**И.П. Задорожная. Экспериментальная проверка эффективности методики организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной коммуникативной компетенцией.** В статье описана экспериментальная проверка методики организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной коммуникативной компетенцией, проанализированы результаты эксперимента, определен оптимальный уровень автономии студентов на каждом курсе.

**Ключевые слова:** экспериментальное обучение, самостоятельная работа, будущие учителя, автономия, англоязычная коммуникативная компетенция.

**I. Zadorozhna. The Experimental Testing of Effectiveness of the Methodology of Organizing Future English Language Teachers Self-Directed Learning.** The experimental testing of the methodology of organizing future English language teachers self-directed learning has been described; the results of the experiment have been analysed; the optimal level of students' autonomy depending on the year of study have been defined in the article.

**Key words:** experimental teaching, self-directed learning, future teachers, autonomy, communicative competence in English.

Мінливість і швидкий розвиток сучасного світу вимагають підготовки фахівців, здатних до навчання протягом усього життя, постійного вдосконалення здобутих знань, навичок та вмінь. Значні можливості у формуванні готовності і прагненні випускників до постійного самовдосконалення і самоосвіти відкриває самостійна робота (СР), яка не лише сприяє оволодінню майбутніми вчителями англomовною комунікативною компетенцією (АКК), а й забезпечує студентів досвідом самостійної навчальної діяльності.

Сучасна модель освітнього процесу передбачає відмову від передачі знань викладачами студентам; заохочення, спонукання майбутніх учителів до самостійного (індивідуального та в процесі взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу) оволодіння знаннями, навичками і вміннями, що забезпечить зростання рівня автономії майбутніх учителів у мовному та освітньому середовищі. Розвиток автономії студентів доцільно розглядати, з одного боку, як необхідну умову ефективності навчання, а з іншого, як важливу вимогу для забезпечення готовності (психологічної та методичної) навчатися протягом усього життя.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що за останні роки досить інтенсивно вивчалися окремі аспекти організації СР з ІМ, зокрема, досліджувалася методика організації СР студентів молодших курсів (А.С. Капаева); управління самостійною навчальною діяльністю дорослих (Г.М. Бурденюк); організація СР з філологічного читання (Г.В. Рубцова), із засвоєння нових граматичних явищ (О.П. Бруснянина);

розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей (Т.Ю. Тернових, Л.В. Трофимова); інформаційно-технологічна підтримка з організації СР (А.С. Єлізаров); організація СР з АМ з використанням мовного портфеля (Н.В. Ягельська). Однак, попри значний інтерес науковців до проблеми, не дослідженим виявилось питання організації СР студентів мовних спеціальностей з оволодіння АКК, що зумовило необхідність розробки методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння АКК. Ефективність запропонованої нами методики була перевірена експериментально. Отже, *метою статті* є опис експериментальної перевірки ефективності розробленої методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння АКК, аналіз та інтерпретації її результатів.

Проаналізовані та розроблені в процесі дослідження теоретичні положення дали можливість сформулювати *гіпотезу* дослідження: запропонована нами методика організації СР майбутніх учителів АМ, яка ґрунтується на ідеях особистісно-діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного та рівневого підходів та передбачає поступове збільшення автономії студентів із кожним роком навчання, здатна значно підвищити ефективність оволодіння студентами АКК.

Висунута гіпотеза перевірялася в ході експерименту, проведеного у лютому-травні 2010 року зі студентами I-IV курсів англійського відділення факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. В експерименті взяло участь 214 студентів (60 студентів I курсу, 50 студентів II курсу, 60 студентів III курсу та 44 студенти IV курсу).

**Метою** експерименту стала перевірка ефективності розробленої методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння АКК та визначення прийнятного рівня автономії на кожному курсі.

У зв'язку з особливою увагою до оволодіння майбутніми вчителями англійської мови мовленнєвими компетенціями протягом усіх років навчання, в експерименті ми сконцентрували увагу на перевірці ефективності запропонованої методики організації СР з оволодіння студентами мовленнєвими компетенціями. Враховуючи результати досліджень, власний досвід викладання та аналіз рівня підготовки студентів у різні роки навчання, в експерименті зі студентами I курсу ми вирішили зосередитися на СР з оволодіння аудитивною компетенцією у зв'язку з відносно низьким рівнем аудитивної компетенції першокурсників, що можна пояснити недостатністю уваги до формування вмінь аудіювання в школі та відсутністю перевірки рівня аудитивної компетенції під час незалежного оцінювання, обов'язкового для вступу до ВНЗ України; II курсу – на СР з оволодіння говорінням, оскільки погоджуємося з думкою М.К. Бородуліної, Н.М. Мініної та ін., що особлива увага на другому курсі «приділяється розвитку монологічних і діалогічних форм усного мовлення», оскільки «саме в цей період створюється база для оволодіння непередготовленим мовленням» [7, с. 74]; III курсу – на СР з оволодіння компетенцією в читанні, що зумовлюється необхідністю підготовки студентів до вивчення теоретичних дисциплін, які передбачають аналіз текстів; IV курсу – на СР з оволодіння компетенцією в письмі, оскільки Програмою [10] передбачено оволодіння студентами IV курсу вміннями академічного письма, що потребує особливої уваги, а також у зв'язку з тим, що на старших курсах майбутні вчителі виконують значну кількість письмових робіт (у тому числі пишуть наукові статті, за бажанням подають письмові заявки на участь у різних програмах тощо).

Відповідно до мети було конкретизовано завдання, які необхідно вирішити в процесі експерименту:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня у студентів I курсу англомовної аудитивної компетенції, II курсу – компетенції в говорінні, III курсу – в читанні, IV – в письмі для підтвердження приналежності експериментальних навчальних груп до однієї генеральної вибірки, а також для наступного порівняння цього рівня з рівнем, досягнутим у результаті експериментального навчання;

- здійснити експериментальне навчання на основі розробленої нами методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння мовленнєвою компетенцією;
- провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня англомовної аудитивної компетенції (I курс), компетенції в говорінні (II курс), в читанні (III курс), в письмі (IV курс);
- перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики;
- проаналізувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів;
- порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики з метою визначення оптимального рівня автономії на різних курсах;
- сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики та обґрунтувати оптимальний рівень автономії студентів різних курсів.

До неварійованих умов експерименту відносяться:

- кількість груп – по 2 на кожному курсі (у кожній групі по 2 академічні підгрупи);
- кількість студентів у групах (I курс: експериментальна група (ЕГ)-1 та ЕГ-2 – по 30 чол.; II курс: ЕГ-1 – 26 чол., ЕГ-2 – 24 чол., III курс: ЕГ-1 та ЕГ-2 – по 30 чол., IV курс: ЕГ-1 та ЕГ-2 – по 22 чол.);
- вихідний рівень сформованості навичок і вмінь учасників експерименту у відповідному виді мовленнєвої діяльності на кожному курсі;
- кількість годин СР для студентів ЕГ-1 та ЕГ-2 на кожному курсі;
- однаковий навчальний матеріал для студентів ЕГ-1 та ЕГ-2 на кожному курсі;
- експериментатор.

Вважаємо за доцільне пояснити кількість студентів у ЕГ-1 та ЕГ-2. На думку Е.А. Штульмана, ідеальним є однакова кількість студентів у групах, хоча це й не завжди можливо в умовах природного експерименту [11, с. 40]. Враховуючи, що в кожному ЕГ в нас входило по 2 підгрупи, ми намагались поєднати їх так, щоб кількість студентів у ЕГ-1 та ЕГ-2 була однаковою.

Варійованою умовою експерименту є рівень автономії студентів ЕГ-1 та ЕГ-2 на кожному курсі. Так, на I курсі в ЕГ-1 реалізувалася часткова автономія. При цьому викладач визначав цілі СР з аудіювання, її види та зміст, регламентував дії студентів (забезпечував їх інформацією щодо ефективних стратегій слухання, які попередньо обговорювалися на аудиторному занятті; студентам пропонувалося виконати завдання у встановленому порядку; результати виконання завдань перевірялися на аудиторних заняттях, студенти не отримували ключі до виконання завдань). У ЕГ-2 експеримент був спрямований на реалізацію напівавтономії, яка передбачала визначення цілі СР викладачем разом зі студентами, забезпечення студентів матеріалами для аудіювання з ключами, інформацією про ефективні стратегії слухання; перевірку результатів виконання завдання на аудиторному занятті шляхом бесіди щодо змісту аудіотексту, аналізу труднощів під час слухання.

На II курсі в ЕГ-1 СР з оволодіння компетенцією в діалогічному мовленні (ДМ) та монологічному мовленні (ММ) передбачала напівавтономію студентів, що означало визначення цілі СР викладачем разом зі студентами; забезпечення студентів матеріалами для говоріння з ключами, інформацією про ефективні стратегії говоріння; перевірку результатів виконання завдання на аудиторному занятті (пряму – перевірку окремих завдань для СР, опосередковану – шляхом виконання подібних завдань). В ЕГ-2 СР була організована таким чином, щоб студенти мали змогу спробувати навчання із частково-залежною автономією, що означало визначення цілі СР студентами разом із викладачем та заохочення останніх до формулювання індивідуальних цілей з урахуванням власних прогаїн, потреб, труднощів; забезпечення студентів завданнями із ключами до них з можливістю самостійного вибору, який вид завдання можна пропустити; заохочення студентів до самостійного пошуку чи формулювання завдань; опосередкований контроль викладача на аудиторному занятті результатів СР шляхом виконання студентами подібних завдань.

Вважаємо за необхідне пояснити, чому на II курсі ми вирішили перевірити доцільність реалізації напівавтономії та частково-залежної автономії. Оскільки рівень автономії з кожним роком навчання у ВНЗ повинен зростати, ми припустили, що часткова автономія з жорстким управлінням є недоречною на другому році навчання, що означало необхідність включення наступних рівнів.

Отримавши результати експерименту на II курсі (на I-II курсах експеримент проводився в лютому-березні, на III-IV – в квітні-травні), відповідно до яких найефективнішою на II курсі є напівавтономія, а також виходячи з тих міркувань, що автономія як вищий прояв самостійності

[12] більш притаманна студентам старших курсів, на III курсі в ході експерименту ми вирішили за необхідне перевірити доцільність реалізації напівавтономії (ЕГ-1) та частково-залежної автономії (ЕГ-2). В ЕГ-1 цілі СР з читання визначалися викладачем разом зі студентами на аудиторному занятті; студентів забезпечували матеріалами для читання з ключами, інформацією про ефективні стратегії читання; на аудиторному занятті здійснювалася опосередкована перевірка СР (шляхом бесіди за матеріалами СР, а також виконання подібних завдань), самоаналіз студентами результатів СР. В ЕГ-2 СР з читання передбачала визначення цілі читання студентами разом із викладачем, а також визначення студентами індивідуальних цілей з урахуванням результатів передекспериментального зрізу; забезпечення студентів завданнями з ключами до них із можливістю самостійного вибору, який вид завдання виконувати, послідовності виконання завдань; забезпечення студентів пам'ятками щодо ефективних стратегій читання, які студенти опрацьовували самостійно; забезпечення студентів додатковими завданнями, які студенти могли виконувати, якщо відчували потребу; заохочення майбутніх учителів до самостійного підбору завдань; створення банку завдань та обміну з товаришами; опосередкований контроль викладачем результатів СР з читання шляхом виконання студентами подібних завдань; самоаналіз майбутніми вчителями причин помилок чи успішного виконання завдань.

На IV курсі в ЕГ-1 у СР реалізовувалася частково-залежна автономія, тоді як в ЕГ-2 – автономія. Таким чином, СР з оволодіння компетенцією в письмі в ЕГ-1 передбачала визначення цілі СР студентами разом із викладачем, а також визначення студентами індивідуальних цілей з урахуванням результатів передекспериментального зрізу; забезпечення студентів інформацією щодо основних характеристик, етапів написання академічного есе, а також текстами-моделями для аналізу, які студенти опрацьовували самостійно; контроль викладачем розуміння основного матеріалу на аудиторному занятті; забезпечення студентів вправами для оволодіння вміннями написання есе та ключами до них, які майбутні вчителі виконували самостійно, причому, вони могли вибирати, які вправи виконувати, які – ні; консультація з викладачем на індивідуальному занятті; визначення разом зі студентами критеріїв оцінювання академічного есе; самооцінювання студентами власних есе, порівняння з оцінкою викладача. В ЕГ-2 студенти самостійно визначали цілі СР на основі програмних цілей, з якими їх знайомив викладач, а також результатів передекспериментального зрізу; ознайомлювалися з інформацією щодо основних характеристик, етапів написання академічного есе, а також із текстами-моделями (за підручником, рекомендованими викладачем та самостійно знайденими джерелами); за необхідності студенти консультувалися з викладачем, шукали додаткову інформацію; визначали разом із викладачем критерії оцінювання академічного есе; здійснювали взаємооцінку (за бажанням) та самооцінку власних письмових робіт за визначеними критеріями, порівнювали її з оцінкою викладача.

Експериментальне навчання включало: передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості англomовної аудитивної компетенції (студентів I курсу), компетенції в говорінні (студентів II курсу), читанні (студентів III курсу), письмі (студентів IV курсу); експериментальне навчання студентів I-IV курсів; післяекспериментальний

зріз для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції студентів I–IV курсів по завершенню експериментального навчання.

Що стосується аудіювання, основними критеріями перевірки вмінь аудіювання студентів I курсу нами обрано *повноту розуміння та точність розуміння* відповідно до виділених у методиці рівнів розуміння аудіоповідомлення (глобального та детального) [5, с. 183]. Відповідно на передекспериментальному зрізі студентам було запропоновано три тексти. Повнота розуміння перевірялася нами за допомогою двох аудіотекстів (з ММ та ДМ). До першого тексту студентам було запропоновано виконати тест множинного вибору, складений так, щоб перевірити глобальне розуміння аудіоповідомлення. Прослухавши другий текст, студенти повинні були співвіднести, кому з мовців відповідає кожне із запропонованих тверджень. За допомогою третього аудіотексту, в процесі прослуховування якого студенти повинні були вписати слова у запропоновані речення, які відображають основні деталі тексту, перевірялась точність розуміння студентами аудіоповідомлення.

Оцінювання рівня сформованості компетенції в ДМ ми здійснювали за критеріями, визначеними нами з урахуванням сучасних досліджень [2, с. 129-136; 3; 9], а саме: відповідність комунікативній ситуації, комунікативна достатність, мовна правильність, ініціативність, наявність необхідних специфічних для ДМ лінгвістичних засобів. На основі аналізу сучасної наукової літератури [3; 6; 8] рівень сформованості компетенції студентів у ММ ми оцінювали за критеріями: ситуативність, зв'язність, мовна правильність, повнота висловлювання, лексична насиченість.

Що стосується оцінювання вмінь читання, то, послуговуючись матеріалами міжнародних екзаменів (FCE, CAE, TOEFL), враховуючи цілі СР з читання на 3 курсі, рекомендації Програми [10], об'єктами оцінювання ми обрали *вміння ідентифікувати конкретну інформацію та вміння розуміти деталі тексту*. Вміння ідентифікувати конкретну інформацію ми перевіряли за допомогою тексту на співвіднесення тверджень з абзацами, в яких ця ідея розвивається. Для перевірки розуміння деталей тексту, як і в деяких із перелічених екзаменів, ми використовували два види текстів: два короткі тексти та один довгий текст.

Згідно з Програмою, на IV курсі значний акцент повинен бути зроблений на оволодінні вміннями академічного письма [10, с. 97]. Тому в експерименті ми зосередилися на формуванні вмінь написання академічного есе. З урахуванням матеріалів дисертаційного дослідження Г.Ф. Кривчикової [4] нами було виділено критерії оцінювання академічного есе: повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок, смислова і структурна цілісність тексту, смислова і структурна цілісність абзаців, виклад думки на рівні речень, мовна і мовленнєва коректність.

Експериментальне навчання студентів I курсу здійснювалося в межах теми «Meals and Cooking», передбаченої Програмою [10, с. 45].

Зауважимо, що на СР з оволодіння вміннями аудіювання ми відвели 30 % позааудиторної СР, що становило 16 годин. В експериментальному навчанні брало участь 60 студентів першого курсу (30 студентів у ЕГ-1 та 30 студентів у ЕГ 2). Структура методичного експерименту представлена в табл. 1.

Студентам експериментальних груп було запропоновано вправи для позааудиторної СР, які базувалися загалом на навчальних аудіозаписах і передбачали розвиток механізмів аудіювання, аудитивної пам'яті, а також оволодіння вміннями ознайомлювального аудіювання, вибіркового аудіювання та аудіювання з повним розумінням змісту. У кожного студента був окремий екземпляр розроблених методичних навчальних матеріалів, оскільки передбачалося індивідуальне виконання завдань. Запропоновані аудіотексти для СР побудовані загалом на знайомому мовному матеріалі, містили не більше 3 % нової лексики; їхня тривалість становила не більше 5 хвилин. Аудіотексти включали як монологічне (переважно монологи-описи та монологи-розповіді), так і

діалогічне мовлення. Зазвичай студентам рекомендувалося прослуховувати аудіотекст двічі з виконанням різних завдань.

Таблиця 1

### Структура методичного експерименту на I курсі

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз	3.02.2010 – 5.02.2010	2 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості аудитивної компетенції
Експериментальне навчання	8.02.2010 – 31.03.2010	16 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	31.03.2010 – 2.04.2010	2 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити підсумковий рівень сформованості аудитивної компетенції

В ЕГ-1 (рівень автономії – часткова автономія) викладач на аудиторному занятті спершу окреслив студентам вимоги Програми [10] до рівня аудитивної компетенції першокурсників, ознайомив їх із розробленим нами Мовним портфелем (МП) для філологів та запропонував студентам заповнити контрольні листи для самооцінки з рубрики «Аудіювання» з метою визначення власного рівня аудитивних умінь та конкретизації індивідуальних цілей; а також повідомив цілі СР з аудіювання. Впродовж проведення експериментального навчання викладач регулярно забезпечував студентів завданнями із рекомендацією виконувати їх у визначеному порядку; на основі виконання подібних завдань на аудиторному занятті пояснював ефективні стратегії слухання; перевіряв результати СР з аудіювання на наступному аудиторному занятті, обговорюючи зі студентами труднощі аудіювання та прослуховуючи за необхідності аудіотекст з друкованою основою для його кращого розуміння. При цьому студенти не отримували ключів, а лише завдання й пам'ятки.

В ЕГ-2 (рівень автономії – напівавтономія) студенти намагалися визначити цілі СР з аудіювання разом із викладачем (після попереднього ознайомлення з Програмою [10] та МП для філологів і заповнення контрольних листів для самооцінки з рубрики «Аудіювання»). Студенти отримували матеріали, які містили завдання в друкованому варіанті (їх рекомендувалося виконувати у визначеному порядку), аудіозаписи, пам'ятки та ключі до завдань. Перевірка результатів виконання завдання на аудиторному занятті здійснювалася шляхом загальної бесіди щодо змісту аудіотексту, за необхідності аналізу проблемних уривків чи прослуховування аудіотексту з друкованою основою. Загалом при потребі студенти могли індивідуально отримати друкований варіант тексту для кращого ознайомлення з ним удома, а також обговорити власні труднощі аудіювання з викладачем на індивідуальному занятті.

У процесі експериментального навчання завдання студентів ЕГ-1 перевірялися викладачем, тому студенти ретельно виконували завдання вдома і неодноразово повідомляли про власні труднощі, тоді як в ЕГ-2 студенти були більш самостійними у перевірці результатів аудіювання і дещо рідше вказували на певні проблеми.

Після завершення експериментального навчання студентам було запропоновано заповнити контрольні листи для самооцінювання МП для філологів і порівняти результати до та після експерименту, визначити чи досягнуті цілі, проаналізувати причини невдач.

Структура післяекспериментального зрізу була така ж, як і передекспериментального. Експеримент зі студентами II курсу проводився на основі теми „*A Question of Health*”.

Формулюючи завдання для оцінювання вмінь ММ та ДМ, ми брали до уваги підходи до оцінювання вмінь говоріння під час проведення міжнародного екзамену на здобуття *First Certificate of Education*.

Для перевірки рівня сформованості вмінь ММ другокурсникам було запропоновано усні завдання. Студенти повинні були розкрити тему, при цьому вони не обмежувалися в часі. Наведемо приклади завдань, запропоновані студентам під час проведення передекспериментального зрізу для перевірки рівня сформованості ММ:

1. *What kinds of bad habits / addictions do young people have in Ukraine?*
2. *Would you like to live as long as possible even if it meant having health problems?*
3. *Think of a person who is very fit and healthy for their age. How do they manage to stay that way?*
4. *When was the last time you were ill or had an accident? What happened? How did you feel? How long did it take you to recover?*
5. *How much do you think your health depends on food you eat?*
6. *Do you think people spend too much time working these days? How does it influence their health?*

При оцінюванні ДМ парі студентів пропонувалася ситуація з ілюстраціями до неї, під час обговорення якої студентів також не обмежували в часі.

Другокурсники були повідомлені про критерії, за якими їх планувалося оцінювати. Мовлення другокурсників записувалося на диктофон, а потім аналізувалося експериментатором за описаними вище критеріями.

На СР з оволодіння компетенцією в говорінні ми відвели 30 % позааудиторної СР, що становило 18 годин. В експериментальному навчанні брало участь 50 студентів другого курсу (24 студенти в ЕГ-1 та 26 студентів у ЕГ-2). Структура методичного експерименту представлена в табл. 2.

Таблиця 2

### Структура методичного експерименту на II курсі

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз	3.02.2010 – 9.02.2010	6 год	ЕГ -1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості компетенції в говорінні
Експериментальне навчання	9.02.2010 – 31.03.2010	18 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	31.03.2010 – 5.04.2010	6 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити підсумковий рівень сформованості компетенції в говорінні

Студентам було запропоновано вправи для позааудиторної СР, метою яких був розвиток підготовленого, частково підготовленого та непідготовленого мовлення. Вправи (переважно репродуктивно-продуктивні та продуктивні) значною мірою базувалися на усних та письмових текстах і носили проблемний характер. СР передбачала широке використання аудіозаписів з метою ознайомлення із зразками монологів, мікродіалогів та діалогів; опрацювання діалогічних єдностей шляхом «діалогу» з комп'ютером, коли студент самостійно відповідає на репліку диктора.

СР передбачала індивідуальну, парну, а також групову роботу. На початку значною мірою вправи спрямовувалися на актуалізацію мовних та мовленнєвих одиниць, а також



на розвиток умінь ММ та ДМ із використанням вербальних опор. На завершальних етапах студентам також пропонувалися ситуації із використанням малюнків, на основі яких вони повинні були будувати власні монологічні чи діалогічні висловлювання. Майбутнім учителям рекомендувалося записати на плівку власні монологи та діалоги для їх подальшого самоаналізу (аналізу одногрупниками чи викладачем) на основі критеріїв, обговорених на аудиторному занятті, та порівняння із зразком монологу чи діалогу, запропонованого викладачем у вигляді запису на плівці. Для успішного виконання такого завдання на аудиторному занятті викладач кілька разів демонстрував приклад аналізу на основі записів кількох студентів.

В ЕГ-1 (рівень автономії – напівавтономія) студенти визначали цілі СР з говоріння разом із викладачем (після попереднього ознайомлення з Програмою [10] та МП для філологів і заповнення контрольних листів для самооцінки з рубрик «Діалог» та «Монолог»). Студенти отримували матеріали, які містили завдання в друкованому варіанті (їх рекомендувалося виконувати у визначеному порядку), аудіозаписи, пам'ятки та ключі до завдань. На аудиторному занятті викладач здійснював загальний аналіз окремих стратегій, однак, у більшості студенти ознайомлювалися із змістом пам'яток самостійно. Перевірка результатів виконання завдання на аудиторному занятті здійснювалася вибірково, часто опосередковано. Наприклад, вправи на актуалізацію лексики з теми не перевірялися, однак, у процесі роботи на аудиторному занятті студенти повинні були демонструвати володіння окресленою лексикою. Ще один приклад – опрацювання серії мікродіалогів та діалогів із підтеми “At the doctor’s”, які викладач перевіряв не безпосередньо, а опосередковано, запропонувавши студентам на аудиторному занятті дещо змінені ситуації, які передбачали використання моделей, опрацьованих самостійно.

Ознайомившись із вимогами Програми [10] до рівня володіння другокурсниками компетенцією в говорінні, МП для філологів, заповнивши контрольні листи для самооцінки з рубрик «Діалог» та «Монолог», а також проаналізувавши власні результати передекспериментальних зрізів, студенти ЕГ-2 (рівень автономії – частково-залежна автономія) визначали цілі СР разом із викладачем та заохочувалися до формулювання індивідуальних цілей з урахуванням власних прогалин, потреб, труднощів. Експериментальне навчання передбачало забезпечення студентів завданнями із ключами до них, аудіозаписами, пам'ятками. Викладач безпосередньо не контролював виконання всіх вправ. Ретельність виконання СР часто перевірялася опосередковано шляхом виконання подібних завдань у змінених ситуаціях. Студентам також було запропоновано додаткові завдання (переважно тексти із завданнями для розвитку умінь ММ та ДМ, а також ситуації із записаними взірцями ДМ та ММ), про необхідність виконання яких вони вирішували самостійно. Крім того, залежно від індивідуальних цілей, викладач заохочував студентів до самостійного пошуку чи формулювання завдань. Іншими словами, студенти ЕГ-2 були більш автономні у виборі змісту СР, її управлінні. Викладача більшою мірою цікавив результат, а не процес виконання СР.

У процесі експериментального навчання виконання завдань для СР студентами ЕГ-1 загалом перевірялися викладачем (безпосередньо та опосередковано), тому студенти ретельніше ставилися до СР, тоді як в ЕГ-2 студенти були більш самостійними у виборі змісту та форм СР, що з одного боку їм подобалося, а, з іншого дещо дезорганізувало.

Після завершення експериментального навчання студентам було запропоновано заповнити контрольні листи для самооцінки МП для філологів і порівняти результати до та після експерименту, визначити чи досягнуті цілі, проаналізувати причини невдач. Також другокурсникам пропонувалося визначити, які із записів вони б відібрали у Досьє власного МП.

Структура післяекспериментального зрізу була така ж, як і в передекспериментальному.

Експериментальне навчання студентів III курсу здійснювалося в межах теми „*You never stop learning*”, окресленої Програмою [10, с. 80].

СР з оволодіння компетенцією в читанні становила 14 годин (30 % часу, відведеного на позааудиторну СР з модуля). В експериментальному навчанні брало участь 60 студентів першого курсу (30 студентів у ЕГ-1 та 30 студентів у ЕГ-2). Структура методичного експерименту представлена в табл. 3.

Таблиця 3

## Структура методичного експерименту на III курсі

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз	29.03.2010 – 30.03.2010	2 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості компетенції в читанні
Експериментальне навчання	31.03.2010 – 20.05.2010	14 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	21.05.2010 – 24.05.2010	2 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити підсумковий рівень сформованості компетенції в читанні

У процесі експериментального навчання студентам пропонувалися тексти, переважно, науково-публіцистичного та публіцистичного стилів, що пов'язано із доцільністю зростання на III курсі їх питомої ваги, і містили цікаву та корисну для студентів соціолінгвістичну інформацію.

Вправи передбачали розвиток умінь ознайомлювального, пошукового, вивчаючого, а також елементів критичного читання і носили проблемний характер. Значна увага у завданнях для СР приділялась формуванню стратегій у читанні. У кожного студента був окремий екземпляр розроблених методичних навчальних матеріалів, оскільки передбачалося індивідуальне виконання запропонованих завдань.

Перед початком експериментального навчання в ЕГ-1 (рівень автономії – напіваавтономія) викладач ознайомив студентів із вимогами Програми [10], МП для філологів, запропонував студентам заповнити контрольні листи для самооцінки в рубриці «Читання» та визначити цілі СР з читання разом із викладачем. Студенти були забезпечені матеріалами для читання з ключами до завдань, пам'ятками, які містили інформацію про ефективні стратегії читання. На аудиторному занятті викладач здійснював загальний аналіз окремих стратегій, однак, у більшості студенти ознайомлювалися із змістом пам'яток самостійно. На аудиторному занятті викладач здійснював, переважно, опосередковану перевірку СР шляхом бесіди за матеріалами СР (крім текстів із базового підручника), виконання подібних завдань, а також аналізував причини труднощів студентів.

У ЕГ-2 (рівень автономії – частково-залежна автономія) після ознайомлення з вимогами Програми [10], МП для філологів, заповнення контрольних листів для самооцінки в рубриці «Читання» студенти визначали цілі читання із викладачем, а також формулювали індивідуальні цілі з урахуванням результатів передекспериментального зрізу та матеріалів контрольних листів для самооцінки. Студенти були забезпечені пам'ятками щодо стратегій читання, з якими вони працювали, переважно, самостійно, та ключами до завдань. Результати виконання СР перевірялися викладачем вибірково та опосередковано. Студентів також заохочували до самостійного підбору завдань; створення банку завдань та обміну з товаришами.

Отже, в ЕГ-1 основна увага зосереджувалася на частково керованому читанні, тоді як в ЕГ-2 – на частково керованому та некерованому самостійному читанні. В ЕГ-2 студенти були більш автономними у формулюванні індивідуальних цілей, виборі завдань.

Студенти демонстрували зацікавленість у досягненні поставлених індивідуальних цілей, про що свідчить їхня активна участь у створенні та обміні власними банками завдань для СР з читання.

Після завершення експериментального навчання студентам було запропоновано заповнити контрольні листи для самооцінки МП для філологів і порівняти результати до та після експерименту, визначити чи досягнуті цілі, проаналізувати причини невдач.

Структура післяекспериментального зрізу була така ж, як і в передекспериментальному

Експериментальне навчання студентів IV курсу з оволодіння компетенцією в письмі здійснювалося в межах теми *“Keeping Up to Date”*, яка включає такі підтеми: *“The Press”*, *“Radio and Television”*, *“New Information Technologies and Modern Means of Communication”* [10]. Враховуючи вимоги Програми [10, с. 97], в експериментальному навчанні ми зосередилися на оволодінні студентами IV курсу вміннями написання академічного есе.

На передекспериментальному зрізі студентам було запропоновано написати есе на тему:

*You recently read the following in the article about television:*

*“Television is a source for top entertainment adored by all ages but the programs are influencing the eyes of the viewers both in a good and bad way. Violence, sex and bad language is currently shown at earlier and earlier times, leaving especially children prone to mature viewing.”*

*Now you are asked to write an essay on the topic:*

*Influence of Television on Society*

СР з оволодіння компетенцією в письмі становила 14 годин (30 % часу, відведеного на позааудиторну СР з модуля). В експериментальному навчанні брало участь 60 студентів першого курсу (30 студентів у ЕГ-1 та 30 студентів у ЕГ 2). Структура методичного експерименту представлена в табл. 4.

Таблиця 4

Структура методичного експерименту на IV курсі

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Кількість годин	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз	1.04.2010 – 2.04.2010	2 год	ЕГ -1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості компетенції в письмі
Експериментальне навчання	2.04.2010 – 21.05.2010	14 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	24.05.2010 – 25.05.2010	2 год	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити підсумковий рівень сформованості компетенції в письмі

Перед початком експериментального навчання в ЕГ-1 (рівень автономії – частково-залежна автономія) викладач ознайомив студентів із вимогами Програми [10], МП для філологів, запропонував студентам заповнити контрольні листи для самооцінки в рубриці «Письмо», визначити цілі СР з оволодіння компетенцією в письмі разом із викладачем, а також сформулювати індивідуальні цілі з урахуванням матеріалів контрольних листів для самооцінки. Студенти були забезпечені пам'ятками, які містили інформацію про ефективні стратегії письма, жанрові особливості академічного есе, і з

якими вони ознайомлювалися, переважно, самостійно; викладач надавав консультації у разі потреби та акцентував увагу на основних аспектах. Завдання для СР, до яких студентам було надано ключі, побудовані з урахуванням етапів: ознайомлення зі структурними та лінгвістичними особливостями написання текстів певного жанру; ознайомлення та аналіз тексту-моделі; виконання підготовчих вправ; написання творів за запропонованими опорами; написання творів за орієнтирами; самостійне написання твору. Студенти виконували вправи повністю самостійно, користуючись ключем та консультуючись із викладачем на аудиторному чи індивідуальному занятті. Вибірково на аудиторному занятті викладач опосередковано перевіряв результати виконання СР шляхом бесіди чи надання студентам подібного завдання. Загалом викладач перевіряв лише написані есе, аналізував та оцінював їх. Студентів заохочували до взаємоперевірки та взаємооцінювання, яке базувалося на визначених разом із викладачем критеріях оцінювання академічного есе.

Після самостійного ознайомлення студентів ЕГ-2 (рівень – автономія) з вимогами Програми [10], МП для філологів та заповнення контрольних листів для самооцінки з рубрики «Письмо» майбутні вчителі індивідуально визначали цілі СР. Студенти самостійно ознайомлювалися з інформацією щодо основних характеристик, етапів написання академічного есе, а також із текстами-моделями (за підручником, рекомендованими викладачем та самостійно знайденими джерелами). Викладач здійснював консультативну допомогу студентам, разом із ними обговорював критерії оцінювання академічного есе. Студентам рекомендували практикувати взаємооцінку власних письмових робіт за визначеними критеріями. Викладач перевіряв лише есе у післяекспериментальному зрізі.

Отже, студенти ЕГ-2 були автономними у виборі індивідуальних цілей, моделюванні умов, визначенні програми дій, самоконтролі та самокорекції.

Після завершення експериментального навчання студентам було запропоновано заповнити контрольні листи для самооцінки МП для філологів і порівняти результати до та після експерименту, визначити чи досягнуті цілі, проаналізувати причини досягнень та невдач.

Після проведення експериментального навчання та післяекспериментальних зрізів серед студентів I-IV курсів, які брали участь в експериментальному навчанні, було проведено опитування стосовно доцільності використання МП для філологів у СР. Більшість студентів відзначила, що МП для філологів допомагав їм визначити власний рівень володіння АКК, побачити прогрес у вивченні мови; сприяв оволодінню вміннями СР, розвитку вмінь аналізувати результати власного навчання.

На кожному курсі виконання студентами завдань перед- та післяекспериментальних зрізів оцінювалося відповідно до визначених критеріїв. Далі ми обчислювали коефіцієнт навченості за формулою В.П. Безпалька:  $K=Q/N$ , де  $Q$  – кількість отриманих студентом балів, а  $N$  – максимально можлива кількість балів. Рівень вважається задовільним, якщо отримані середні показники не нижчі достатнього рівня навченості 0,7 за В.П. Безпальком [1, с. 52-69]. Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів в ЕГ-1 та ЕГ-2 на кожному курсі представлено в табл. 5.

Порівнюючи та аналізуючи результати середніх показників перед- та післяекспериментальних зрізів, можна зробити висновок, що студенти усіх груп I-III курсів після проведеного експериментального навчання продемонстрували достатній рівень навченості (більше мінімально достатнього 0,7), що свідчить на користь запропонованої методики. Однак, існує істотна різниця між приростом коефіцієнта навченості на кожному курсі в ЕГ-1 та ЕГ-2, що, очевидно, пов'язане з різним рівнем автономії, наданим студентам у СР. Так, кращі показники на I курсі продемонстрували студенти ЕГ-1, у СР яких домінувала часткова автономія; на II курсі – студенти ЕГ-1, СР яких відповідала рівню напівавтономії; на III курсі – ЕГ-2 із частково-залежною

автономією. На IV курсі студенти ЕГ-2, яким була надана автономія у СР, не досягли мінімального рівня навченості, тоді як студенти ЕГ-1 із частково-залежною автономією продемонстрували значний його приріст, з чого випливає висновок, що оптимальним рівнем автономії у СР студентів IV курсу є частково-залежна автономія.

Таблиця 5

**Середні показники перед- і післяекспериментального зрізів**

Курс	Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
I	ЕГ-1	0,5	0,79	0,29
	ЕГ-2	0,51	0,71	0,2
II (ДМ)	ЕГ-1	0,57	0,85	0,28
	ЕГ-2	0,54	0,72	0,18
II (ММ)	ЕГ-1	0,47	0,82	0,35
	ЕГ-2	0,48	0,7	0,22
III	ЕГ-1	0,54	0,71	0,17
	ЕГ-2	0,52	0,79	0,27
IV	ЕГ-1	0,47	0,77	0,3
	ЕГ-2	0,45	0,64	0,19

Достовірність й об'єктивність отриманих даних було перевірено за допомогою методів математичної статистики.

Отже, результати експерименту свідчать, що розроблену методику організації СР можна рекомендувати до впровадження у навчальний процес у підготовці майбутніх учителів англійської мови. Крім того, оптимальним рівнем автономії у СР на I курсі є часткова автономія, для якої найбільш характерним є жорстке управління і яка передбачає визначення викладачем цілей, виду та змісту СР, регламентацію дій студентів, забезпечення їх пам'ятками для виконання СР, систематичний контроль на аудиторному та індивідуальному заняттях; на II курсі – напівавтономія, у якій переважає відносно жорстке управління, що передбачає спільне з викладачем визначення цілей СР, окреслення стратегії й тактики досягнення обраних цілей, можливість вибору студентом власних шляхів досягнення окремих цілей, забезпечення студентів ключами та пам'ятками, забезпечення викладачем та самостійний відбір студентами інструктивних матеріалів, самостійний вибір студентами послідовності виконання дій, опосередкована перевірка викладачем результатів СР, заохочення студентів до самооцінки та самоконтролю; на III та IV курсах – частково-залежна автономія з відносно гнучким управлінням, яка реалізується через спільне із викладачем визначення цілей СР та самостійне визначення індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів їх реалізації з використанням запропонованих викладачем матеріалів, відбір інструктивних матеріалів, самооцінка результатів, їх корекція та опосередкований контроль викладачем результатів СР. Що стосується автономії, яка передбачає самостійне визначення проміжних та кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб і можливість консультування за необхідності з викладачем; самостійну реалізацію поставлених задач; самоконтроль та самокорекцію, оцінку результатів, її порівняння із оцінкою викладача, то результати експериментального навчання, який проводився нами на IV курсі, свідчать, що не всі

студенти готові працювати в описаних вище умовах. Тому про домінування автономії доцільно говорити, очевидно, під час навчання у магістратурі.

Подальшого наукового дослідження потребує питання організації СР з оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією магістрантів, які навчаються на мовних спеціальностях, а також індивідуалізації СР майбутніх учителів з практичної мовної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
2. Конотоп О.С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010. – 262 с.
3. Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
4. Кривчикова Г.Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: дис кандидата пед. наук: 13.00.02 / Кривчикова Галина Федорівна. – Харків., 2005. – 179 с.
5. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.] ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
6. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навчальний посібник] / Софія Юріївна Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
7. Обучение иностранному языку как специальности для институтов и факультетов иностранных языков: [учеб. пособие] / [М.К. Бородулина, А.Л. Карлин, А.С. Лурье, Н.М. Минина]. – [2-е изд., испр.]. – М.: Высш. школа, 1982. – 255 с.
8. Пашук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Пашук Вікторія Степанівна. – К., 2002. – 247 с.
9. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: [монографія] / Олена Петрівна Петрашук. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 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.]; під кер. С.Ю. Ніколаєвої, М.І. Солов'я. – Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2001. – 245 с.
11. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Эдуард Абрамович Штульман. – Воронеж: Изд. Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.
12. Dickinson L. Self-Instruction in language Learning / Leslie Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 188 p.

# КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО МОНОЛОГУ- АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Л.В. Бондар

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»*

У статті подано розроблений комплекс вправ, спрямованих на формування навичок та розвиток мовленнєвих умінь монологічного мовлення, зокрема французького професійно спрямованого монологу-аргументації для студентів технічних спеціальностей за допомогою навчальних стратегій. Навчальні стратегії, що входять до комплексу, є засобом адаптації навчального матеріалу до домінуючих навчальних стилів студентів технічних спеціальностей та активізації їх суміжних стилів, необхідних для ефективного навчання професійно спрямованого монологу-аргументації.

**Ключові слова:** монолог-аргументація, навчальний стиль, навчальні стратегії.

**Л.В. Бондарь. Комплекс упражнений для обучения французскому профессионально направленному монологу-аргументации студентов технических специальностей.** В статье представлен разработанный комплекс упражнений, направленных на формирование навыков и развитие речевых умений монологической речи, в частности французского монологу-аргументации для студентов технических специальностей при помощи учебных стратегий. Учебные стратегии, которые входят в комплекс, являются способом адаптации учебных заданий к доминирующим учебным стилям студентов технических специальностей и активизации их смежных стилей, необходимых для эффективного обучения профессионально направленному монологу-аргументации.

**Ключевые слова:** монолог-аргументация, учебный стиль, учебные стратегии.

**L.V. Bondar. Complex of exercises for teaching technical specialities undergraduates French professionally- oriented monologue-argumentation.** The article offers an elaborated complex of exercises for forming professionally- oriented French monologue competence, monologue-argumentation, particularly, of high technical schools students in accordance with their learning styles. The learning strategies of the complex are the mode of adaptation of teaching material to high technical schools students dominant learning styles and activation of their adjacent styles required for effective teaching professional-related monologue-argumentation.

**Key words:** monologue-argumentation, learning style, learning strategies.

Унаслідок розширення міжнародних зв'язків України з франкомовними країнами у галузі науки та техніки навчання французької мови професійного спрямування (ФМПС) – *français sur objectifs spécifiques (FOS)* – набуває важливого значення для здійснення міжкультурного спілкування в освітніх та професійних цілях фахівцями технічного профілю.

Відповідно до програми з іноземної мови професійного спрямування (ІМПС) студенти технічних спеціальностей (ТС) мають володіти вміннями аргументувати свої думки, переконувати співрозмовників, обговорювати питання професійного характеру з іноземними колегами, переконуючи їх стосовно певної точки зору [3]. Таким чином, навчання майбутніх інженерів усного французького професійно спрямованого монологу-аргументації (ПСМА) є важливим компонентом їхньої професійної іншомовної підготовки. Під ПСМА розуміємо аргументативний дискурс у межах усного монологічного

висловлювання, пред'явленого у вигляді тез та доказів у певній професійній комунікативній ситуації з метою досягнення комунікативно-прагматичної мети – обґрунтування певного судження з метою його сприйняття, розуміння та прийняття індивідуальним чи колективним реципієнтом. Ефективне досягнення комунікативної мети, яка реалізується за допомогою ПСМА, залежить від мовних засобів, риторичних й навчальних стратегій та тактик, використаних під час продукування монологічного висловлювання, індивідуально-психологічних особливостей студента, оскільки поняття дискурсу включає когнітивні та соціально-психологічні параметри мовця [2 ; 5]. Аналіз основного фактора впливу на застосування навчальних стратегій і навчальних стилів студентів ТС, виявив стійке домінування аналітичних стилів, типових для представників технічного профілю, що накладає певний відбиток на особливості сприймання, обробки та продукування інформації у процесі навчання ПСМА. Таким чином, передумовою ефективного навчання ПСМА є застосування навчальних стратегій, спрямованих на адаптацію навчальних завдань до наявних домінуючих стилів студентів ТС та на активізацію суміжних резервних навчальних стилів на певних етапах навчання ПСМА [1].

Питання навчання професійно спрямованого монологічного мовлення висвітлюється у працях Н.Л.Драб, С.Е.Кіржнер, Т.О.Петрової, Н.Д.Соловйової, І.А.Федорової, значна увага приділяється застосуванню комплексної індивідуалізації оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю науковцями С.Ю.Ніколаєвою, Н.О.Некрасовою, О.Б.Метьолкіною, Т.І.Трухановою та ін.; проблема формування стратегічної компетенції аналізується методистами Н.Є.Білоножко, Ю.В.Петровською, Л.В.Ягеніч. Незважаючи на низку вищезгаданих досліджень, питання навчання французького ПСМА, у процесі оволодіння яким враховувалися б індивідуальні когнітивно- психологічні особливості студентів ТС – їх навчальні стилі як домінуючі способи одержання, збереження та продукування інформації, що реалізуються шляхом застосування певних навчальних стратегій, залишається актуальним.

Отже, **метою** цієї статті є розгляд розробленого комплексу вправ для навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації за допомогою навчальних стратегій як засобу адаптації навчальних завдань до домінуючих навчальних стилів студентів ТС та активізації їх резервних можливостей. Під комплексом вправ для навчання ПСМА розуміємо сукупність взаємопов'язаних типів та видів вправ, побудованих з урахуванням домінуючих навчальних стилів студентів ТС, орієнтованих на врахування даних особливостей та на активізацію їх резервних навчальних стилів шляхом застосування навчальних стратегій з метою спрямованого, послідовного формування, розвитку та вдосконалення вмінь ПСМА. Створення комплексу вправ для навчання ПСМА передбачає визначення типів і видів вправ за певними критеріями відповідно до особливостей процесу формування мовленнєвих навичок та умінь французького ПСМА. Згідно з критеріями *вмотивованості* та *комунікативності* розроблений комплекс вправ містить вмотивовані вправи, скеровані на усвідомлене досягнення мети завдання та способів її реалізації; некомунікативні вправи, орієнтовані на актуалізацію фонових знань, лексико-граматичного матеріалу, необхідного для навчання ПСМА шляхом використання різних навчальних стратегій, умовно-комунікативні вправи – навчання ПСМА на рівні мікромонологів за допомогою застосування різних опор та комунікативні вправи, спрямовані на продукування монологу- аргументації з опорою на ситуацію спілкування за різними типами побудови стратегії аргументації. Критерій *ступеня керування* залежить від етапу навчання ПСМА та реалізується шляхом застосування інструкцій у вигляді «*Feuille de route*» (дорожньої путівки), яка допоможе студенту краще усвідомити завдання, які ставляться перед ним, шляхи їх реалізації, необхідні та можливі стратегії, що сприятимуть ефективному виконанню вправ. Вищезгадана інструкція складається з таких частин:

- **Unité-conseil** (Pour construire un argument: formuler la thèse ; présenter les faits; trouver des exemples;



- **Sous-objectifs détaillés** (Reconnaître le bien-fondé de quelques arguments de la partie adverse; accumuler une série d'arguments qui appuient une seule prise de position; rejeter quelques assertions ou arguments de la partie adverse par des arguments qui les invalident);
- **Stratégies proposées** (Démonstration avec réfutation de quelques arguments de la partie adverse; démonstration et réfutation (avec la technique de concession); réfutation globale de la contre-thèse et démonstration de la thèse; réfutation point par point des arguments de la partie adverse).

Таким чином, ступінь керування регулюється шляхом пропозиції конкретних стратегій для реалізації мети завдання: від пред'явлення різних варіантів стратегій виконання вправи до вільного вибору студентом свого способу вирішення питання. За критерієм *спрямованості навчальної дії на одержання або видачу інформації* у нашому комплексі наявні всі типи вправ: рецептивні – ознайомлення з інформацією за допомогою різних модальностей, рівень розуміння якої визначається під час виконання завдань студентами, репродуктивні та рецептивно-репродуктивні, що мають на меті сприймання інформації та її репродукування у певній комунікативній ситуації (КС), продуктивні та рецептивно-продуктивні на останньому етапі навчання ПСМА, наприклад, ознайомившись у письмовій/усній формі з точкою зору стосовно певного питання іншого студента, продукувати свій власний ПСМА, спростовуючи її. Щодо *способу організації* відбираємо у межах розробленого комплексу фронтальні вправи – звертання до групи або опитування по черзі студентів, індивідуальні одночасні при сприйнятті зорового чи слухового тексту, складенні плану, схеми чи нотатків для продукування ПСМА, індивідуальні послідовні вправи – висловлення кожного студента перед іншими по черзі та парні, які є необхідними під час формування стратегічної компетенції: студенти демонструють один одному можливі шляхи виконання того чи іншого мовленнєвого завдання в парах, що сприяє кращому усвідомленню та засвоєнню навчальних стратегій; виходячи з принципу врахування навчальних стилів студентів ТС, робота в парах сприятиме більш ефективному навчанню на етапах адаптації завдань, групуючи студентів одного домінуючого стилю, та студентів різних стилів – на етапі активізації резервних супутніх навчальних стилів. За критерієм *наявності чи відсутності опор* виділяємо вправи зі штучно створеними об'єктивними опорами (створені викладачем) та суб'єктивними (складені студентом), зорові та слухо-зорові, вербальні та невербальні, різноманітність яких зумовлена особливостями навчальних стилів студентів ТС, складом їхнього інтелекту, завданнями нашого дослідження – адаптувати процес навчання до особливостей «технічного» складу інтелекту студентів та активізувати їхні супутні резервні можливості, необхідні для ефективного навчання ПСМА. Критерій *професійної орієнтованості* реалізується за допомогою навчальних матеріалів фахового спрямування, використаних у комплексі вправ, моделювання реальних комунікативних ситуацій, типових для професійної діяльності майбутніх інженерів. Дотримання критерію *культурологічної спрямованості* забезпечується шляхом введених у комплекс автентичних матеріалів та автентичних навчальних ситуацій, що сприяють формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції.

У процесі визначення етапів навчання ПСМА ми керувалися традиційним алгоритмом навчання монологічного мовлення, що складається з трьох етапів відповідно до формування вмінь ММ та положеннями когнітивної психології, згідно з якою процес оволодіння іншомовною діяльністю та ПСМА, зокрема, відповідає таким операціям, як розуміння, інтеграція та автономізація, проходячи три фази: когнітивну, асоціативну та автоматизовану (автономну), що відображають перехід від декларативних знань до процедурних та кондиційних [4; 6; 7; 8]. Таким чином, було виділено підготовчий етап (когнітивна фаза) та основний, що містив три підетапи: рецептивно-репродуктивний (когнітивно-асоціативна фаза); репродуктивно-продуктивний (асоціативно-автоматизована фаза); продуктивний (автоматизована фаза).

*Підготовчий етап*, орієнтований на активізацію лексико-граматичного та фонетичного матеріалу, є необхідним, беручи до уваги велику частку фахової лексики, вільне оперування якою є передумовою успішного навчання ПСМА, особливості лексико-граматичного способу вираження аргументації у французькому ПСМА та провідну роль просодичних засобів у посиленні аргументованості повідомлення.

*Основний етап* складається з трьох підетапів: 1) рецептивно-репродуктивного, 2) репродуктивно-продуктивного та 3) продуктивного. Метою рецептивно-репродуктивного підетапу когнітивно-асоціативної фази є ознайомлення зі структурою зв'язного аргументативного монологічного висловлювання, на основі тексту-моделі чи схеми висловлювання. Репродуктивно-продуктивний підетап, що відповідає асоціативно-автоматизованій фазі, передбачає комбінування та варіювання мовленнєвого матеріалу автентичних текстів відповідно до структури ПСМА; вправи, спрямовані на оволодіння вміннями висловлюватися на понадфразовому рівні на основі мовленнєвої ситуації за допомогою різних штучно створених опор (плану висловлювання: діалектичного, аналітичного, компаративного та акумулятивного; підстановчої таблиці, структурно-мовленнєвих, логіко-синтаксичних схем, ключових слів та словосполучень, змішаних вербально-зображальних опор); продуктивний підетап, що відображає автоматизовану (автономну) фазу, має на меті формування висловлювання текстового рівня МА за різним типом побудови аргументації: дедуктивним/індуктивним, за аналогією, концесивним, абсурдним, критичним способом міркування, на основі силогізмів, використовуючи різні стратегії побудови аргументації.

Рекомендуємо введення «*Cahier de bord*», «дорожнього записника», який містить такі частини: «Date /Sous-objectifs/ Activités Auto-évaluation/ Efficacité/ progrès», та метою застосування якого є сприяння процесу аналізу студентом своїх успіхів під час виконання завдання з навчання ПСМА, оцінки ефективності використаних ним стратегій.

Наведемо приклади вправ відповідно до етапів навчання ПСМА – підготовчого етапу (вправа 1) ; основного етапу: I підетапу етапу – рецептивно-репродуктивного (вправи 2-3); II підетапу – репродуктивно-продуктивного (вправа 4); III – продуктивного підетапу (вправа 5, 6).

#### **Вправа 1.**

*Мета:* усвідомлення граматичних засобів вираження модальності за допомогою стратегії

«формулювання правил» за принципом індукції.

**Consigne :** Observez l'emploi et la signification des mots en gros et formulez la règle selon le schéma :  $A = B, B = C; \text{ donc, } A = C$  ;

*Exemple :* 1. Les verbes ont la terminaison **ent** à la 3<sup>ième</sup> personne du pluriel.

2. Le mot «déclarer» est un verbe. 3. Donc, on dit : ils déclarent.

J'**aurai fait** l'analyse de ces éléments = J'ai probablement fait l'analyse de ces éléments ; Nous **aurons trouvé** les défauts de cette machine = Il paraît que nous avons trouvé les défauts de cette machine ; Les détails de cet appareil **auront été perdus** = On a peut-être perdu les détails de cet appareil. Les créateurs et utilisateurs de l'électronique **auront été frappés** par la célérité des phénomènes = **Peut-être** les créateurs et utilisateurs de l'électronique ont été frappés par la célérité des phénomènes.

#### **Вправа 2.**

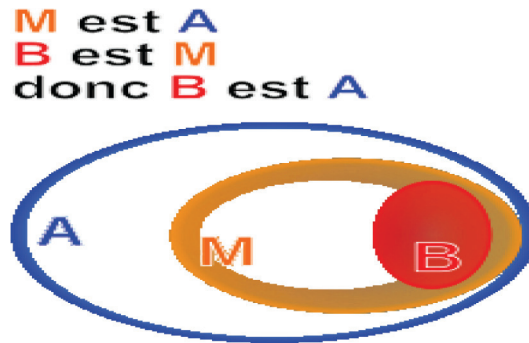
*Мета:* аналіз логіко-композиційної побудови монологу-аргументації за силогічним способом міркування з опорою на схему висловлювання з використанням стратегії «силогізмів».

**Consigne :** Observez le schéma donné qui représente la structuration de l'argumentation , puis mettez en ordre les parties du texte ci-dessous :

1. On a une loi générale (première prémisse) : « si l'énoncé A est vrai, alors l'énoncé B l'est aussi », que l'on peut encore écrire « A implique B » ou bien en écriture mathématique « **A ? B** » ;

2. On a un cas particulier (deuxième prémisses) : « l'énoncé C est de type A », ou encore « A est vérifié lorsque je dis C », c'est-à-dire que « C implique A » ou en écriture mathématique «  $C \Rightarrow A$  » ;

3. On en déduit (conclusion) que « B est donc vrai dans la cas de C », « C implique B », «  $C \Rightarrow B$  »



1. Pour réaliser une électrolyse, le matériel suivant est nécessaire : un générateur fournissant une tension continue ; une cuve à électrolyse, deux électrodes conductrices qui sont le plus souvent des tiges ou des plaques en métal ou en graphite ; deux fils de connexion permettant de relier les électrodes au reste du circuit et donc aux bornes du générateur ; une solution conductrice choisie en fonction de l'électrolyse à réaliser. 2. Certains matériaux peuvent être conducteurs de l'électricité et d'autres isolants et réaliser l'électrolyse. 3. Donc, le matériel pour l'électrolyse peut être conducteur de l'électricité.

### **Вправа 3.**

*Мета* : визначення структури ПСМА діалектичного типу побудови аргументації та часткова його репродукція з використанням стратегії «згорання та перекодування інформації» з опорою на текст та схему висловлювання.

**Consigne:** En vous servant du texte ci-dessous vous devez définir et argumenter le choix des produits techniques – de nouvelles dispositions pour la sécurité des personnes. Puis présenter votre argumentation d'après le plan donné.

### **De nouvelles dispositions pour la sécurité des personnes**

Les installations réalisées avant 2002 sont équipées pour la plupart d'un disjoncteur différentiel 500 mA et de prises avec conducteur de protection dans les pièces humides. Il s'agit de l'équipement qui protège des mises sous tension accidentelles des parties métalliques d'appareils. La norme nouvellement apparue renforce les dispositifs précédents dont les éléments essentiels sont : tous les circuits fixes d'une installation doivent être équipés d'un conducteur de protection. Mais tous les équipements électriques présents dans la zone réglementée doivent être protégés par un disjoncteur différentiel à haute sensibilité. Alors, on peut conclure que le disjoncteur différentiel protège des contacts directs avec le fil de phase.

### **Le plan dialectique**

Il procède à un examen critique :

**a)** thèse première / initiale / soutenue : on examine, on explicite la thèse proposée;

**b)** thèse adverse / antithèse : on prend le contre-pied de la thèse;

**c)** thèse finale / synthèse : on concilie les deux thèses opposées

### **Discours argumentatif**

1. INTRODUCTION (Présentation du sujet, du problème et de la question abordés) ;

2. DÉVELOPPEMENT (Affirmation et explication de l'idée principale sous forme de prise de position ou d'hypothèse);

2.1. Première idée directrice (Argument 2.1.1 ; Argument 2.1.2);

2.2. Deuxième idée directrice (Argument 2.2.1 ; Argument 2.2.2);

2.3 Troisième idée directrice (Argument 2.3.1 ; Argument 2.3.2);

3. CONCLUSION ( Rappel de la problématique liée à l'idée principale et aux idées directrices (résumé)).

**Quelques conseils pour une bonne expression orale !**

*Prenez garde à ne pas baisser les yeux, ni surtout à vous réfugier dans vos notes. L'essentiel consiste à faire croire à chacune des personnes qui vous écoutent que vous parlez pour elle, de sorte que vos yeux iront de l'une à l'autre.*

*Il faut fixer un point fictif entre les deux yeux de vos interlocuteurs : ils auront une bonne impression que vous vous adressez à eux mais vous éviterez ainsi de croiser leur regard, ce qui pourrait vous perturber*

*Choisir une bonne posture.*

*Avoir un visage souriant, détendu, respirer calmement, parler fort, regarder celui à qui on s'adresse, parler lentement, bien articuler les mots qu'on choisit !*

**Вправа 4.**

**Мета:** розвиток умінь продукувати монолог-аргументацію за аналітичним планом, застосовуючи стратегію спростування, з опорою на текст.

**Consigne :** Formulez la contre-thèse et appuyez-la par un contre-argument. Pour être encore plus convaincant, il faudrait vous documenter sur le sujet controversé, de manière à appuyer vos arguments de preuves, de faits, de statistiques, d'extraits de rapports, de citations de personnes en autorité, etc. Formulez néanmoins des contre-arguments, même si vous n'avez pas de preuves pour les soutenir.

**Thèse :** Le clonage est nécessaire pour améliorer la qualité de vie humaine.

**Argument :** En clonant des cellules animales, on est arrivé à créer des organes complets qui ont pu être greffés sur des humains. Par exemple, on réussit maintenant des greffes du foie faites sur des humains à partir de foie de porc.

**Contre-thèse :** \_\_\_\_\_

**Contre-argument :** \_\_\_\_\_

**Les techniques réfutatives**

A) Déclarer la thèse adverse dépassée; B) Opposer une exception à la thèse adverse ; C) Qualifier de contradictoire l'argumentation adverse ; D) Concéder un point pour mieux en tirer avantage; E) Recourir à l'emphase, au renforcement; F) Retourner un argument contre la personne qui s'en est servi ; G) Élaborer des hypothèses pour mieux réfuter les conclusions qui en découlent .

**Suivez ces commandements !**

**Les 5 Commandements d'un discours réussi**

1. Vous devez être politiquement correct : votre discours ne doit offenser personne. Cherchez plutôt à mettre en valeur les expériences vécues en commun et ce que cela vous a apporté.
2. Vous ne devez pas être monotone : pensez à varier les structures de vos phrases.
3. Vous devez être émouvant.
4. Vous ne devez pas raconter les détails mais simplement les évoquer. L'auditoire, qui a partagé ces expériences, saura de quoi vous parlez.
5. Pour ne pas lasser votre auditoire, faites en sorte que votre discours ne dépasse 10 minutes.

### Вправа 5.

**Мета:** розвиток умінь продукування монологу-аргументації за діалектичним планом з опорою на ситуацію спілкування з використанням афективної стратегії «контролю дихання» для подолання страху перед аудиторією.

**Consigne:** Trouvez des contrearguments de la thèse de votre collègue français qui insiste sur son point de vue concernant les principes d'après lesquels des mémoires rapides peuvent être constituées :

«Le principe actuellement le plus répandu pour constituer des mémoires rapides est celui fondé sur l'utilisation des tores de ferrite».



### MAITRISEZ VOTRE RESPIRATION !

*Le rythme de la respiration est lié de façon étroite à un être à un état d'anxiété. Pour vaincre le trac il faut libérer son souffle.*

*Inspirer par le nez durant 2 à 4 secondes, retenir son souffle de 8 à 16 secondes, puis expirer en poussant son diaphragme avec le ventre de 4 à 8 secondes.*

*Cet exercice permet de lutter contre le préjugé - plus je parle vite, plus vite j'aurai fini. Sans souffle votre voix s'épuise et votre message se perd.*

### Вправа 6.

**Мета:** розвиток умінь продукувати професійно спрямований монолог-аргументацію за індуктивним типом міркування з опорою на ситуацію спілкування.

**Consigne :** Votre usine doit fermer pour quelques jours. Vous êtes chargé d'enregistrer, pour vos clients français, un message sur répondeur automatique en justifiant les raisons de la fermeture. Expliquez une situation problématique ou justifiez une thèse en utilisant des procédés qui visent à faire comprendre. Vous devez tenter de répondre à des *pourquoi* implicites, suscités par le problème, pour mieux le faire comprendre.

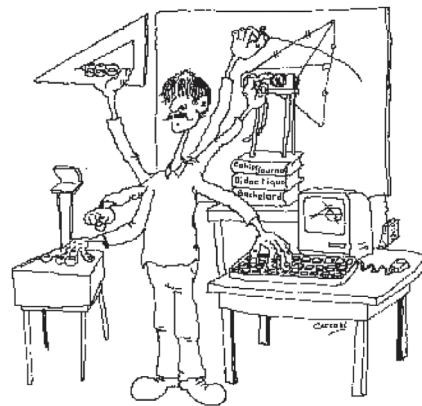
Si vous avez des réponses de vos collègues avec les contre-thèses de votre discours, contester l'un après l'autre chacun des arguments. Dans chaque cas, avant de réfuter un argument par de nouveaux arguments, vous devez exposer clairement cet argument. Rejeter quelques assertions ou arguments de la partie adverse par des arguments qui les invalident.

### Les gestuelles, maîtrisez votre corps !

*I faut maîtriser son corps tout autant que ses paroles !*

*Prendre appui sur la table à un moment important, c'est appuyer son discours simultanément. Le geste s'harmonise avec le discours. Debout ou assis, vous devez vous sentir à l'aise !*

*Ne pas croiser les bras : ce geste est révélateur d'un manque d'ouverture ou un signe de désapprobation.*



Таким чином, у результаті виконання комплексу вправ для навчання французького професійно орієнтованого монологу-аргументації передбачається оволодіння студентами необхідними вміннями продукувати ПСМА за різними типами побудови міркування,

використовуючи аналітичний, діалектичний, компаративний та акумулятивний плани побудови аргументації, що відповідає практичним і професійним цілям навчання ММ студентів III-IV курсів фізико-математичних факультетів.

Перспективою подальшого наукового дослідження у даному напрямку може стати розробка методики навчання студентів технічних спеціальностей професійно спрямованої франкомовної дискусії та адаптація запропонованої методики для навчання студентів інших спеціальностей у вищих технічних навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л.В. Формування індивідуального стилю оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів немовних ВНЗ / Л.В. Бондар // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. Вип. № 3 (27). – С.127 – 131.
2. Лядокова М.Н. Обучение аргументативному дискурсу студентов технического вуза (на материале английского языка) / М.Н.Лядокова // Ученые записки Таврического национального ун- та им. В.И.Вернадского. Серия «Филология». Т.20 (59). – №2. – 2007. – С.112-117.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [ Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Besnard C. Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire / C.Besnard // La Revue canadienne des langues vivantes, Vol. 51, № 3. – 1995. – P. 426 – 443.
5. Charaudeau P. Dictionnaire d'analyse du discours / P. Charaudeau, D. Maingueneau. – P. : Editions du Seuil, 2002. – 668 p.
6. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage / P.Cyr, C.Germain. – Paris: Clé International, 1998. – 183 p.
7. Little D. La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues / D.Little // Le français dans le monde. – 1998, P. 156 – 187.
8. Tardif J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif . – Montréal: Editions logiques, 1992. – 472 p.

# ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ю.В. Британ

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка*

Стаття присвячена дослідженню змісту професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови у руслі сучасних тенденцій у галузі вищої освіти. Зазначена компетенція є складовою мовленнєвої компетенції та розглядається взаємопов'язаною із мовною, соціокультурною та навчально-стратегічною компетенціями. У публікації наведена загальна характеристика компонентів професійно орієнтованої читацької компетенції, включаючи знання, навички, вміння та здатності, якими студенти магістратури мають оволодіти у навчальному процесі.

**Ключові слова:** професійно орієнтована читацька компетенція, знання, навички, вміння, здатності.

## **Ю. В. Британ. Содержание профессионально ориентированной читательской компетенции у будущих преподавателей английского языка**

Статья посвящена исследованию содержания профессионально ориентированной читательской компетенции у будущих преподавателей английского языка с точки зрения современных тенденций в области высшего образования. Указанная компетенция определяется как составляющая речевой компетенции и рассматривается во взаимосвязи с языковой, социокультурной и учебно-стратегической компетенциями. В публикации приведена общая характеристика компонентов профессионально ориентированной читательской компетенции, включая знания, навыки, умения и способности, которыми студенты магистратуры должны овладеть в учебном процессе.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная читательская компетенция, знания, навыки, умения, способности.

## **Y. V. Brytan. Content of Professionally Oriented Reading Competence to Would-be University Teachers of**

Article describes the content of professionally oriented reading competence to would-be university teachers of English in the current tendencies in higher education. The competence is defined as a constituent of communicative competence and is considered connected with linguistic, sociocultural, and strategic competences. In the publication the general description of professionally oriented reading competence components, including knowledge, habits, skills, and abilities which master students obtain and improve in the learning process is introduced.

**Keywords:** professionally oriented reading competence, knowledge, habits, skills, abilities.

Потреби сучасного суспільства визначають такі тенденції в руслі модернізації системи вищої освіти:

- впровадження інноваційних технологій, активних методів, прийомів і форм навчання;
- організація навчального процесу в якості двосторонньої взаємодії між викладачем і студентами;
- професійна спрямованість навчального процесу.

З огляду на зазначені тенденції набуває *актуальності* проблема формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої читацької компетенції з використанням Інтернет-ресурсів.

Доказом цього є поштований інтерес науковців до розгляду проблем навчання професійно орієнтованого читання та застосування комп'ютерних технологій, в тому числі ресурсів мережі Інтернет, у процесі формування читацької компетенції. Так, І. В. Корейбою, [3] було розроблено методичку навчання майбутніх вчителів німецькомовного професійного читання з використанням Інтернет-ресурсів. Науковий доробок А. П. Малькіної, [5] присвячений методиці навчання розуміння іншомовних професійно орієнтованих текстів на основі візуалізації. У дослідженні О. С. Малюги, [4] теоретично обґрунтовується та практично реалізується методика навчання професійно орієнтованого читання наукових статей студентів магістратури аграрних спеціальностей. С. І. Шевченко, [11] запропоновано методику навчання майбутніх вчителів англійської мови з комп'ютерною підтримкою. Проте в усіх перерахованих дослідженнях були висвітлені лише окремі теоретичні аспекти, що стосуються проблеми формування у майбутніх викладачів іноземної мови (під якими розуміємо студентів магістратури) англійської професійно орієнтованої читацької компетенції засобами Інтернет-ресурсів.

Враховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідженості, ставимо за *мету* статті висвітлити зміст професійно орієнтованої читацької компетенції (ПОЧК) майбутніх викладачів англійської мови. Для реалізації мети нам необхідно виконати такі *завдання*: сформулювати визначення ПОЧК, виділити її компонентний склад та надати характеристику її компонентів.

Перш ніж надати визначення ПОЧК, розглянемо її місце у структурі іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). У нашому дослідженні дотримуємось точки зору В. В. Сафонові [9] і розглядаємо ІКК як визначений рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками, вміннями та здатностями, який дає змогу майбутнім викладачам іноземної мови комунікативно допустимо та раціонально варіювати свою мовленнєву поведінку залежно від психологічних факторів одномовного чи двомовного спілкування [9, с. 17; 21–23]. Відповідно до Типової програми [8] головною практичною метою навчання ІМ є формування та розвиток професійно орієнтованої ІКК (складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій, у кожній з яких має бути наявним професійно спрямований компонент).

Таким чином, беручи до уваги програмні вимоги до підготовки майбутнього викладача ІМ, вбачаємо *практичну мету* навчання майбутніх викладачів ІМ в курсі практики англійської мови у формуванні та удосконаленні ПОЧК, як складової професійної ІКК. За С. Ю. Ніколаєвою, *професійна іншомовна комунікативна компетенція* – це володіння ІМ як предметом і засобом навчання студентів міжкультурного діалогу в майбутній діяльності викладача ІМ [6, с. 64].

Оскільки ми досліджуємо лише мовленнєву компетенцію в читанні, то інші зазначені вище складові ІКК не можуть бути висвітлені в повному обсязі. Наприклад, у межах мовної компетенції ми розглядаємо виключно лексичні та граматичні знання та рецептивні навички.

Отже, мовленнєву *читацьку компетенцію*, слідом за Т. О. Вдовіною, Н. В. Чепелевою [2, с. 4], розуміємо як систему якостей особистості, інтелектуальної та операційної сфер читача, що дають йому змогу вступати у взаємодію з будь-яким текстом, змінюючи залежно від цілей читання та жанру твору стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами. Оскільки ми вважаємо невід'ємним компонентом читацької компетенції професійно орієнтовану складову, сформулюємо визначення ПОЧК із врахуванням цього компонента. Визначаємо *професійно орієнтовану читацьку компетенцію* як складну динамічну сукупність знань, навичок, вмінь та здатностей, що дають змогу знаходити, вилучати, усвідомлювати, оцінювати фахову інформацію з різних джерел, у тому числі з Інтернет-ресурсів, та готовність її практично



використовувати у процесі виконання навчальної професійно орієнтованої або безпосередньої професійної читацької діяльності.

Визначивши місце ПОЧК у структурі професійно орієнтованої ІКК, зупинимось на докладній характеристиці компонентного складу ПОЧК (знання, навички, вміння та здатності). Спираючись на думки науковців, які досліджували природу компонентів компетенцій (Бориско Н. Ф., Гальської Н. Д., Ніколаєвої С. Ю., Пасова Є. І., Сафонові В. В., Солововой О. М., Тарнопольського О. Б.), доходимо висновку, що *англомовну ПОЧК необхідно розглядати як компонент мовленнєвої компетенції, що є взаємопов'язаним із мовною та соціокультурною компетенціями та базується на навчально-стратегічній компетенції*. Враховуючи ступінь та специфіку навчання майбутніх викладачів ІМ, слідом за І. В. Корейбою [3, с. 54] вважаємо за доцільне також виділити *медіакомпетенцію* як компонент навчально-стратегічної компетенції студентів магістратури.

З метою виокремлення необхідної номенклатури професійно орієнтованих читацьких знань, навичок, вмінь та здатностей студентів магістратури, нами було проаналізовано Типову програму та роботи таких науковців: Г. В. Барабанової, О. В. Бирюк, Т. О. Вдовіної, Н. Д. Гальської, І. В. Корейби, О. С. Малюги, Ю. В. Одинцової, Т. С. Серової, О. М. Солововой, С. К. Фоломкіної, С. І. Шевченко, W. Grabe. Відповідно до Типової програми [8, с. 105] студенти п'ятого року навчання на мовних спеціальностях повинні володіти компетенцією у читанні на рівні С2р (компетентний професійно орієнтований користувач), тобто читати широкий спектр матеріалів, включаючи посібники, довідники, статті за спеціальністю, зразки художньої літератури, критично оцінювати їх з метою подальшого використання в педагогічній та дослідницькій діяльності; оцінювати точність матеріалу, визначаючи факт і думку, мету і предмет тексту; визначати лінгвістичний аспект дослідження; читати та інтерпретувати різноманітні графічні дані (таблиці, графіки, гістограми); робити висновки та читати “між рядків”; здійснювати оцінку глибини інформації та наявності її інтерпретації.

Вимоги Типової програми, результати досліджень методистів, врахування ступеню навчання та професійних інформаційних потреб майбутніх викладачів ІМ дають нам підстави виділити *мовленнєві професійно орієнтовані читацькі вміння*. Слідом за С. К. Фоломкіною, О. М. Солововой, Т. О. Вдовіною поділяємо мовленнєві вміння у читанні на професійно орієнтовані загальні та спеціальні читацькі вміння. Загальні читацькі вміння класифікуємо за концепцією С. К. Фоломкіної, 2005 [10], яка включає в себе три групи (1 – забезпечують розуміння мовного матеріалу тексту, 2 – забезпечують повноту розуміння змісту тексту, 3 – забезпечують глибину розуміння змісту тексту: осмислення / інтерпретація), модифікуючи їх релевантними нашому дослідженню (наприклад, під текстом будемо розуміти електронний текст / гіпертекст).

*Загальні читацькі вміння:*

- 1 група: – розуміти мовний матеріал тексту (за С. К. Фоломкіною);
  - використовувати лінгвістичну або контекстуальну здогадку;
  - компенсувати мовні засоби у процесі читання (за Н. Д. Гальською, О. С. Малюгою);
- 2 група: – розуміти зміст тексту (за С. К. Фоломкіною, Т. С. Серовою);
  - простежувати послідовність викладу змісту у тексті;
  - прогнозувати зміст тексту за структурними елементами (за Г. В. Барабановою);
  - орієнтуватися в структурно-смысловій організації тексту (за О. В. Бирюк);
  - розуміти фонову інформацію на основі фонових знань;
- 3 група: – оцінювати / осмислювати зміст тексту (за С. К. Фоломкіною, Т. О. Вдовіною);
  - інтерпретувати здобуту інформацію;
  - робити висновки.

У процесі формування англійської професійно орієнтованої читацької компетенції з використанням Інтернет-ресурсів майбутні вчителі ІМ мають оволодіти такими професійно орієнтованими *спеціальними читацькими вміннями*, які складають 4 групи вмінь:

- визначати стилістичні та жанрові особливості текстів (за Т. О. Вдовіною);
- виділяти основні текстоутворюючі категорії: тему, комунікативне завдання, комунікативний намір, структурну специфіку жанру (за Ю. В. Одинцовою);
- виділяти головне та знаходити другорядні деталі в професійно орієнтованому тексті;
- вилучати потрібну інформацію у процесі читання професійно орієнтованих текстів (за О. С. Малюгою);
- фіксувати інформацію у вигляді конспектування, нотаток, тез тощо (за О. М. Солововою);
- здійснювати саморефлексію у процесі виконання завдань (за І. В. Корейбою);
- розрізняти мету, завдання, види / режими читання (ознайомлювальне, пошукове, переглядове, навчальне тощо);
- відбирати автентичні англомовні методичні електронні тексти.

Оскільки процес формування ПОЧК передбачає розвиток умінь у різних видах читання, в тому числі і в режимі он-лайн, розширимо класифікацію спеціальних читацьких вмінь також відповідно до критерію режиму читання. У межах нашого дослідження зупинимось на видах читання, які, слідом за І. В. Корейбою [3, с. 62–64], вважаємо найбільш актуальними для формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів: пошукове, переглядове, ознайомлювальне (за Фоломкіною С. К., 2005;) [10, с. 231–232].

До вмінь *пошукового читання* можна віднести такі:

- розуміти гіперпосилання, орієнтуватись у різних англомовних пошукових та довідкових електронних системах;
- знаходити у (гіпер-)тексті конкретну інформацію (графічні дані, терміни тощо);
- знаходити у (гіпер-)тексті окремі слова / фрази / речення, які репрезентують необхідну інформацію;
- відшукувати абзаци, які відповідають заданій проблемі.

Необхідність опрацювати значний обсяг інформації за мінімальний проміжок часу зумовлює використання *переглядового читання*, яке передбачає наявність у студентів розвинутих умінь, необхідних для орієнтування у логіко-смысловій структурі тексту. До вмінь цього виду читання англомовних професійно орієнтованих (гіпер-)текстів відносимо:

- отримувати загальне уявлення про фахове джерело / статтю в цілому;
  - відбирати необхідні матеріали для їх подальшого опрацювання в інших режимах читання;
  - вибірково читати окремі елементи (гіпер-)тексту (заголовки, підзаголовки, окремі абзаци, речення, пошук ключових слів),
  - визначати та розуміти висновки, яких доходить автор;
- враховуючи специфіку роботи з електронним джерелом, додамо ще такі вміння, як:
- «читати» екстралінгвістичну інформацію, що супроводжує фаховий текст (малюнки, фото, таблиці, графіки тощо);
  - за потреби використовувати список посилань автора, примітки тощо з метою пошуку більш докладної інформації.

Основна комунікативна мета ознайомлювального читання полягає в швидкому прочитанні та розумінні інформації, що розглядається в тексті. Переробка інформації проходить послідовно та мимовільно. Виділяємо такі вміння *ознайомлювального читання*:

- прогнозувати зміст тексту за заголовком та іншими структурними елементами статті;
- визначати тему, головну думку автора, основні проблеми, які наведені в (гіпер-)тексті;
- відбирати головні факти, ігноруючи другорядні;
- аналізувати та синтезувати здобуту інформацію;
- висловлювати власне ставлення до прочитаного (в усній або письмовій формі).

Отже, ми відібрали загальні та спеціальні читацькі вміння і структурували їх за чотирма групами, що знайде подальше відображення у підсистемі вправ для формування та удосконалення ПОЧК. Як відомо, мовленнєві професійно орієнтовані читацькі вміння базуються на професійно орієнтованих читацьких знаннях.

Розглядаємо *знання* як форму існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини [7, с. 8]. У когнітивній психології знання поділяються на два типи: декларативні («знання що?») і процедурні («знання як?»). Науковці визначають *декларативні знання* як експліцитні знання різноманітних фактів, які можливо повідомити і усвідомити, а *процедурні* – як більше імпліцитні знання про те, як виконувати дію, тобто вони дають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань. Декларативні знання можуть переходити в процедурні шляхом практики [12]. Зазначене вище дає нам можливість стверджувати, що декларативні знання у складі ПОЧК включають, наприклад, правила функціонування мовних одиниць у мовленні. Процедурні знання проявляються через реалізацію декларативних знань у процесі опрацювання автентичних методичних текстів.

Таким чином, релевантними для нашого дослідження виділяємо такі *типи знань: мовні (лексичні та граматичні), професійні, соціокультурні*.

Враховуючи ступінь та мету навчання майбутніх викладачів ІМ, пропонуємо такі *професійні знання у читанні*:

- специфіки англomовного фахового лінійного тексту та гіпертексту;
- структурних елементів наукових та науково-популярних (гіпер-)текстів;
- основних видів читання.

Реалізація знань у навчальному процесі відбувається шляхом формування відповідних навичок. Виділяємо *мовленнєві навички*, які формуються шляхом професійно орієнтованого читання:

- утримувати в оперативній пам'яті значний фрагмент тексту;
- здогадуватися про значення незнайомих лексичних одиниць за контекстом;
- орієнтуватись у структурі наукових та науково-популярних (гіпер-)текстів;
- визначати комунікативні функції структурних частин тексту (за О. В. Бирюк);
- користуватись різними електронними словниками.

Як було зазначено вище, ПОЧК, як складова мовленнєвої компетенції, взаємопов'язана з мовною компетенцією (мовні знання та навички). Звідси випливає, що мовні знання, які реалізуються в межах ПОЧК, є компонентом мовної компетенції. Враховуючи специфіку навчання в магістратурі, рецептивний характер професійно орієнтованого читання, розглянемо лексичну і граматичну складові мовної компетенції.

Оскільки студенти магістратури оволоділи загальною лексичною компетенцією за попередні роки навчання на рівні С2, формування лексичної компетенції доцільно здійснювати на основі професійно орієнтованої лексики (термінології). Дотримуємось думки О. С. Малюги, що лексика, представлена в наукових текстах, поділяється на загальну лексику, загальнонаукову лексику і термінологію [4]. Перші два аспекти характеризуються багатозначністю і вживаються в різних контекстах. Терміни, в свою чергу, можуть поділятися на терміни-прості слова, терміни-словосполучення, терміни-складні слова.

Враховуючи вищезазначене, до переліку *лексичних знань* відносимо *знання*:

- лексичних особливостей професійно орієнтованих наукових та науково-популярних текстів;
  - структури методичних термінів;
  - семантики методичної термінології наукових та науково-популярних текстів.
- Лексичні знання реалізуються через рецептивні *лексичні навички*:
- сприймання і розпізнавання лексичних одиниць професійно орієнтованих наукових та науково-популярних текстів;
  - розпізнавання методичних термінів, отриманих по візуальному каналу;

– розуміння професійно орієнтованих лексичних одиниць, наявних в методичних наукових та науково-популярних (гіпер-) текстах.

У контексті нашого дослідження виділяємо *граматичні знання*, на основі яких реалізується візуальне сприйняття і розпізнавання граматичних форм мовлення на морфологічному та синтаксичному рівнях та відбувається їх співвіднесення з певним значенням [6]:

– морфологічних особливостей англomовних наукових та науково-популярних (гіпер-) текстів;

– специфіки синтаксичних конструкцій англomовних наукових та науково-популярних (гіпер-) текстів.

У свою чергу, граматичні знання реалізуються через рецептивні *граматичні навички*:

– сприймання і розпізнавання англomовних граматичних конструкцій на морфологічному рівні та співвіднесення їх з певним значенням;

– сприймання, розпізнавання та співвіднесення з певним значенням граматичних форм англomовних наукових та науково-популярних текстів на синтаксичному рівні.

Отже, *мовні знання* охоплюють знання особливостей лексичного і граматичного наповнення (гіпер-) текстів наукового і науково-популярного дискурсів та функціонують у контексті мовленнєвого досвіду студента. Наприклад, студенти повинні мати декларативні знання, що в методичних текстах наявні специфічні лексичні (включають в себе лексичні словоформи і стійкі вирази) та граматичні елементи (артиклі, сполучники, інфінітивні / герундіальні комплекси тощо) та оволодіти процедурними, тобто дослідити їх функціонування в методичних електронних текстах. Реалізація здобутих знань відбувається шляхом формування навичок та розвитку вмінь.

Формуючи ПОЧК у майбутніх викладачів англійської мови, вважаємо за необхідне приділяти значну увагу оволодінню соціокультурною компетенцією, яка багато в чому визначає та зумовлює використання мови в конкретних ситуаціях. За С. Ю. Ніколаєвою, визначаємо *соціокультурну компетенцію* (СКК) як володіння соціально значущими знаннями, ціннісними установками, необхідними індивіду для адекватного функціонування у певній культурі та успішної взаємодії з її носіями [6, с. 24]. У ракурсі нашого дослідження, СКК включає в себе *соціокультурні знання* (соціолінгвістичні та фонові), передбачає соціолінгвістичні навички та вміння використовувати соціокультурні знання про країну, мова якої вивчається, факти, норми, цінності національної культури, відображені в науковому та науково-популярному письмовому дискурсі. Дотримуємося думки О. С. Малюги [4, с. 26], що СКК студентів магістратури передбачає володіння мовними і мовленнєво-культурними особливостями наукової прози, характерними для носіїв мови, що вивчається, тобто знання етикету іншомовного наукового дискурсу. Модифікуємо види *соціокультурних знань*, структурованих О. В. Бирюк [1, с. 59–60], з позиції предмета нашого дослідження, зупиняючись лише на соціолінгвістичних та фонових знаннях:

1 – *соціолінгвістичні знання* про:

– специфіку національно маркованих мовленнєвих одиниць, джерела наповнення національно-культурної інформації (слова-реалії, фразеологізми);

– відношення еквівалентності й безеквівалентності між національно маркованими мовленнєвими одиницями англійської та рідної мов;

– етикет іншомовного наукового дискурсу;

2 – *фонові знання* (характерні для носіїв певної мови і забезпечують мовленнєве спілкування, в процесі якого ці знання проявляються як смислові асоціації та конотації). Оскільки, як відомо, кожне нове знання не просто додається до знань, набутих раніше, а зумовлюється природою і структурою попередніх знань людини, це сприяє збагаченню досвіду (в нашому випадку – читацького та професійного методичного досвіду) та подоланню національних стереотипів. Погоджуємось з думкою О. В. Бирюк [1, с. 59], що фонові знання забезпечують адекватну опосередковану масову міжкультурну

комунікацію між студентом-читачем та автором англійського тексту. Вважаємо сукупність таких фонів є достатньою для необхідного розуміння отриманої інформації із методичних фахових текстів Інтернет-ресурсів: а) історико-культурного фону, тобто основні відомості з історії /культури країни, мова якої вивчається (у нашому випадку – розвиток і сучасний стан методичної науки); б) соціального фону, тобто знання про соціальні відносини, вікові та соціальні моделі поведінки, соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації; в) затекстового фону, тобто сукупність знань і відомостей про тип фахового періодичного електронного видання, екстралінгвістичну складову, контекст; способи використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі з ІМ тощо.

Визначаємо *соціолінгвістичні навички*, необхідні для адекватного розуміння професійно орієнтованих текстів:

- розпізнавати в тексті та адекватно розуміти національно марковані мовленнєві одиниці;
- встановлювати відношення еквівалентності / безеквівалентності між національно маркованими мовленнєвими одиницями англійської та рідної мов;
- прогнозувати соціокультурне лексичне наповнення професійно орієнтованого тексту.

З точки зору нашого дослідження, оволодіння цією компетенцією також передбачає такі *вміння*, як:

- виділяти в тексті експліцитно виражену соціокультурну змістовно-концептуальну інформацію (за О. В. Бирюк);
- диференціювати та ідентифікувати тексти саме британської методичної преси серед інших англійських видань, наявних у мережі Інтернет;
- аналізувати відповідність мовленнєвої поведінки автора тексту до стандартів комунікативного етикету наукового дискурсу (за О. С. Малюгою);
- вилучати соціокультурну інформацію з текстів автентичної методичної преси;
- аналізувати, порівнювати та інтерпретувати здобуту експліцитну та імпліцитну соціокультурну інформацію.

Таким чином, СКК, що взаємопов'язана з ПОЧК майбутніх викладачів, ми розглядаємо як сукупність соціокультурних знань, навичок і вмінь, що забезпечує здатність розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати експліцитну й імпліцитну соціокультурну інформацію, наведену в професійно орієнтованих методичних електронних текстах.

Оскільки ПОЧК формується в мережі Інтернет, припускаємо, що майбутні викладачі мають володіти належним рівнем медіакомпетенції як складової навчально-стратегічної компетенції. Розглядаємо медіакомпетенцію як знання, навички, вміння здобуття інформації з різних засобів масової інформації, її оцінку та створення. Модифікуємо до умов нашого дослідження *знання, навички і вміння медіакомпетенції*, виділені І. В. Корейбою [3, с. 56–57], які необхідні для успішного професійно орієнтованого читання в мережі Інтернет:

*знання:*

- про пошукові системи, які містять англійські методичні ресурси;
- структури веб-сторінок та гіпертекстів методичних видань;
- критеріїв оцінювання знайденої методичної інформації;
- про способи зберігання / копіювання / розповсюдження здобутої методичної інформації;
- способів застосування отриманої фахової інформації;

*навички:*

- використання пошукових систем з метою отримання методичної інформації;
- орієнтування в структурі веб-сторінок методичних видань;

– передбачення подальшого способу читання фахового гіпертексту, шляхом використання гіперпосилань;

*вміння:*

- оцінювати та зберігати знайдену професійно орієнтовану інформацію;
- застосовувати отриману фахову інформацію.

Таким чином, на нашу думку, оволодіння перерахованими компонентами медіакомпетенції забезпечить ефективність процесу формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

Останнім компонентом у складі ПОЧК майбутніх викладачів ІМ, який базується на знаннях, навичках та вміння розглянутих нами компетенцій, ми виділяємо професійно орієнтовані *здатності*:

- розширювати та поглиблювати власну наукову картину світу шляхом опрацювання автентичної фахової літератури з Інтернет-ресурсів;
- самостійно набувати та використовувати в практичній та науковій / дослідницькій діяльності нові знання і вміння;
- самостійно знаходити в мережі Інтернет новітні методичні доробки;
- використовувати передовий педагогічний досвід, представлений в англійськомовних методичних наукових та науково-популярних електронних виданнях.

Отже, у межах статті нами було висвітлено зміст англійськомовної професійно орієнтованої читацької компетенції як складової іншомовної мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів ІМ (під якими ми розуміємо студентів магістратури). З цією метою ми визначили місце ПОЧК у структурі професійної ІКК, виділили компоненти ПОЧК (знання, навички, вміння, здатності), надали характеристику компонентам. Оскільки компоненти ПОЧК взаємодіють з компонентами мовної, соціокультурної, навчально-стратегічної (яка представлена медіакомпетенцією) компетенцій, ми конкретизували кожен компонент з позиції нашого дослідження. *Перспективу* дослідження вбачаємо в аналізі методичних передумов формування та удосконалення ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англійськомовних публіцистичних текстів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К.: КНЛУ, 2005. – 196 с.
2. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Вдовіна Тетяна Олександрівна. – Дрогобич, 2002. – 23 с.
3. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійськомовних текстів студентів-магістрантів аграрних спеціальностей : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – К.: КНЛУ, 2007. – 212 с.
4. 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.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін. – Вінниця : Вид-во “Нова Книга”, 2001. – 247 с.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : Учебно- методическое пособие / С. К. Фоломкина. – 2-е изд. испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 254 с.
7. Bialistok E. Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition / N. S. Ellis, 1994. – P. 549–560.

# ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МЕЛОДИКИ

Н.В. Гурина

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

У статті розглядається проблема реалізації загальнодидактичних та методичних принципів навчання іноземної мови у професійно орієнтованому навчанні майбутніх учителів англійської інтонації, а саме її мелодичного компонента. Виявлено специфіку впливу загальнодидактичних принципів на процес навчання англійських інтоном для потреб педагогічного спілкування. На основі дослідження існуючих класифікацій методичних принципів сформульовано і проаналізовано загальні та спеціальні методичні принципи, актуальні для навчання англійської мелодики майбутніх учителів-філологів.

**Ключові слова:** загальнодидактичні і методичні принципи, інтонація, інтонома, професіоналізація навчання.

**Н.В. Гурина. Общедидактические и методические принципы профессионально ориентированного обучения будущих учителей английской интонации.** В статье рассматривается проблема реализации общедидактических и методических принципов обучения иностранного языка в профессионально ориентированном обучении будущих учителей английской интонации, а именно её мелодического компонента. Выявлена специфика влияния общедидактических принципов на процесс обучения английских интоном в целях педагогического общения. На основе исследования существующих классификаций методических принципов сформулированы и проанализированы общие и специальные методические принципы, актуальные для обучения английской мелодики будущих учителей-филологов.

**Ключевые слова:** общедидактические и методические принципы, интонация, интонома, профессионализация обучения.

**N.V. Huryna. Common didactic and methodological principles of professionally oriented teaching of English intonation to the future teachers.** The problem of the common didactic and methodological principles realization in the professionally oriented teaching of English intonation, its melody component, to the future teachers is analyzed in the article. The specific character of common didactic and methodological principles impact on teaching English intonemes for the purposes of pedagogical communication is determined. On the ground of existing methodological principles classification analysis the general and special methodological principles of professionally oriented teaching English melody to the future teachers of English are formulated and analyzed.

**Key-words:** Common didactic and methodological principles, intonation, intoneme, professional oriented teaching.

Дидактико-методичні передумови організації професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів англійської інтонації передбачають розгляд загальнодидактичних та методичних принципів навчання іноземної мови, які є орієнтирами для створення ефективної моделі відповідної підсистеми вправ і виступають першоосновою, згідно з якою має функціонувати і розвиватися система навчання міжкультурного спілкування.

Дослідники методики навчання англійської вимови та професійно орієнтованого говоріння майбутніх учителів (Бобир С.Л., Гайдукова Л.В., Павлова Т.В., Перлова В.В. та ін..) здійснили спробу виокремити найбільш релевантні стосовно проблем, яких вони торкалися, загальнодидактичні та методичні принципи навчання. Але оскільки зазначені принципи не були орієнтовані на навчання майбутніх учителів вживання англійських

інтоном у говорінні, то **метою** нашої статті буде дослідити особливості реалізації загальнодидактичних принципів навчання іноземної мови у процесі професійно орієнтованого навчання англійської мелодики і виокремити специфічний для умов навчання «арсенал» методичних принципів, які не відрізняються такою універсальністю, як загальнодидактичні, і дещо різняться у баченні різних методичних шкіл.

Загальнодидактичні принципи достатньо широко висвітлені у методичній літературі [2, 3, 6, 9, 10, 11]. Ми дотримуємося класифікації загальнодидактичних принципів Н.Д. Гальскової та Н.І. Гез, згідно з якою їх виділяють п'ять: принцип особистісно орієнтованого навчання, принцип свідомості, принцип творчого характеру навчання, принцип діяльнісного характеру навчання та принцип автономності навчання [6]. Розкриємо їх доречність і сутність щодо професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів уживання англійських інтоном у говорінні.

Оскільки будь-яке навчання підпорядковане вихованню та розвитку особистості учня/студента, його духовному та моральному удосконаленню, то першим за значенням загальнодидактичним принципом має бути **принцип особистісно орієнтованої спрямованості навчання**, який передбачає послідовну активізацію інтелектуальних здібностей, фонетичних і фонологічних знань та мовленнєвого досвіду студентів, їхніх емоцій, інтересів, настроїв. Цей принцип є провідним, на нашу думку, тому, що для підготовки вчителя весь процес професійно орієнтованого навчання англійської інтонації підпорядкований розвитку особистісних характеристик майбутнього вчителя іноземної мови як культурної особистості у міжкультурному середовищі.

Навчально-пізнавальна діяльність майбутніх педагогів тісно пов'язана з цілеспрямованим сприйняттям виучуваних явищ та процесів, їх осмисленням, аналізом і творчою переробкою [8, с. 83]. Відповідно, процес професійно орієнтованого оволодіння англійськими інтонаціями майбутніми вчителями теж підпорядкований прагматичним потребам педагогічного спілкування і вимагає чіткого їх усвідомлення, що передбачається реалізацією **принципу свідомості**, згідно з яким процес навчання розглядається як когнітивний процес. Щоб у студента сформувались адекватні професійні інтонаційні та фонологічно-методичні вміння, він має усвідомити структуру та функції англійської інтонації, її професійне призначення, цілі навчальних дій з інтонаціями, взаємозв'язок між цими діями та їх послідовністю. Він має добре розуміти зміст інтонаційного оформлення зразків професійного мовлення, які він чує або продукує. Усі ці моменти мають постійно бути в центрі уваги викладача практичної фонетики і складати зміст відповідних вправ. Доречно зазначити, що в кінцевому результаті, принцип свідомості сприяє формуванню загальної картини світу студентів, що пояснюється вже згаданою когнітивністю навчального процесу.

Модель професійно орієнтованого навчання англійських інтоном для реалізації педагогічного спілкування базується на активній навчальній діяльності майбутніх учителів, яка вмотивовує їхнє учіння та каталізує інтерес до оволодіння інтонацією для професійних цілей, що складає суть **принципу діяльнісного характеру навчання**. Призначення цього принципу полягає у спрямуванні процесу навчання на формування здатності до міжкультурної комунікації, використовуючи внутрішню (розумову) та зовнішню активність студентів. Дотримання принципу діяльнісного характеру навчання означає використання належних режимів та прийомів роботи, цікавих мовленнєвих ситуацій, забезпечення на занятті сприятливої атмосфери з метою створення ефективного «фону» для активізації інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої діяльності студентів.

**Принцип творчого характеру навчання**, або принцип креативності, сприяє формуванню потреби у творчості та вмінні творчості в процесі професійно орієнтованого навчання уживання англійських інтоном у говорінні. Творчість взагалі притаманна цьому процесу, оскільки змінність комунікативних намірів і ситуацій педагогічного спілкування спричиняє змінність компонентів інтоном – складових універсального інтонаційного



інваріанта. Тому важливо навчити студента творчо та адекватно підходити до вибору інтоном для професійних потреб спілкування, керуючись власними міркуваннями та мотивами.

**Принцип автономності навчання** передбачає реалізацію самостійної активної навчальної діяльності студентів, свідомої оцінки їхнього мовленнєвого досвіду та в разі необхідності його корекції [11, с. 73]. Цей принцип реалізується при виконанні професійно орієнтованих інтонаційних вправ створеної моделі, коли майбутній вчитель бере на себе відповідальність за результат і якість виконання завдання (особливо це проявляється в спільній груповій роботі), що сприяє розвитку автономних навчальних здібностей.

Зосередимося на методичних засадах побудови моделі професійно орієнтованого навчання англійської інтонації студентів мовних спеціальностей. Як уже зазначалося, у методиці не спостерігається однастайності думок з приводу кількості та сутності методичних принципів. Так, у різних методичних школах виділяється від семи і більше методичних принципів. Наприклад, київська методична школа під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої називає десять методичних принципів (п.): п. комунікативності, п. комунікативно-спрямованого формування мовленнєвих навичок, п. інтегрованого навчання, п. взаємопов'язаного навчання мови та культури та ін. [10, с.74]. Група науковців під керівництвом Л.С. Панової (ніжинська методична школа) вважають актуальними сім таких принципів, виділяючи серед них п. диференційованого підходу до навчання видів мовленнєвої діяльності, п. активізації слухових та мовно-моторних відчуттів при формуванні мовних навичок та п. апроксимації. Російська методична школа поділяє методичні принципи на загальні, окремі та спеціальні [9, с. 40]. Так, Р.К. Міньяр-Белоручев до загальних методичних принципів включає: принцип диференційованого підходу у навчанні іноземної мови, принцип диференціації мовного матеріалу, принцип програмування процесу навчання, принцип виокремлення конкретних орієнтирів, принцип комплексної мотивації [9, с. 35]. Окремі методичні принципи, на його думку, розвивають та конкретизують окремі питання загальних принципів, а спеціальні пов'язані з навчанням певного виду мовленнєвої діяльності. Актуальними, на нашу думку, є також два з виділених методичних принципів В.В. Сафонової: принцип бікультурного комунікативного розвитку в умовах іншомовного спілкування та опори на функціонально адекватний автентичний текст. Взагалі дослідниця вважає раціональним використовувати «комбінований» підхід щодо виділення актуальних методичних принципів, що об'єднує окремі як загальнодидактичні, так і методичні принципи [13].

Проаналізувавши номенклатуру методичних принципів, ми вирішили розподілити їх на **загальні та спеціальні**, які стосуються безпосередньо професійно орієнтованого навчання іншомовної інтонації для потреб педагогічного спілкування.

Виділення методичних принципів професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні вимагає попереднього розв'язання таких завдань:

- визначення мовленнєвих одиниць для професійно орієнтованого навчання англійської інтонації (чого навчати);
- обґрунтування вибору курсу вищого навчального закладу для навчання професійної інтонації майбутнього вчителя іноземної мови (кого навчати);
- аналіз сучасних підходів до викладання ІМ з метою виявлення принципів професійно орієнтованого навчання англійської інтонації (як навчати).

Вихідною одиницею навчання інтонації є інтонома. Але рівнем інтономи спілкування не обмежується, оскільки воно відбувається на текстовому рівні. Одиницею вербального спілкування є мовленнєвий вчинок [1]. І.О. Зимня визначає мовленнєвий вчинок як мовленнєву дію, що відображає певну думку, містить тематичні та рематичні компоненти і реалізує діяльність говоріння [7, с. 61].

Продуктом діяльності говоріння є цілісне висловлювання (текст), а мовленнєвими діями, що створюють цей продукт, є фрази як відносно завершені комунікативні смислові утворення [7, с. 59- 60]. Навчаючи інтонації, можна стверджувати, що цими відносно завершеними смисловими утвореннями, які складають говоріння, і є інтонемами, що за структурою збігаються із фразами.

Зрозуміло, що для досягнення навчально-виховної мети педагогічної комунікації учитель найчастіше використовує не лише фрази, а й понадфразові єдності, утворені на основі двох-трьох інтоном. Понадфразова єдність, на думку О.О. Леонтьєва та К.І. Саломатова, являє собою мінімальний мовленнєвий відрізок, складне синтаксичне ціле, на рівні якого виявляється смислова та структурна цілісність, зв'язність висловлювання.

Зробимо висновок: мовленнєвими одиницями професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні є фраза (інтонома) та понадфразова єдність (комплекс інтоном), на базі яких здійснюється формування професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь говоріння.

Вирішення питання «кого навчати» потребує врахування необхідності ранньої професіоналізації підготовки фахівців-філологів. На користь впровадження професіоналізації на ранньому етапі вивчення іноземної мови, використовуючи потенціал практичних курсів англійської мови і забезпечуючи в такий спосіб паралельний розвиток мовленнєвих та професійно-методичних умінь, висловлювались такі дослідники, як І.М. Анісов, С.Л. Бобир, Н.Ф. Бориско, К.П. Гінтовт, О.Е. Михайлова, Г.А. Максимова, Т.А. Некрасова, В.В. Перлова та ін..

Незважаючи на можливість впровадження елементів професіоналізації вже протягом першого року вивчення іноземної мови, ми вважаємо за раціональне починати повноцінний курс професійно орієнтованого навчання вживання англійських інтоном у говорінні саме на початку другого року навчання студентів – майбутніх учителів, оскільки:

- згідно з Типовою програмою наприкінці першого курсу студенти вже оволоділи основами іншомовного спілкування та навчально-стратегічною компетенцією, що сприяє розвитку їх освітньої автономії та здатності вчитися протягом життя;
- саме на II курсі у студентів вже достатньо розвинена мовна усвідомленість;
- студенти отримали достатню кількість теоретичних знань про інтонацію, її компоненти, інтонемами та їх структуру;
- вони ознайомлені з основними функціями інтонації у загальному контексті спілкування;
- у них сформовані рецептивні та продуктивні інтонаційні навички, які є підґрунтям для розвитку професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь;
- вони мають достатній рівень сформованості слухо-вимовних навичок;
- вони набули знань з психології та педагогіки, що сприяє належному усвідомленню специфіки обраної ними професії;
- студенти отримали початковий запас вербальних засобів педагогічного спілкування;
- майбутні вчителі мали час для усвідомлення мети свого навчання на педагогічній мовній спеціальності та створення образу своєї особистості в якості майбутнього вчителя іноземної мови.

Отже, достатньо сформована фонетична компетенція студентів на кінець I курсу навчання, що передбачає наявність елементарних фонологічних знань, гарантує можливість більш ефективного усвідомлення її професійного «призначення» у подальшому вивченні.

Ще одним аргументом на користь обраного періоду навчання є можливість урахування міжпредметних зв'язків – на початку II курсу на заняттях з практики усного та писемного мовлення англійською мовою вивчається тема «Education and Teaching», що значно посилює інтерес студентів до професійного володіння англійською інтонацією.

Уточнімо, що саме ми розуміємо під впровадженням елементів професіоналізації навчання інтонації на II курсі мовного педагогічного ВНЗ. Так, слідом за Н.Ф. Бориско, яка вважає, що вже на першому курсі можна ставити завдання, які ініціюють елементарну методичну рефлексію [4, с. 7], ми вважаємо за доцільне формування певних професійних інтонаційних навичок, наприклад здатності чути та виправляти інтонаційну помилку, надавати зразок інтонаційно правильного читання вірша або тексту тощо. Це можуть бути і нескладні питання наприкінці заняття, наприклад: Які інтонаційні вправи вам сподобалися, чому?/ Який з запропонованих діалогів для аудіювання яскравіше демонструє вживання інтонаційної моделі з Low Rise? / Навіщо ми виконували цю вправу на початку заняття? тощо.

Отже, на основі зазначених аргументів, вважаємо, що цілеспрямоване професійно орієнтоване навчання англійської інтонації доцільніше починати з II року III семестру вивчення англійської мови на заняттях з практичної фонетики, що забезпечить «наскрізну» професіоналізацію процесу вивчення англійської інтонації.

При визначенні ефективних підходів (як навчати?) для створюваної моделі навчання професійної англійської інтонації, необхідно виходити з потреб професійного педагогічного спілкування. Оскільки успішність навчання інтонації залежить перш за все від розуміння її функціонального призначення у спілкуванні, тобто від усвідомлення функцій, що виконують інтонації у мовленні, то головним з підходів є ситуативно-функціональний, який був запропонований Ю.І. Пассовим. Цей підхід розглядали такі науковці, як О.Е. Михайлова, Ю.І. Пассов, С.В. Павлова, Г.Г. Торсуєва, Р.В. Фастовець та ін. Його застосування у професійно орієнтованому навчанні інтонації означає зосередження основної уваги на реалізації певної функції інтонації у педагогічному мовленні. У створюваній нами моделі навчання знаходять своє відображення також особистісно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний та соціокультурний підходи, що зумовлюють відповідні методичні принципи.

Основоположними загальними методичними принципами слід назвати принципи **комунікативності та комунікативної спрямованості навчання іншомовного мовлення**. Так, принцип комунікативності маркує весь процес професійно орієнтованого навчання англійської інтонації для потреб педагогічного спілкування, а пов'язаний з ним принцип комунікативно спрямованого формування мовленнєвих навичок проявляється у тому, що вся підсистема професійно орієнтованих вправ спрямована на оволодіння англійськими інтонаціями як засобами встановлення мовленнєвої навчально-виховної взаємодії майбутнього вчителя і його учнів, тобто на розвиток їхньої здатності спонукати інших суб'єктів навчання до міжособистісного спілкування.

Наступним за значенням загальним методичним принципом вважаємо **принцип функціональності** (за Бім І.Л., Леонтєвим О.О., Пассовим Ю.І.), який логічно впливає з функціонального підходу до навчання іноземної мови і ґрунтується на постулаті про діалектичну єдність форми та змісту. Дотримання цього принципу означає засвоєння форми інтонації через оволодіння її функціями, що пояснює наявність прагматичного компонента професійної фонологічної компетенції. Ефективність формування професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь залежить від розуміння функціонального призначення тієї чи іншої інтонації у педагогічному спілкуванні для реалізації певної навчально-виховної мети. Так, наприклад, інтонація: Low Pre-head+ Stepping Head+ Low Rise+ Tail вживається для вираження: surprise or disbelief (у твердженнях); soothing, reassuring, encouraging (в імперативних реченнях), friendly interest, wondering (у спеціальних запитаннях).

Отже, студент – майбутній учитель – спочатку має зрозуміти мовленнєве завдання, зміст майбутнього висловлювання і співвіднести її з відповідною функцією інтонації.

Принцип функціональності тісно пов'язаний з принципом **професійної спрямованості іншомовного спілкування** (за Ляховицьким М.В., Ніколаєвою С.Ю.,

Сафонову В.В.), що є необхідною вимогою до організації та реалізації професійно орієнтованого навчання інтонації майбутніх учителів. У межах нашої моделі навчання англійської інтонації він передбачає створення ситуацій спілкування, що моделюють майбутню професійну діяльність вчителя, імітуючи його спілкування з учнями на уроці з використанням лексики класного вжитку, а також лексичного та граматичного матеріалу шкільного мінімуму, шкільної тематики, фрагментів текстів зі шкільних підручників та посібників, у процесі якого відбувається оволодіння майбутніми вчителями англійськими інтонаціями.

Тому мовленнєві завдання до інтонаційних вправ мають бути спрямовані на вирішення реальних педагогічних проблем і демонструвати професійну «цінність» інтоном у професійному говорінні. При цьому комунікативні ситуації до вправ мають бути максимально наближеними до природних педагогічних умов спілкування.

Example 1: Your pupils have the problem with intoning the sentences from the exercise. Look at the first three sentences from this exercise, define their communicative type and explain to your pupils the usage of the intonemes in them. Illustrate your explanation with your own examples.

Example 2: The pupil from your group made an intonation mistake and got upset. Soothe and cheer him up.

Example 3: At this class we will learn how to use the tunes in the instructions to the exercises. Look at the following instruction and think what intonemes you would use in them and why.

Наступним загальним методичним принципом, який є принципово важливим для нас, зазначимо **принцип взаємопов'язаного навчання мови та культури**. Модель професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів уживання англійських інтоном у говорінні спрямована на паралельний розвиток поряд із професійними інтонаційними та фонологічно-методичними вміннями їхньої іншомовної вимовної культури та професійного інтонаційного стилю педагога. Тобто вони мають навчитися використовувати такі інтономи, які відповідають культурним та етичним канонам англійської культури мовлення, з тим, щоб надавати зразок комунікативної поведінки англійськомовного вчителя з метою залучення майбутніх учнів до англійської культури.

**Принцип урахування особливостей рідної мови**, у нашому випадку – інтонації української та російської мов, впливає з логічної неможливості «відключити» знання про інтонацію рідної мови у свідомості того, хто вивчає іноземну мову [15; 16; 17]. Цей принцип можна втілити у нашу модель навчання інтонації шляхом використання вправ на аналіз можливих причин інтонаційних помилок (на основі порівняння пар інтоном рідної та іноземної мов) у говорінні студентів, які здебільшого випадків спричинені інтерференцією рідної мови. Слід зауважити, що ми не враховуємо інтерференцію другої іноземної мови, оскільки у III семестрі вона лише починає вивчатися і відповідно, значного впливу на процес вивчення англійської інтонації не виявляє.

До переліку основних необхідно також віднести **принцип автентичності навчальних матеріалів**, що означає відбір аудіо- та відеозаписів з автентичних фонетичних курсів, які містять зразки нормативного для англійців вживання інтоном у різних мовленнєвих контекстах (Sounds English, Sheep or Ship, Better English Pronunciation та ін.). Бажано, щоб автентичні тексти були функціонально та професійно адекватні для навчання професійної інтонації майбутнього вчителя англійської мови, що проблематично за причини відсутності професійно цінних зразків аудіо- та відеоматеріалів, спеціально відібраних для потреб такого навчання.

Виділимо **спеціальні методичні принципи**, релевантні нашій моделі професійно орієнтованого навчання інтонації, що відбивають її специфіку.

Першим з них слідом за І.Ф. Андрійко, Н.М. Жилко, Л.С. Пановою, С.В. Тезіковою зазначимо **принцип активізації слухових та мовленнєво-моторних відчуттів**, який

відіграє особливу роль в процесі професійно орієнтованого навчання англійських інтонем.

Для того щоб забезпечити належне користування англійськими інтонемами з професійною метою, слід закласти у довготривалу пам'ять потрібний мінімум інтонем для реалізації педагогічного спілкування. Відомо, що мовні одиниці існують у пам'яті людини як слухо- мовленнєво-моторні образи, які підкріплюються зоровими та рукомоторними образами. Отже, спочатку викладач має створити у студента – майбутнього вчителя слухо-мовленнєво-рукомоторний образ певної інтонемі, який буде «змінюватися» в процесі активного професійно спрямованого тренування. Чим частіше на занятті буде активізуватися такий образ інтонемі (усно, наочно за допомогою рук, таблиці та ін.), тим продуктивніше студенти будуть її використовувати у своєму мовленні. Цьому сприяє хороше та індивідуальне багаторазове промовляння інтонемі, систематична робота у фонолабораторії з метою удосконалення «образів» інтонем, комплексне використання різноманітних форм наочності (картки-інструкції, демонстраційні таблиці, схеми, рухи руками, відео- та аудіоматеріали тощо).

Важливим для здійснення професійно орієнтованого навчання англійських інтонем спеціальним принципом є **принцип емоційної забарвленості заняття** (за О.О. Леонтьєвим, О.Е. Михайловою, Г.О. Китайгородською), або **позитивного емоційного фону** (за С.П. Шатіловим), який має закріплювальну дію у навчальній діяльності. Відомо, що позитивні емоції та переживання суттєво впливають на мотивацію використання мовних засобів спілкування. Створення сприятливої навчальної атмосфери сприяє усуненню психологічного бар'єру в студентів та встановленню довірливих стосунків у групі, розкривають творчі та акторські здібності, розкривають резерв особистості майбутніх учителів. Забезпеченню цього методичного принципу сприяють: заохочення студентів шляхом присудження їм невеличких «відзнак» за успішне виконання інтонаційної вправи, вдалий приклад, слухний коментар, заохочення у вигляді паперових зірочок, «смайликів-☺») тощо; використання різноманітних методичних прийомів – рольової гри, конкурсу на краще пояснення вживання інтонемі або демонстрації власних прикладів професійних ситуацій, де її можна використати; влучний жарт на шкільну тему або анекдот; застосування навчальних ігор; заповнення індивідуальної картки успіхів (див. нижче), де студент зможе оцінити свої професійні знання та вміння на початку та наприкінці заняття і отримати в такий спосіб задоволення від навчання.

Наведемо приклад навчальної гри для опрацювання інтонемі: Split into three groups of four. Make the tonogramme of the sentence you see on your cards («There is no need to lose your temper, Mike» to express a reproachful attitude) using its fragments. Перемогу отримує група, яка першою склала інтонему до речення на картці та правильно презентувала усно.

Зразок індивідуальної картки успіхів: «Інтонемі в інструкціях до вправ». At the beginning of the class:

1-What communicative types of sentences are used in the instructions to exercises?

.....

2-What main tunes form the nuclear part of the intoneme / intonemes, that are used in these communicative types of the sentences?

.....

3-Read the example of the instruction to the exercise (card №..) and intone it in the tonogramme-box below \_\_\_\_\_

In the end of the class:

1-Make corrections in Tasks 1 – 3 if necessary.

2-Suggest another pedagogical situation where this intoneme can be used.

3-Are you sure that now you are able to use proper intonation in the instructions to the exercises?

До спеціальних методичних принципів ми відносимо **принцип адекватності знань умінням, що розвиваються**, який був сформульований А.М. Хомицькою та Л.В. Гайдуковою. Так, професійні інтонаційні вміння, що формуються та розвиваються паралельно з фонологічно-методичними вміннями, мають співвідноситися із адекватними засвоєними фонологічними та методичними знаннями, які є їх теоретичним підґрунтям.

Логічно випливає з положення про необхідність оволодіння зазначеними вище вміннями **принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості їх формування та розвитку**. Принцип реалізується у паралельному формуванні вмінь: у процесі формування професійних інтонаційних вмінь відбувається формування фонологічно-методичних вмінь, а під час виконання вправ на формування фонологічно-методичних вмінь отримують свій подальший розвиток професійні інтонаційні вміння, які в комплексі забезпечують єдність предметного та методичного компонентів професійної фонологічної компетенції майбутнього вчителя англійської мови.

І останнім, але не за значимістю, а за порядком, зазначимо **принцип індивідуалізації розвитку вторинної мовної особистості**, який спрямований на врахування і використання у навчанні внутрішніх резервів особистості, до яких належить світогляд, життєвий досвід, контекст діяльності, інтереси та нахили, емоції та почуття, статус особистості у колективі. Необхідність урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів під час навчання іншомовної інтонації зазначали М.А. Баршак, Н.Д. Гальскова, П.Д. Журавлева, В.С. Короткевич, С.Ю. Ніколаєва та ін. Т.А. Некрасова у своєму дослідженні індивідуалізації навчання англійської інтонації на початковому етапі навчання довела раціональність застосування комплексної індивідуалізації (органічне поєднання таких її видів, як особистісної, дидактичної, психологічної та типологічної), що сприяє досягненню програмного рівня володіння інтонаційними навичками, удосконаленню педагогічної спрямованості та оволодінню елементарними професійно-методичними уміннями [11, с. 186]. У нашій моделі професійно орієнтованого навчання англійської мелодики комплексна індивідуалізація реалізується шляхом відбору режимів виконання вправ, доборі партнерів для спілкування та розподілі ролей, наданні індивідуальних домашніх завдань, способів корегування помилок на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей майбутніх учителів англійської мови.

У висновку зазначимо, що проаналізовані з точки зору моделі навчання, що розробляється, загальнодидактичні, загальні та спеціальні методичні принципи є підґрунтям для створення ефективної підсистеми вправ для формування професійних інтонаційних і фонологічно-методичних умінь майбутніх учителів англійської мови, що може забезпечити цілеспрямований розвиток професійного інтонаційного стилю та іншомовної вимовної культури майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 276 с.
2. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: дис. на зд. наук. ступ. докт. пед. наук / Бігич Оксана Борисівна. – Київ, 2005. – 480 с.
3. Бобырь С. Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя): дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. / Бобырь Светлана Леонидовна. – К., 1990. – 318 с.
4. Бориско Н.Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку, или Сколько методики нужно будущему учителю? // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3 – 10.

5. Гайдукова Л.В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
6. Гальськова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – 2008. – 336 с.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: [Кн. для учителя]. – [2-е изд.] – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
8. Колкер Л.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
9. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н.Шамов. – [2-е изд., перераб. и доп]. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253, [3 ] с.
10. 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.
11. Некрасова. Т. Н. Индивидуализация обучения английской интонации студентов языкового педагогического вуза (начальный этап) дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Некрасова Татьяна Анатольевна.—К., 1988. – 235 с.
12. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – Издательство Воронежского университета. – Воронеж, 1983. – 186 с.
13. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / Виктория Викторовна Сафонова // Иностр. языки в шк. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
14. Хомицкая А.Н. Профессионально ориентированное совершенствование фонетической стороны иноязычной речи студентов старших курсов языкового педагогического вуза (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хомицкая Алла Николаевна. – Н. Новгород, 1999. – 278 с.
15. Щепилова А.В. Дидактика многоязычия и проблема «доминантного языка» / А.В.Щепилова // Иностр. языки в школе. – 2006. – № 3. – С. 23 – 27.
16. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching / Heidi D. Brown. – New Jersey: Prentice- Hall, Inc., 1987. – 285 p.
17. Cenoz J., Hufeisen B., U. Jessner. Cross-linguistic influence in Third language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. – Cleveden: Multilingual Matters, 2001. – 197 p.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ

Л.О. Максименко

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту, у якому порівнюються три варіанти методики навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

**Ключові слова:** етапи проведення методичного експерименту, майбутні менеджери, професійно спрямоване діалогічне мовлення.

**Л.А. Максименко. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения профессионально-ориентированному англоязычному диалогу будущих менеджеров непроизводственной сферы.** В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента, в котором сравниваются три варианта методики обучения профессионально-ориентированному англоязычному диалогу будущих менеджеров непроизводственной сферы. При помощи методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

**Ключевые слова:** этапы проведения методического эксперимента, будущие менеджеры, профессионально ориентированная диалогическая речь.

**L. Maksymenko. Experimental Efficiency Testing of the Methodology of Teaching Profession-Oriented English Dialogue to the Future Managers of Non-productive Sphere.** In this article the preparation and organization stages of the methodological experiment have been expounded. Three variants of the methodology of teaching profession-oriented English dialogue to the future managers of non-productive sphere are compared. The results of experimental testing which proves the suggested hypothesis have been interpreted with the help of methods of mathematical statistics.

**Key words:** preparation and organization stages of the methodological experiment, future managers, profession- oriented English dialogical speech.

Зважаючи на нові виклики сучасного інформаційного суспільства та вимоги до володіння спеціалістами професійно спрямованим діалогічним мовленням, можна зробити висновок про те, що проблема навчання іноземної мови (ІМ) у немовному ВНЗ є ще не до кінця розробленою, хоча існує значна кількість досліджень у цій галузі. Серед факторів, які негативно впливають на досягнення необхідних результатів у навчальному процесі з ІМ у ВНЗ, де мова не є спеціальністю, науковці згадують низький рівень інтенсивності занять і недостатньо активне залучення до роботи студентів [13, с.3], що можна частково подолати шляхом підвищення їхньої мотивації, упровадженням навчальних матеріалів, адекватних студентським інтересам.

У процесі формування вмінь усного професійно спрямованого англomовного діалогу (ПСАД) майбутніх менеджерів невиробничої сфери одним із актуальних постає питання пошуку засобів навчання. Саме тому нами було розроблено науково обґрунтовану підсистему вправ для навчання ПСАД, ефективність якої було перевірено під час проведення експериментального навчання.

Проблема експериментальної перевірки ефективності навчання професійно спрямованого спілкування у сфері економіки та бізнесу висвітлено в роботах



О.П. Биконі (навчання усних та писемних переговорів), З.М. Корневої (навчання ділового мовлення на основі технології занурення), Л.Я. Личко (формування професійно спрямованої компетенції в говорінні), І.А. Федорової (навчання професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення) та ін. Проте експериментальна перевірка методики формування в майбутніх менеджерів навичок і вмінь вести професійно спрямований англomовний діалог до сьогодні не проводилася. Тому **мета** цієї статті полягатиме у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери [7].

*Об'єктом і предметом* експериментального навчання є процес навчання ПСАД майбутніх менеджерів і запропонована нами теоретично обґрунтована та практично розроблена підсистема вправ. Відповідно *мета* експерименту полягатиме у перевірці загальної ефективності цієї методики і порівнянні результативності навчання за трьома її варіантами. Зіставлення результатів дасть змогу визначити оптимальну організацію її проведення на рецептивно-продуктивному етапі. Експериментальне навчання з метою перевірки ефективності розробленої методики здійснювалося згідно з чинними вимогами до організації та проведення методичного експерименту, викладеними у роботах таких учених, як П.Б. Гурвич, В.М. Шейко, Е.А. Штульман [3,14,15]. Проведений нами експеримент можна визначити як природний, базовий, вертикально-горизонтальний, відкритий [3, с.29]. Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики навчання майбутніх менеджерів із використанням комплексу вправ, що ґрунтується на фахових автентичних аудіодіалогах (ФААД), а також шляхом включення до цього комплексу вправ, спрямованих на формування вмінь ділової риторики в діалогічному мовленні, що слугує потужним мотиваційним стимулом до навчання, а також формує компенсаторні вміння, необхідні для використання ІМ у професійній діяльності. Водночас горизонтальний характер експерименту дав змогу порівняти результати навчання за трьома варіантами методики: варіант А – у групі ЕГ-1, варіант Б – у групі ЕГ-2, варіант В – у групі ЕГ-3.

Проведення експериментального дослідження має відповідати визначеній науковцями послідовності [6, с.15]. У зв'язку з цим наш експеримент складався з **п'яти етапів**: 1) організація експерименту; 2) реалізація експериментального навчання; 3) констатація отриманих даних; 4) перевірка достовірності отриманих даних методами математичної статистики; 5) аналіз та інтерпретація отриманих даних.

Розгляд теоретичних передумов навчання іншомовного професійно спрямованого діалогічного мовлення студентів різних спеціальностей, а також використання фахових автентичних аудіотекстів у навчанні ІМ, надав можливість сформулювати *gipotezy* методичного експерименту: навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери ПСАД з метою формування в них професійної комунікативної компетенції буде ефективнішим за умови використання методики навчання, яку було обґрунтовано в результаті визначення підготовчого, рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного і продуктивного етапів навчання, створення підсистеми професійно спрямованих вправ, теоретично аргументованого відбору ФААД, розробки до них комплексу вправ, що передбачає формування вмінь ділової риторики і вибір оптимального варіанту організації навчання на рецептивно-продуктивному етапі.

Під час організації і проведення експериментального навчання нами було передбачено вирішення таких *завдань*: провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості вмінь вести ПСАД у студентів експериментальних груп; здійснити експериментальне навчання ПСАД, яке ґрунтується на розробленій підсистемі вправ з метою визначення ефективності створеної методики навчання та встановити оптимальну послідовність здійснення навчання на рецептивно-продуктивному етапі; провести післяекспериментальний зріз сформованості вмінь вести ПСАД у студентів

експериментальних груп для визначення досягнутого рівня; обробити результати експериментального навчання та перевірити їх достовірність методами математичної статистики; інтерпретувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів з метою визначення ефективності запропонованої методики; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики навчання ПСАД, а також щодо визначення оптимальної організації рецептивно-продуктивного етапу навчання; здійснити опитування студентів-учасників експерименту після його проведення щодо оцінки проведених занять і перспективності використання запропонованої методики.

Подамо структуру методичного експерименту в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура методичного експерименту з формування у майбутніх менеджерів  
умінь вести професійно спрямований англомовний діалог**

Етапи експериментального навчання	Дата проведення	Кількість годин на групу	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз	31.01.11	2 години	Визначити вихідний рівень сформованості вміння вести ПСАД у майбутніх менеджерів
Експериментальне навчання	01.02.11 – 13.03.11	34 години	Перевірити ефективність різних варіантів запропонованої методики
Післяекспериментальний зріз	14.03.11 – 15.03.11	1 година	Визначити досягнутий рівень сформованості вміння вести ПСАД у майбутніх менеджерів
Опитування	14.03.11 – 15.03.11	1 година	Вивчити думку студентів, учасників експерименту щодо проведених з ними занять

Реалізація експериментального навчання відбувалася на базі Київського національного лінгвістичного університету в четвертому семестрі 2010-2011 н. р. Учасниками були 42 студенти трьох груп II курсу економіко-правового факультету за напрямом підготовки «Менеджмент організацій». Навчання становило 38 аудиторних годин, відведених на практичні заняття, і 16 годин самостійної роботи згідно з навчальним планом економіко-правового факультету КНЛУ (напрямок підготовки «Менеджмент організацій»). Експериментальне навчання здійснювалося протягом однієї навчальної теми, дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування», модуля 2, який охоплює три підмодулі – «Negotiations. Success factors», «Supply and Demand» і «Reputation in Business». На роботу за експериментальними матеріалами на заняттях відводилося одна третя часу, тобто 30 хвилин, що розподілявся між різними видами роботи та виконанням завдань, які ґрунтувалися на аудіодіалозі-зразку. Решта часу відводилася для навчання за програмним підручником.

До *неварійованих* умов експерименту входили: 1) кількість груп – 3; 2) кількість студентів у групах – ЕГ-1(14), ЕГ-2 (14) і ЕГ-3 (14); 3) кількість практичних занять з АМ – 19; 4) навчальний матеріал – аудіодіалоги / полілоги за фахом з автентичних джерел; 5) зміст навчання; 6) один викладач у всіх групах – експериментатор (автор дослідження).

*Варійованою* умовою експерименту стала розроблена нами методика навчання ПСАД майбутніх менеджерів, що передбачає три варіанти організації рецептивно-продуктивного етапу навчання. У всіх групах на цьому етапі виконувалися вправи

для формування та розвитку вмінь продукувати ПСАД на рівні діалогічної єдності та мікродіалогу в комунікативних ситуаціях аналогічних ситуації діалогу-зразка. Але, відповідно до методики варіанту А, в експериментальній групі №1 (ЕГ-1) навчання здійснювалося шляхом застосовування вправ, які передбачають аналіз структури, мовленнєвого і мовного матеріалу ситуації професійного спілкування; вправи у відтворенні зразка мовлення на рівні ДЄ та мікродіалогу; продукування мікродіалогів у ситуаціях аналогічних діалогу-зразку. Згідно з методикою варіанта Б в експериментальній групі № 2 (ЕГ-2) застосовувалися вправи, які передбачають аналіз структури, мовленнєвого і мовного матеріалу ситуації професійного спілкування; продукування мікродіалогів у ситуаціях аналогічних діалогу-зразку. За варіантом В в експериментальній групі №3 (ЕГ-3) навчання проводилося із застосуванням вправ, спрямованих на відтворення зразка мовлення на рівні ДЄ та мікродіалогу; продукування мікродіалогів у ситуаціях аналогічних діалогу-зразку. Зауважимо, що вибір шляхів підвищення ефективності методики, запровадженої у першому її варіанті, пояснюється прагненням забезпечити свідомий підхід студентів до здійснення мовленнєвої діяльності. Аналіз усного дискурсу і ситуацій професійного спілкування під час навчання студентів ІМ вважається методистами доцільним засобом формування їхньої іншомовної комунікативної компетенції [16]. В узагальненому вигляді три варіанти методики навчання в експериментальних групах представлено в табл. 2.

Таблиця 2

**Варіанти методики навчання експериментальних груп ПСАД на рецептивно-продуктивному етапі**

Варіант А (ЕГ-1)	Варіант Б (ЕГ-2)	Варіант В (ЕГ-3)
Виконання вправ, що передбачають: – аналіз структури мовленнєвого і мовного матеріалу ситуації професійного спілкування; – відтворення зразка мовлення на рівні ДЄ та мікродіалогу; – продукування мікродіалогів у ситуаціях, аналогічних діалогу-зразку.	Виконання вправ, що передбачають: – аналіз структури мовленнєвого і мовного матеріалу ситуації професійного спілкування; – продукування мікродіалогів у ситуаціях, аналогічних діалогу-зразку.	Виконання вправ, що передбачають: – відтворення зразка мовлення на рівні ДЄ та мікродіалогу; – продукування мікродіалогів у ситуаціях, аналогічних діалогу- зразку.

У січні 2010-2011 н. р. ми здійснили передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості вмінь вести ПСАД у студентів експериментальних груп. Так, завдання передбачали ведення студентами діалогу-домовленості відповідно до теми “Negotiation. Success factors”, у межах якої відбувалося експериментальне навчання, і ситуацій професійного спілкування, основу яких складає саме цей тип діалогу.

Передекспериментальний зріз тривав дві академічні години, включаючи час на підготовку і саме продукування діалогу, і мав на меті перевірити вміння студентів економіко-правового факультету (напрямок підготовки «Менеджмент організацій») вести ПСАД.

Створені студентами ПСАД записувалися на диктофон. Зафіксовані діалоги аналізувалися за критеріями оцінювання рівня сформованості вміння створювати ПСАД. Слід зазначити, що діалогічне мовлення є складнішим для оцінювання, ніж інші види мовленнєвої діяльності, і має, безумовно, суб’єктивний характер, що неодноразово підкреслювалося в дослідженнях з методики викладання ІМ.

Беручи до уваги критерії оцінювання ДМ, визначені в методичній літературі, та зважаючи на прагматичну мету навчання ПСАД студентів економічних факультетів, а також враховуючи ЗЕР, в яких оптимальною кількістю критеріїв для тестування певних

вмінь визначено чотири-п'ять і максимумом є сім [4, с. 193], в нашому дослідженні було визначено сім критеріїв: досягнення комунікативної мети, що полягає в реалізації мовленнєвого наміру мовця і завдань у межах створеної комунікативної ситуації; відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу; доречність використання мовленнєвих формул і кліше; інтерактивність; здатність будувати мовленнєву ситуацію і керувати нею; відносна правильність мовлення; темп мовлення.

При цьому варто зауважити, що всі зазначені нами критерії, як і застосовані розрахунки відповідних коефіцієнтів для їх оцінки, використовуються у багатьох експериментальних дослідженнях [ 2,5,8, 9, 12, 17].

Для визначення досягнутого рівня сформованості умінь майбутніх менеджерів вести ПСАД у межах кожної окремої експериментальної групи ми розрахували коефіцієнти навченості за В. П. Беспальком. Для цього ми оцінили аудіотексти-зразки ПСАД, розрахували для кожного з них показники коефіцієнтів за усіма якісними критеріями, отримали середні показники для сукупності усіх оцінених аудіотекстів-зразків і взяли ці середні показники в якості максимально можливих показників відповідних коефіцієнтів.

Достатнім рівнем сформованості відповідних умінь ми вважаємо показник коефіцієнта навченості, що є більшим або рівним 0,7 [1, с.52-69].

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів за кожним критерієм для всіх груп наведені у табл. 3.

Таблиця 3

Коефіцієнти		Кдкм	Квфт	Кдвк	Кіна	Кзбк	Квпр	Ктмл	К. навченості
ЕГ-1	Д.е.	0,419	0,405	0,284	0,238	0,180	0,683	70,267	0,49
	П.е.	0,687	0,661	0,579	0,580	0,403	0,866	94,214	0,85
	приріст	1,640	1,632	2,039	2,437	2,238	1,268	1,341	1,80
ЕГ-2	Д.е.	0,423	0,379	0,266	0,261	0,179	0,677	66,643	0,48
	П.е.	0,667	0,621	0,531	0,621	0,375	0,842	88,714	0,81
	приріст	1,576	1,638	1,996	2,379	2,095	1,244	1,331	1,75
ЕГ-3	Д.е.	0,424	0,394	0,284	0,237	0,203	0,657	67,214	0,43
	П.е.	0,638	0,599	0,559	0,491	0,317	0,831	85,071	0,76
	приріст	1,505	1,520	1,968	2,071	1,561	1,264	1,266	1,59

У таблиці було застосовано умовні скорочення:

Кдкм – коефіцієнт досягнення комунікативної мети

Квфт – коефіцієнт відповідності характеристик створеного діалогу його функціональному

Кдвк – коефіцієнт доречності використання мовленнєвих формул і кліше Кіна – коефіцієнт інтерактивності

Кзбк – коефіцієнт здатності будувати і керувати мовленнєвою ситуацією Квпр – коефіцієнт відносної правильності мовлення

Ктмл – коефіцієнт темпу мовлення Д. е. – до експерименту

П. е. – після експерименту

З метою визначення підсумкового рівня сформованих умінь ПСАД після завершення експерименту за запропонованою методикою було проведено післяекспериментальний

зріз. Його завдання та спосіб проведення відповідали таким само умовам, що й зріз передекспериментальний. Студентам було запропоновано створити діалог-домовленість, виходячи з ситуації в межах теми експериментального навчання.

Аналіз даних у всіх трьох групах перед проведенням експерименту засвідчив, що середні показники за всіма критеріями виявилися досить низькими і потребували підвищення для досягнення достатнього рівня сформованості відповідних умінь за показником коефіцієнта навченості, що є більшим або рівним 0,7.

З метою перевірки належності всіх експериментальних груп (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3) до однієї генеральної вибірки, тобто однорідності учасників експерименту, що означає наявність однакового рівня сформованості вміння вести ПСАД у студентів трьох груп, ми здійснили статистико-математичний аналіз результатів передекспериментального зрізу за всіма критеріями (див. табл. 4). Для цього висунули гіпотезу  $M_1=M_2$  – про рівність двох середніх нормальних сукупностей (пари: ЕГ1 і ЕГ2, ЕГ1 і ЕГ3, ЕГ2 і ЕГ3) з дисперсіями, які невідомі, тобто нульову гіпотезу, проти гіпотези  $M_1 \neq M_2$  – про нерівність двох середніх нормальних сукупностей у тих само парах. Для перевірки цих гіпотез ми розраховували критерій *t* Стьюдента [10,11, с. 177-198].

Значення розрахованого критерію *t* Стьюдента ми порівняли з величинами довірчого коефіцієнта *t* (при числі ступенів свободи  $n' = n_1 + n_2 - 2$ ), які демонструють, у скільки разів різниця величин, що порівнюються, при такій обмеженій кількості спостережень повинна перевищувати свою середню похибку для того, щоб цю різницю можна було б визнати вірогідною з саме таким рівнем ймовірності, а результати статистичних досліджень – достатньо надійними.

Таблиця 4

**Порівняння результатів передекспериментального зрізу в групах ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3.**

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ-1/ЕГ-2		ЕГ-2/ЕГ-3		ЕГ-3/ЕГ-1	
	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>	критерій <i>t</i> Стьюдента	довірчий коефіцієнт <i>t</i>
Кджм	0,444	2,093	0,019	2,093	0,124	2,093
Квфт	0,857	1,960	0,308	1,960	0,122	1,960
Кдвк	0,795		0,429		0,084	
Кіна	0,719		0,086		0,384	
Кзбк	0,625		0,305		0,114	
Квпр	0,439		0,067		0,248	
Ктмл	0,048		0,452		0,023	

Отримані величини критеріїв *t* Стьюдента є меншими за відповідні довірчі коефіцієнти *t* при рівні значимості  $p=0,05$ . Це означає, що різниця результатів у межах кожного окремого коефіцієнта є невірогідною ( $p > 0,05$ ), тобто вибрані нами експериментальні групи належать до однієї генеральної вибірки. Таким чином, здійснений нами аналіз довів правильність гіпотези про однорідність вибраних нами навчальних груп ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3, що підтверджує однаковість вихідного рівня сформованості у студентів вміння вести ПСАД.

Результати розрахованих нами середніх показників коефіцієнтів за кожним критерієм перед- і післяекспериментального зрізів у кожній окремій навчальній групі, демонструють

різницю вихідного і досягнутого рівня сформованості у студентів вмінь вести ПСАД. Окрім цього, дані табл. 3 містять також показники приросту значень коефіцієнтів який засвідчує, у скільки разів зросли показники коефіцієнтів післяекспериментального зрізу порівняно з показниками коефіцієнтів передекспериментального зрізу.

Як видно з даних табл. 3, середній приріст навичок та вмінь у студентів усіх трьох груп за всіма критеріями становить 1,723 рази і середній рівень коефіцієнта навченості ПСАД зріс від недостатнього рівня за шкалою В. П. Беспалька до рівня, що є більшим або рівним 0,7.

Аналіз наведених в таблиці даних дає змогу виявити значне покращення рівня сформованості в усіх експериментальних групах навичок і вмінь ПСАД. Наведена вище статистика підтверджується більш високою якістю ПСАД, створених студентами в ході післяекспериментального зрізу. Порівняно з передекспериментальним зрізом, ПСАД післяекспериментального зрізу є більш динамічними, швидше відбувається зміна реплік. Студенти намагаються досягти комунікативної мети, тобто домовитись, надаючи інформацію та адекватно реагуючи на неї. Якщо під час передекспериментального зрізу складалося враження, що студенти не слухають один одного і не чують, або не розуміють про що говорять, то після експерименту відчутно було, що вони уважно слухають висловлювання співрозмовника, намагаються домовитись, переконуючи і шукаючи компроміси. ПСАД, створені студентами в ході післяекспериментального зрізу, більше відповідали функціональному типу діалогу- домовленості, тоді як на передекспериментальному етапі їхні діалоги не мали композиційної структури діалогу-домовленості, особливостей його моделі, а набір діалогічних єдностей, які висловлюють певні комунікативні наміри, складався лише з висловлювання пропозиції. Подальше продукування діалогу полягало в озвученні умов, які було сформульовано в завданні до предекспериментального зрізу. Тому сама комунікація здебільшого не відбувалася. У процесі продукування ПСАД на післяекспериментальному етапі оцінювання суттєво зросла кількість та доречність використання розмовних формул і кліше, які спрямовані на досягнення комунікативних намірів, характерних для діалогу-зразка: аргументування власної думки, наведення доказів і прикладів на користь своїх доказів, щоб переконати співрозмовника, погодження та непогодження з пропозицією співрозмовника, перехоплення ініціативи, наведення контраргументів, зустрічних пропозицій та заохочення учасників розмови з метою досягнення мовленнєвого наміру.

Порівняно з ПСАД передекспериментального зрізу, діалоги післяекспериментального зрізу характеризуються більш високим рівнем взаємодії його учасників. Вони містять більшу кількість засобів, що сприяють реалізації ефективної інтерактивності учасників спілкування, а саме: забезпечення зверненості та контакту зі слухачами, активного слухання, початку розмови, адекватної реакції на отриману інформацію і підтримання бесіди, ініціативності.

Показники за критерієм здатності будувати і керувати мовленнєвою ситуацією в середньому зросли в 1,964 раза. Студенти після експерименту використовували в своїх діалогах засоби ділової риторики, що давало їм змогу гнучко і адекватно впливати один на одного у відповідності до поведінки кожного, зокрема перефразування, повторювання для підтвердження розуміння почутого; коментування; уточнення для отримання додаткових фактів; певні мовні засоби дипломатичного впливу на співрозмовника, щоб змусити або переконати прийняти рішення. Були випадки уповільнення темпу, посилення голосу тощо.

Що стосується критерію відносної правильності мовлення, то в ПСАД післяекспериментального зрізу спостерігається в середньому покращення показників, але не так суттєво, як у показниках інших критеріїв. Причиною цього стали декілька факторів. По-перше, середній вихідний рівень навченості за цим критерієм був досить високий (0,672). По-друге, наша методика навчання ПСАД передбачає формування та розвиток обмеженої

кількості фонетичних, лексичних і граматичних навичок, притаманних лише аудіодіалогу-зразку. Водночас необхідно підкреслити, що тенденція до покращення показника, зважаючи на приріст в 1,258 рази, означає очевидну позитивність ефекту навчання.

Таблиця 5

**Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в групах ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3**

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ-1/ЕГ-2		ЕГ-2/ЕГ-3		ЕГ-3/ЕГ-1	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Кджм	17,986	2,093	15,755	2,093	16,235	2,093
Квфт	6,647	1,960	9,149	1,960	6,043	1,960
Кдвк	6,233		10,599		6,456	
Кіна	7,149		10,583		5,800	
Кзбк	4,220		6,784		2,489	
Квпр	5,911		8,106		4,165	
Ктмл	4,048		2,748		2,702	

Для математико-статистичного доведення валідності гіпотези про різницю результатів післяекспериментального зрізу в групах, які навчалися за різними варіантами, ми застосували, як було зазначено раніше, критерій Стьюдента (t) для порівняння істотності відмінностей між показниками середніх значень вибірок. Спираючись на величини критерію t Стьюдента, можна стверджувати, що різниця середніх значень у парах груп у межах кожного окремого коефіцієнта оцінювання є вірогідною, оскільки критерій Стьюдента (t) в усіх випадках більше довірчого коефіцієнта (див. Табл. 5). Аналіз отриманих у результаті експериментального навчання даних за допомогою методів математичної статистики доводить ефективність нашої методики навчання ПСАД.

Наступний етап оцінки ефективності експерименту – порівняльний аналіз даних, отриманих у різних експериментальних групах наприкінці експерименту. З цією метою ми звели і порівняли результати післяекспериментального зрізу в таких парах груп: ЕГ-2 і ЕГ-3, ЕГ-2 і ЕГ-1, ЕГ-3 і ЕГ-1 (див. Табл. 3). У процесі порівняння ми аналізували створені студентами діалоги-домовленості та оцінювали їх за запропонованими вище критеріями.

Аналіз результатів порівняння даних по групах ЕГ-2 і ЕГ-1 засвідчив, що різниця результатів за всіма критеріями є вірогідною і що за критеріями, відповідними цим коефіцієнтам, група ЕГ-1 досягла вищих результатів, ніж група ЕГ-2. Це дав змогу зробити висновок, що, порівняно з другим варіантом розробленої нами методики навчання, перший варіант є більш ефективним щодо формування вмінь створювати ПСАД.

Порівняльний аналіз даних післяекспериментального зрізу у групах ЕГ-2 та ЕГ-3 продемонстрував, що різниця результатів за всіма критеріями є вірогідною і що за відповідними цим коефіцієнтам критеріями група ЕГ-2 досягла значно вищих результатів, ніж група ЕГ-3. Отримані результати засвідчують, що, порівняно з третім варіантом розробленої нами методики навчання, другий варіант методики виявився більш ефективним щодо формування тих умінь, які оцінювалися за відповідними критеріями і коефіцієнтами.

Аналіз результатів порівняння даних груп ЕГ-1 і ЕГ-3 показав, що їх різниця за всіма критеріями є вірогідною і що група ЕГ-1 досягла значно вищих результатів, ніж група

ЕГ-3. Результати, отримані нами під час аналізу, дають підставу для ствердження, що, порівняно з третім варіантом розробленої нами методики навчання, перший варіант методики є більш ефективним щодо формування вмінь вести ПСАД.

Різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах кожного окремого коефіцієнта є вірогідною, що свідчить про позитивність ефекту навчання за усіма застосованими варіантами методики. Водночас слід зазначити, що перший варіант створеної нами методики, застосований в ЕГ-1, де навчання майбутніх менеджерів ПСАД проводилося із використанням сукупності вправ другого і третього варіантів методики, а саме передбачало застосування вправ з аналізом аудіодіалогу-зразка з точки зору його структури та різноманітних мовних і мовленнєвих явищ, притаманних діалогу-домовленості, а також вправ, спрямованих на його відтворення, дає можливість підвищити ефективність навчання та досягти кращих результатів. Ефективність застосованих нами варіантів методики зростає у такому напрямку: третій варіант → другий варіант → перший варіант.

Завершуючи порівняльний аналіз даних перед- і післяекспериментального зрізів, слід зазначити, що всі три варіанти методики дозволили отримати приріст за виокремленими критеріями. Особливо варто відзначити приріст за критерієм доречності використання мовленнєвих формул і кліше (Кдвк), інтерактивності (Кіна), здатності будувати і керувати мовленнєвою ситуацією (Кзбк).

Отриманий результат є безпосереднім наслідком навчання ПСАД з використанням ФААД і застосування розробленого нами комплексу вправ, який передбачає формування компенсаційних умінь засобами ділової риторики, а також використання прийомів «мозковий штурм» і евристична бесіда. Все це в комплексі дало можливість студентам не тільки підвищити свій рівень володіння навичками і вміннями ПСАД, але й сприяло розвитку у них професійно важливих аналітичних здібностей, здатності генерувати нові ідеї, вміння виступати перед публікою, співпрацювати з людьми тощо. Зареєстрований приріст усіх коефіцієнтів, що віддзеркалюють відповідні застосовані нами оціночні критерії, свідчить про вдосконалення певних умінь, розвиток яких передбачає неодмінне покращення перелічених вище професійно значущих здібностей.

Останнім етапом експерименту стало опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні. Проведене після завершення експерименту опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні, дало змогу дослідити їхню думку щодо корисності використання ФААД для навчання ПСАД взагалі і для формування вміння вести діалог- домовленість зокрема. Більшість студентів схвалили цю методику, а також високо оцінили її ефективність для розвитку професійно важливих здібностей у майбутніх менеджерів невиробничої сфери.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери ПСАД з використанням ФААД є ефективною. Результати проведеного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу про те, що навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери усного ПСАД буде ефективнішим за таких умов:

- поетапної організації навчання відповідного виду мовлення;
- створення підсистеми професійно спрямованих вправ;
- теоретично обґрунтованого відбору фахових автентичних аудіоалогів;
- розробки до ФААД комплексу вправ, який передбачає формування вмінь ділової риторики і вибір оптимального варіанту організації навчання на рецептивно-продуктивному етапі.

Виходячи з таких висновків, можна рекомендувати розроблену методику до впровадження у навчальний процес на економічних факультетах немовних ВНЗ. Отримані результати відкривають перспективи подальшого теоретичного і практичного



дослідження цієї теми, зокрема для навчання монологів, інших видів мовленнєвої діяльності з використанням фахових автентичних аудіотекстів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-69.
2. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Наталья Федоровна Бориско. – К., 1987. – 226 с.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1980. – 103 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [Науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколасва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ганна Валеріївна Кравчук. – К., 2010. – 364 с.
6. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
7. Максименко Л.О. Організація і проведення експериментального навчання професійно спрямованого англійського діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери / Л.О. Максименко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Серія «Філологічні науки. Мовознавство». – Луцьк, 2011. – № 3 (5). – С. 141-148.
8. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Лілія Іванівна Морська. – К., 2001. – 20 с.
9. Основы методики преподавания иностранных языков: [под ред. В.А. Бухбиндера, В.Штрауса]. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.
10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
11. 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.
12. Сімкова І.О. Методика навчання англomовної професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ірина Олегівна Сімкова. – К., 2010. – 303 с.
13. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза / Олег Борисович Тарнопольский. – Киев: Вища школа, 1989. – 160 с.
14. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник для студ. вищих навч. закл.] / Василь Миколайович Шейко, Наталія Миколаївна Кушнарєнко. – [5-те вид., стер.]. – К. : Знання, 2006. – 307 с.
15. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1971. – 143 с.
16. Riggensbach H. Discourse analysis in the language classroom / Heidi Riggensbach. – Volume 1. The Spoken Language. – University of Michigan Press, 2002. – 222 p.
17. Paton A. Developing accuracy / Anne Paron, Meryl Wilkins // Teaching Adult ESOL: principles and practice. – Maidenhead: Open University Press, 2009. – [1<sup>st</sup> ed.]. – P. 131-160.

# СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

О.С. Малюга

*Міжрегіональна академія управління персоналом*

У статті досліджується система вправ для навчання професійно орієнтованого читання студентів магістратури; визначені загальні й специфічні вміння читання наукової англійської статті з фаху для задоволення професійних інформаційних потреб студентів магістратури, виділені етапи навчання професійно орієнтованого читання; обґрунтована система, відібрані типи і види вправ, які об'єднано у групи і розподілено відповідно до етапів навчання; наведено приклади вправ.

**Ключові слова:** професійно орієнтоване читання, наукова англійська стаття з фаху, студенти магістратури.

**A.S. Malyuga. Система упражнений для обучения профессионально ориентированному чтению студентов магистратуры.** В статье исследуется система упражнений для обучения профессионально ориентированному чтению студентов магистратуры; определены общие и специальные умения чтения научной англоязычной статьи по специальности для удовлетворения профессиональных информационных потребностей студентов магистратуры, выделены этапы обучения профессионально ориентированному чтению, обоснована система, отобраны типы и виды упражнений, которые объединены в группы и распределены в соответствии с этапами обучения; приведены примеры упражнений.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное чтение, научная англоязычная статья по специальности, студенты магистратуры.

**O.S. Malyuga. The system of exercises for teaching future masters to read profession oriented texts.** The article deals with the system of exercises for teaching future masters to read profession oriented texts. The general and specific skills for reading a special scientific article in English have been determined to satisfy future masters' information needs; the stages have been singled out to teach profession-oriented reading; the system of exercises has been substantiated, the types and kinds of exercises, which are classified into groups and subdivided in accordance with the stages, have been selected; some examples of exercises have been given.

**Key words:** profession-oriented reading, special scientific article in English, future masters.

Професійно орієнтоване читання (ПОЧ) посідає головне місце в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів магістратури (магістрантів), оскільки провідною на рівні магістратури є науково-дослідна діяльність, яка завершується написанням магістерських робіт [6]. Для проведення власних досліджень магістранти потребують використання наукової інформації з іншомовних фахових джерел, що репрезентує сферу їхньої професійної діяльності.

Очевидно, що вміння читати фахову наукову літературу потребує спеціального навчання, особливо коли йдеться про читання іншомовних текстів певного жанру й тематики. Ефективність навчання магістрантів ПОЧ значною мірою залежить від правильно складених вправ, послідовності їх застосування, кількості, обсягу тощо. Іншими словами, відповідні вправи мають бути функціонально пов'язані між собою та об'єднані в систему.

Теоретичні й практичні аспекти системи вправ для навчання іншомовного читання широко висвітлені як у фундаментальних працях, так і в значній кількості дисертаційних досліджень з навчання іншомовного читання (Г.В. Барабанова, Т.С. Серова, С.К.

Фоломкіна та ін.). Проте незважаючи на здавалося б вирішеність проблеми, питання створення системи вправ для навчання магістрантів ПОЧ все ще залишається не достатньо дослідженим, оскільки у вищезгаданих дослідженнях не враховано ні специфіки професійної підготовки магістрантів, ні жанрових особливостей наукових іншомовних текстів.

Отже, **мета** цієї статті полягає в обґрунтуванні системи вправ й наведенні прикладів вправ для навчання магістрантів ПОЧ, спираючись на попередньо досліджені положення щодо навчання ПОЧ наукових англomовних статей (НАС) магістрантів аграрних спеціальностей, які обґрунтовані і висвітлені автором у статтях [1; 2; 3] й дисертаційному дослідженні [4]. Під системою вправ ми, слідом за С.Ф. Шатіловим, розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються в такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірність формування навичок і вмінь в різноманітних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою в заданих умовах [7, с.59].

Для створення системи вправ, спрямованих на формування у магістрантів навичок та вмінь ПОЧ, доцільно спиратись на підходи методистів до проблеми створення загальної системи вправ. Цій проблемі методистами присвячена низка робіт, де розглядаються окремі аспекти теорії вправ, представлені різні їх класифікації, принципи побудови системи вправ. В основу нашого дослідження буде покладено загальну систему вправ, розроблену Н.К. Складенко [5, с.64-71], тому що вона є найбільш теоретично обґрунтованою.

Наступним кроком створення системи вправ має бути визначення навичок та вмінь ПОЧ, на формування яких повинні бути спрямовані ці вправи. З огляду на те, що провідним жанром наукових текстів, до яких переважно звертається магістрант, є наукова стаття [1], вважаємо за необхідне визначати навички й вміння ПОЧ, якими має володіти магістрант, на основі синтезу навичок і вмінь іншомовного читання, виділених методистами, мовних, композиційно-сміслових й жанрових особливостей текстів НАС, а також професійних інформаційних потреб магістрантів.

Так, нами були проаналізовані навички й вміння іншомовного читання, виділені методистами, і визначені ті, що мають бути сформовані у студентів магістратури відповідно до трьох груп навчальних та компенсаційних вмінь ПОЧ, а саме: мовленнєві навички та компенсаційні вміння, що пов'язані з розумінням мовного матеріалу тексту: забезпечують точність розуміння; уміння, що забезпечують розуміння змісту тексту: повноту розуміння; уміння, що забезпечують обробку вилученої фактичної інформації: глибину розуміння [1].

Для виявлення мовних, композиційно-сміслових й жанрових особливостей текстів НАС ми виходили з результатів попередньо проведеного нами лінгвістичного аналізу 250 текстів НАС аграрного профілю [2], а також додатково проаналізували 100 НАС медичного, біологічного й економічного профілю. До чотирьох провідних жанрів НАС належать такі: оглядова стаття, стаття-аналіз, експериментальна стаття і стаття-доповідь. Так, всі вищезгадані жанри мають схожі мовні характеристики. Також нами не виявлено розрізненості й у графічних засобах вираження інформації. Втім, композиційно-сміслова структура жанрів НАС переважно різниться, схожість якої простежується лише в експериментальних статтях і статтях-доповідях. Таким чином, оглядова стаття характеризується наявністю проблеми та шляхів її вирішення, стаття-аналіз – аналізом випадку/прикладу дослідження, експериментальна стаття і стаття-доповідь містять розділи: вступ (*introduction*), матеріали та методи (*materials and methods*), результати (*results*), висновки (*conclusions*), обговорення (*discussion*), бібліографія (*references*) і відрізняються між собою тільки способом представлення анотації: у статті-доповіді вона структурована з чітким зазначенням мети дослідження, коротким описом його ходу, наведенням результатів та висновків, водночас анотація експериментальної статті подається у довільній формі.

Визначимо професійні інформаційні потреби магістранта. Для цього необхідно звернутися до галузевих стандартів підготовки магістра, до складу яких входять освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми. Так, освітньо-професійна програма підготовки магістра за будь-якою спеціальністю включає навчальні дисципліни та спеціалізації магістранта. З огляду на це визначені нами професійні інформаційні потреби магістранта включають такі [4]: потреби у науковій інформації, що репрезентує **навчальну дисципліну**, до якої належить дослідження кожного окремого магістранта (приклад: паразитологія та інвазійні хвороби тварин), **спеціалізацію** магістранта (приклад: хвороби коней), орієнтовну **тему** його дослідження (приклад: лікування і профілактика оксирозу і параскарозу коней).

З огляду на вищесказане нами були визначені **загальні та специфічні** навички й вміння ПОЧ НАС. Під першими ми розуміємо навички й вміння, що мають бути сформовані для читання текстів НАС будь-якого жанру, а саме систематизовані нами мовленнєві навички та компенсаційні вміння [1], що забезпечують **точність** розуміння тексту. До прикладів умінь цієї групи належать такі: співвідносити значення слова з контекстом речення; встановлювати смислові зв'язки між реченнями/абзацами і об'єднувати їх у смислові частини. До загальних умінь, що забезпечують **повноту** розуміння, ми відносимо такі вміння: використовувати наявні фонові знання для розуміння тексту, розуміти графічні засоби тексту. Оскільки загальні вміння цієї групи спрямовані безпосередньо на розуміння тексту на рівні змісту, вважаємо за необхідне врахувати професійні інформаційні потреби магістрантів й виділити вміння орієнтовно встановлювати галузі, спеціалізації, теми, що репрезентує НАС, її відношення до власного дослідження за назвою статті.

До групи загальних умінь, що забезпечують **глибину** розуміння НАС ми включили вміння синтезувати власні фахові знання з отриманими, інтерпретувати висновки автора.

Для визначення **специфічних** умінь магістрантів ПОЧ НАС необхідно звернутися до лінгвістичного аналізу НАС. Такі вміння читання НАС кожного окремого жанру були визначені нами на основі співвіднесення умінь, які, на наш погляд, є необхідними для читання наукової прози і не увійшли до загальних, з композиційно-смисловими й жанровими особливостями текстів НАС і професійними інформаційними потребами магістранта. **Специфічні** вміння, що забезпечують **повноту** розуміння 1) *оглядової статті* – визначати проблему з назви статті, її розділу, першого речення/абзацу або анотації (за наявності), прогнозувати постановку проблеми у ширшому плані та шляхи її вирішення, переглядати статтю, з тим щоб отримати загальну уяву про зміст її розділів, відрізнити наукові факти від поглядів автора, простежувати логічні зв'язки між фактичною проблемою та ідеями щодо шляхів її вирішення, узагальнювати інформацію окремих розділів статті; 2) *статті-аналізу*: прогнозувати випадок або приклад дослідження з назви статті, визначати його з першого речення/абзацу, а також передмови або анотації (за наявності), переглядати статтю, аби отримати загальне уявлення про її зміст в цілому або її розділів, прогнозувати аналіз дослідження, виходячи з його змісту, відрізнити наукові факти від їх аналізу, простежувати логічні зв'язки між фактичним випадком/прикладом та ідеями щодо його аналізу, узагальнювати інформацію статті в цілому; 3) *експериментальної статті і статті-дповіді*: визначати напрямок дослідження з назви статті, отримувати загальне уявлення про його мету, зміст, процес, методи та результати, висновки автора з анотації, отримувати повне уявлення про предмет, аргументацію важливості питання, визначення самої проблеми дослідження з розділу

„Вступ”, ознайомлюватись з об'єктами експерименту, з його технологією шляхом виділення методів отримання даних у розділі «Матеріали та методи», прогнозувати отримані результати або їхній діапазон, детально розуміти результати, порівнювати їх з даними інших дослідників та/або власної наукової роботи з розділу «Результати», ознайомлюватись з інтерпретацією результатів автором, відрізнити наукові дані від їх інтерпретації, отримувати уявлення про важливість даного дослідження, його місце та

перспективи з розділу „Обговорення”. До *специфічних* умінь, що забезпечують *глибину* розуміння 1) *оглядової статті*, належать такі: робити висновки щодо проблеми та шляхів її вирішення з точки зору власного дослідження, оцінювати важливість проблеми та ефективність шляхів її вирішення; 2) *статті-аналізу*: робити висновки щодо випадку/прикладу та його аналізу автором з точки зору власного дослідження, оцінювати випадок та його аналіз автором; 3) *експериментальної статті* і *статті-доповіді*: робити висновок щодо важливості дослідження та використання отриманих даних у власній науковій роботі, оцінювати результати та висновки автора.

Наявність трьох підгруп специфічних умінь ПОЧ НАС, що спричинена різною композиційно-сисловою структурою окремих її жанрів, зумовлює використання трьох підсистем вправ для навчання магістрантів читання цих текстів: 1-а підсистема – для навчання читання оглядових статей; 2-а підсистема – для навчання читання статей-аналізів; 3-я підсистема – для навчання читання експериментальних статей і статей-доповідей.

Навчання читання кожного з жанрів НАС вимагає використання певних етапів роботи з текстом. У навчанні читання будь-якого тексту виділено три етапи роботи з іншомовним текстом: передтекстовий (*pre-reading*), текстовий (*while-reading*) та післятекстовий (*post-reading*) [8]. Завдання *передтекстового* етапу – підготувати магістранта до читання тексту НАС. На цьому етапі вирішуються питання додаткового мотивування й формування орієнтовної основи діяльності. Таким чином, *передтекстовий* етап передбачає засвоєння мовного матеріалу певного жанру НАС й активізацію фонових знань магістрантів. *Текстовий* етап передбачає виконавчу частину навчальної діяльності, що полягає у безпосередньому вирішенні навчальних завдань, у нашому випадку – розумінні магістрантами змісту НАС. На *післятекстовому* етапі реалізується контрольна-коректуюча частина діяльності. На цьому етапі відбувається контроль розуміння прочитаного з боку викладача та обробка магістрантами отриманої інформації з точки зору власного дослідження.

Наступним кроком створення системи вправ для навчання магістрантів ПОЧ НАС вважаємо за необхідне відібрати типи, види і групи вправ, що увійдуть до системи і розподілити їх відповідно до етапів роботи з текстом. Щоб відібрати необхідні типи вправ, які слід виконувати для навчання ПОЧ НАС, звернемося до розроблених у методиці провідних критеріїв визначення типології вправ. У зв'язку з тим, що ПОЧ є видом фахової комунікації магістрантів, основним критерієм ми вважаємо ступінь комунікативності. З цієї точки зору розрізняються некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) та комунікативні (мовленнєві) вправи [5]. Використання некомунікативних вправ у великій кількості вважаємо недоцільним, оскільки магістрант має працювати з певними смисловими частинами, зразками НАС, а не ізольованими мовними одиницями. Отже, за цим критерієм ми використовуємо некомунікативні вправи (у незначній кількості), умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

До *комунікативних* належать вправи, що передбачають роботу магістрантів із текстом НАС або окремими її розділами. До цього типу вправ нами віднесено рецепцію нової інформації, що здійснюється у процесі читання тексту НАС, її оцінювання і інтерпретацію для розповсюдження на її основі власної. У свою чергу, комунікативні завдання, які пропонуються в таких вправах, мають викликати у магістрантів труднощі, подолання яких стає для них мотивом творчого пошуку. Це зумовлює необхідність ускладнення комунікативної групи вправ як у плані завдання, так і в плані змісту кожної наступної вправи порівняно з попередньою.

*Умовно-комунікативні* вправи дають змогу здійснити тренування мовного матеріалу в навчальній комунікації, яка імітує природну. Комунікативна умовність цих вправ виявляється в тому, що дії, які виконують магістранти, хоча й мають мовленнєвий характер, але спрямовані на роботу з незавершеними за змістом одиницями – частинами тексту НАС (на рівні слова, фрази/речення або групи речень), що досить нечасто

трапляється в їх природній науковій професійній комунікації, наприклад: здогадатися про значення слова за семантичним ключем, користуючись контекстом та ін.

*Некомунікативні* вправи передбачають роботу з ізольованими мовними одиницями і, разом з умовно-комунікативними вправами, використовуються нами на передтекстовому етапі для підготовки магістрантів до читання текстів НАС.

Враховуючи той факт, що ПОЧ є рецептивним видом мовленнєвої діяльності магістрантів, вважаємо за необхідне звернутися до критерію спрямованості на прийом або видачу інформації. За цим критерієм вправи поділяються на рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні [5]. Основним типом вправ для навчання ПОЧ НАС виступають *рецептивні* вправи, оскільки у цих вправах магістранти візуально сприймають вербальну інформацію, паралінгвістичні засоби, ідентифікують її характер та зміст. Магістранти мають тільки сприйняти та зрозуміти інформацію, результати обов'язково перевіряються. Втім, зважаючи на необхідність прогнозувати, оцінювати та робити висновки щодо наукової інформації для розповсюдження власної, в нашу систему ми разом з рецептивними вправами використали *рецептивно-репродуктивні* вправи, в яких магістранти спочатку сприймають певну вербальну інформацію та/або графічні засоби, а потім частково репродукують її, та *рецептивно-продуктивні* вправи, в яких магістранти виконують завдання, що спрямовані на обробку отриманої в процесі читання наукової інформації. Таким чином, за критерієм спрямованості на прийом або видачу інформації до нашої системи увійшли *рецептивні, рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні* вправи.

Наступним кроком створення системи вправ є визначення видів вправ, які виконуватимуть магістранти для навчання ПОЧ НАС. Оскільки види вправ відображають дії магістрантів на кожному з організаційних етапів навчання ПОЧ НАС, вважаємо за доцільне розглянути їх у поетапному навчанні магістрантів ПОЧ НАС.

Перед тим як розглянути поетапне навчання магістрантів ПОЧ НАС, виділимо групи вправ для навчання читання. Згідно з системою вправ, запропонованою Н.К. Складенко [5, с.70], в методиці навчання читання як виду мовленнєвої діяльності розрізняють дві групи вправ: 1) для формування мовленнєвих навичок читання; 2) для розвитку вмінь читання.

Група вправ для формування мовленнєвих навичок читання використовуватиметься нами як підготовка до навчання читання НАС. Вона поділяється на дві підгрупи вправ: 1) для формування лексичних навичок читання НАС; 2) для формування граматичних навичок читання НАС. До групи вправ для розвитку вмінь читання входять підгрупи вправ: 1) що готують до читання тексту НАС; 2) з навчання читання текстів НАС.

Підгрупа вправ, що готує до читання тексту НАС також буде використана нами як підготовка до навчання магістрантів читання. Зважаючи на те, що підгрупа вправ з навчання читання текстів НАС націлена на формування вмінь, що забезпечують розуміння змісту НАС та обробку вилученої інформації, вважаємо за необхідне поділити її на дві підгрупи: 1) підгрупа вправ, що забезпечує повноту розуміння; 2) підгрупа вправ, що забезпечує глибину розуміння. Розглянуті групи вправ подано у табл. 1.

Таблиця 1

Групи вправ для навчання магістрантів ПОЧ НАС

Групи вправ	Формування мовленнєвих навичок читання НАС		Розвиток умінь читання НАС		
	Підгрупи вправ	формування лексичних навичок читання НАС	формування граматичних навичок читання НАС	підготовка до читання тексту НАС	навчання читання тексту НАС, що забезпечує
повноту розуміння					глибину розуміння

Перейдемо до розгляду поетапного навчання магістрантів ПОЧ НАС кожного жанру. Як вже було зазначено вище, на передтекстовому етапі навчання магістрантів має відбуватися формування загальних навичок та вмінь ПОЧ НАС. Отже, дії магістрантів на цьому етапі не залежать від жанру НАС. Згідно з теоретичними положеннями про необхідність активізації фонових знань та подолання мовних труднощів до читання тексту [3], на *передтекстовому* етапі навчання читання оглядових статей, статей аналізів, експериментальних статей і статей-доповідей має відбуватися формування мовленнєвих навичок та компенсаційних умінь ПОЧ НАС, що забезпечують точність розуміння, а також активізація фонових знань. Вищесказане досягається виконанням магістрантами підгруп вправ для формування лексичних та граматичних навичок читання НАС, що складають групу вправ для формування мовленнєвих навичок читання, та виконанням підгрупи вправ для підготовки до читання тексту НАС, яка входить до групи вправ для розвитку вмінь читання НАС. Враховуючи завдання даного етапу та характеристику типів вправ, подану вище, до цих підгруп мають належати такі типи вправ: некомунікативні, умовно- комунікативні, рецептивні та рецептивно-репродуктивні.

Відповідно до мовленнєвих навичок та вмінь ПОЧ НАС, що мають бути сформовані на *передтекстовому* етапі, магістранти мають виконати такі види вправ: зіставлення українського та англійського варіантів термінів, вибір значення терміна, що відповідає підкресленому у реченні відповідно до його контексту, вибір варіанту продовження речення, розподіл речень на смислові групи, заповнення таблиці з опорою на виділені слова, вибір слів-зв'язок і заповнення пропусків у тексті, вибір правильної відповіді на запитання, що відповідає змісту абзацу (уривку), вибір речень, що коротко визначають зміст уривку, розуміння основної ідеї тексту, ігноруючи пропущені слова, вибір термінів і заповнення прогалін у тексті, вибір значення терміна, що відповідає підкресленому, користуючись контекстом уривку, виділення ключових слів, користуючись уривком статті, вибір відповідного значення слова у словнику, вибір назви навчальної дисципліни, що відповідає її характеристикам.

Слід також зауважити, що для ефективної активізації фонових знань магістрантів на *передтекстовому* етапі має бути організовано обговорення проблем, що представлені у статті, з використанням графічних засобів [3]. Такі вправи не увійшли до нашої системи вправ, оскільки вони не націлені на формування у магістрантів навичок та вмінь ПОЧ НАС. Але вони є допоміжними, і тому вважаємо за доцільне використовувати їх як підготовчі до читання. Наведемо приклад такого завдання: *Have a look at the graph and discuss the problem of ascarid nematodes in domestic and wild terrestrial mammals.*

На *текстовому* етапі навчання ПОЧ НАС, де передбачено безпосереднє розуміння змісту НАС, магістранти отримують наукову інформацію для задоволення власних професійних інформаційних потреб. Цей етап є відображенням природної ситуації читання магістрантами НАС. Отже, вправи цього етапу мають бути спрямовані на формування вмінь, що забезпечують повноту розуміння тексту. З огляду на вищесказане на *текстовому* етапі навчання ПОЧ НАС магістранти мають виконувати підгрупу вправ з навчання читання НАС, що забезпечує повноту розуміння, і входить до групи вправ для розвитку вмінь читання НАС (див. Табл. 1). Магістранти мають виконувати такі типи вправ: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні.

Розглянемо види вправ для навчання читання НАС, що виконуватимуться на *текстовому* етапі. Так, для формування та розвитку загальних умінь ПОЧ НАС, що забезпечують повноту розуміння тексту, магістранти мають виконувати вправи у виборі предметів і спеціалізацій, які репрезентує стаття за її назвою. Наявність специфічних умінь ПОЧ НАС свідчить про те, що подальші дії магістрантів на цьому етапі мають різнитися залежно від жанру НАС.

На *текстовому* етапі навчання читання *оглядових* статей магістрантам пропонуються види вправ у: виборі варіанту речення, що становить проблему або

формулюванні проблеми за назвою статті, її початком, виборі абзацу, що розкриває постановку проблеми у ширшому плані, написанні речення, що розкриває тематику статті, виборі речень, що представляють наукові факти, виборі речення, що розкриває вирішення проблеми.

На *текстовому* етапі навчання читання *статей-аналізів* магістранти виконуватимуть види вправ у: виборі речення, що позначає зміст випадку/прикладу дослідження за назвою статті, зіставленні початку речення з його кінцівкою, посилаючись на перший абзац, вступ, анотацію (за наявності), зіставленні речень, що презентують зміст дослідження, і речень, що презентують його аналіз, знаходженні речень, що представляють наукові факти, виборі речень, що є аналізом випадку/прикладу дослідження.

На *текстовому* етапі навчання читання *експериментальних статей* і *статей-доповідей* магістрантам пропонуються види вправ у: виборі речення, що позначає напрямок дослідження, виходячи з назви статті, формулюванні змісту дослідження, зіставленні початку речення з його кінцівкою, посилаючись на анотацію, формулюванні мети дослідження, виборі створенні правильної відповіді на запитання до розділу „вступ”, знаходженні речень, що презентують методи дослідження, виборі діапазону результатів, що очікує отримати дослідник, виборі речень, що презентують результати, заповненні тексту поданими/власними реченнями, що пропущені, заповненні таблиці для знаходження та розрізнення наукових фактів і їх інтерпретації автором, відповіді на запитання до розділу „обговорення”.

Обґрунтування системи вправ для поетапного навчання магістрантів ПОЧ НАС дає змогу нам перейти до безпосереднього розгляду прикладів вправ, що увійшли до цієї системи. Так, навчання починається з виконання вправ **передтекстового** етапу. За змістом і характером вправи цього етапу не залежать від підсистеми вправ, але поступово ускладнюються залежно від кількості прочитаних текстів. Наведемо деякі приклади вправ цього етапу.

**Приклад 1:** підготовка до читання експериментальної статті “The influence of transport stress on the humoral immunological response of calves induced by *Mannheimia haemolytica* leukotoxin”.

Мета вправи: формувати навички співвідносити значення слова з контекстом речення.

Task: Read the sentence and choose the variant that corresponds to the underlined word.

1) In the contemporary systems of cattle production, transport stress(1) is the most essential polyetiological factor responsible for inducing(2) unfavourable reactions in the animals.

- 1) 1. a) tension caused by driving      2. a) investigating  
b) disease caused by the wrong handling      b) falling  
c) disease caused by the shortage of food supply      c) brining on  
d) disease caused by accident d) showing 2)...

Key: 1 (1) a, 1 (2) c; 2 ...

**Приклад 2:** підготовка до читання статті-доповіді “Association of herd productivity and bulk- tank somatic cell counts in US dairy herds in 1996”.

Мета вправи: встановлювати смислові зв'язки між реченнями/абзацами і об'єднувати їх у смислові частини.

Task: In the following passage all the italicized words refer to something mentioned before, or after in the text. Read the passage carefully and complete the table underneath:

The association between BTSCC and value of dairy herd productivity per cow was estimated, using a multivariable regression model *that*(1) accounted for survey stratification. Herds with low BTSCC were chosen as the reference category. The regression model included as covariates the following variables *that*(2) can influence value of production: herd size and location, use of bovine somatotropin, percentage of Holstein cows in the herd, intensive use of pastures as a source of forage during the summer, average duration for the nonlactating period, percentage of registered cows in the herd, and changes in yearly cow inventory.



The words	refers to something		what it refers to
	before	after	
that (1) that (2)			

Key: *that (1) refers to a multivariable regression model after the association between BTSCC and value of dairy herd productivity per cow before survey stratification; that(2) refers to the following variables after the regression model before value of production.*

**Приклад 3:** підготовка до читання оглядової статті “Ascarid nematodes in domestic and wild terrestrial mammals”.

Мета вправи: формувати компенсаційне вміння здогадуватися про значення незнайомих слів, користуючись граматичними ключами (морфологічним та синтаксичним).

Task: *Read the following passage and complete the table by filling the columns with the underlined words according to the part of speech they are in the text and by forming all possible parts of speech. The example is given.*

*Toxocara canis and T. cati are the most (1) important nematodes in (2) carnivorous animals such as dogs, cats and foxes. According to Glickman and Schantz (1991), 15% of the total dog population is*

*(3) infected with T. canis: infections in dogs younger than 12 weeks are more (4) frequent and reach 90- 100%. ...*

	Noun	Verb	Adjective	Adverb	Present participle	Past participle	Gerund
	<i>importance</i>	—	<i>important</i>	—	—	—	—

Key: 2) *carnivorous – Adjective, carnivorism, carnivore – Nouns; 3) ...*

На **текстовому** й **післятекстовому** етапах у кожній підсистемі вправ магістранти виконують вправи, націлені на розвиток загальних умінь читання НАС, а також вправи для формування специфічних умінь читання оглядової статті, статті-аналізу, експериментальної статті і статті- доповіді, які у кожній підсистемі є різними і поступово змінюються в бік ускладнення.

**Приклад 4:** читання оглядової статті “Role of the antioxidants in the protection against oxidative stress in cattle - nonenzymatic mechanisms”.

Мета вправи: розвивати загальне вміння орієнтовно встановлювати предмети і спеціалізації, що репрезентує НАС, її ставлення до власного дослідження.

Task: *Read the headline and tick the subjects and specialism the article presents.*

*The headline: Role of the antioxidants in the protection against oxidative stress in cattle – nonenzymatic mechanisms*

**subjects**

*gystology*

*patanatomy*

*clinical biochemistry*

*physiology*

*parasitology*

...

**specialism**

*small animal diseases*

*diseases of ruminants*

*diseases of pigs*

*diseases of poultry*

*diseases of fish microbiology with immunology*

Key: *Subjects: microbiology with immunology, physiology; Specialism: deseases of ruminants.*

**Приклад 5:** читання статті-доповіді “Association of herd productivity and bulk-tank somatic cell counts in US dairy herds in 1996”.

Мета вправи: розвивати специфічне вміння прогнозувати отримані результати або діапазон отриманих результатів.

Task: *Guess what the results might be. Choose the range of the results the researcher is supposed to receive.*

1) *Of the 1,219 herds, ... had complete information that enabled us to complete our analysis.*

a) 1,1-1,219; b) 0,8-1,1; c) 0,6-0,8; d) under 0,6;

2) *Estimates from the model, which explained 50% of the variance, revealed that herds with increased BTSCC had a ... value of production*

a) higher b) lower c) average d) the same 3) ....

Key: 1 a, 2 b, 3 ....

**Приклад 6:** обробка вилученої наукової інформації статті аналізу “Osteodystrophia fibrosa in two guinea pigs”.

Мета вправи: розвивати специфічне вміння робити висновки щодо випадку/прикладу та його аналізу автором з точки зору власного дослідження.

Task: *Look through the text and write the letter A if the underlined sentence corresponds to the case and the letter B if the underlined sentence corresponds to the analysis of the case. Tick the information which is useful personally to you.*

Подається повний текст статті-аналізу з підкресленими реченнями.

Отже, перспективою подальших досліджень є вивчення жанрових особливостей НАС іншого профілю і укладання комплексів вправ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Малюга О.С. Зміст навчання професійно-орієнтованого читання студентів-магістрів аграрних спеціальностей // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: серія Педагогіка та психологія. – 2003. – Вип.6. – С. 179-186.
2. Малюга О.С. Лінгвістичні характеристики наукової англомовної статті аграрного профілю // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: серія Педагогіка та психологія. – 2003. – Вип.7. – С. 134-142.
3. Малюга О.С. Методичні засади навчання магістрантів професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: серія Педагогіка та психологія. – 2006. – Вип.11. – С. 49-56.
4. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. — К., 2007. — Кн.1. – 220 с. – Кн.2: Додатки. – 299 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [Бігич О.Б. та ін.]; керізн. автор. кол. С.Ю.Ніколаєва. – [2-е вид.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: Конспект лекцій / А.С. Філіпенко. – К.: „Академвидав”, 2004. – 207 с.
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
8. Williams Ed. Reading in the Language Classroom: Essential Language Teaching Series / Ed. Williams. – London: Macmillan Publishers Ltd, 1991. – 138 p.

# МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

П.Г. Асоянц

*Київський національний лінгвістичний університет*

Н.В.Кадикова

*Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка*

Стаття присвячена питанню використання навчальних комп'ютерних програм в процесі організації самостійної роботи студентів. Розкриті питання доцільності використання комп'ютерних технологій в процесі навчання іноземної мови та визначені особливості навчальних комп'ютерних програм.

**Ключові слова:** організація самостійної роботи студентів, навчальна комп'ютерна програма.

**П.Г. Асоянц, Н.В.Кадикова. Особенности использования обучающих компьютерных программ в процессе организации самостоятельной работы студентов.** Статья посвящена вопросу использования учебных компьютерных программ в процессе организации самостоятельной работы студентов. Раскрыты вопросы целесообразности использования компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку и определены особенности обучающих компьютерных программ.

**Ключевые слова:** организация самостоятельной работы студентов, обучающая компьютерная программа.

**P.G. Asoyants, N.V. Kadykova. Features of educational computer program`s using in organizing students` autonomous learning.** The article deals with the question of educational computer program`s using in organizing students` autonomous learning. The expediency of computer technologies` using in studying of foreign language and the educational computer program`s features were examined.

**Key words:** organizing of students` autonomous learning, educational computer program.

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації необхідно перш за все навчити майбутнього фахівця орієнтуватися у потоці інформації, тобто навчити вчитися. Сучасне суспільство вимагає від індивіда постійного розвитку та удосконалення. У зв'язку з цим першочергового значення набуває система вищої освіти як один із визначальних факторів, що впливає на професійне становлення особистості. Саме тому від якості вищої освіти безпосередньо залежать як успіхи окремої людини, так і загальний позитивний розвиток суспільства.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, приєднання до Болонського процесу. У країнах-членах Ради Європи виникає потреба підготувати студентів до самостійного навчання упродовж всього життя, що стало причиною переходу від механічного накопичення знань до розвитку вмінь та здібностей кожного

студента. З цією метою все більше уваги приділяється організації самостійної роботи студентів, під час якої у них формується навчальна компетенція. [3]

Усі світові та запропоновані останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну навчальну діяльність. Впровадження кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах України передбачає відведення 50% навчального часу на самостійну роботу студентів. Збільшення обсягу часу, який відводиться на самостійну роботу, вимагає підвищення інтенсивності самостійної підготовки. Таким чином, створюється необхідність пошуку нових методів і засобів організації самостійної роботи студентів. [1]

Сьогодні у вищих навчальних закладах перевага віддається активним методам навчання, які спрямовані на формування у студентів самостійності, гнучкості, варіативності, критичності мислення. В останні роки навчання різних дисциплін, в тому числі й іноземної мови, передбачає широке залучення комп'ютерних технологій. Основним питанням у застосуванні комп'ютерних технологій є створення нових комп'ютерних програм. Їх структура, зміст мають бути організовані таким чином, щоб активізувати сприйняття та засвоєння професійних знань.

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій займається ряд дослідників. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу вивчали В.П. Беспалько, М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, О.В. Співаковський та ін. У працях Ю.І. Машбиця, Н.Ф.Тализіної досліджувалися психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Ними з'ясовано, що інформаційно-комунікаційні технології, підвищуючи активність пізнавальної діяльності студента, приводять до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання зі скороченням кількості лекцій і семінарів. Удосконаленню використання сучасних комп'ютерних програмних технологій у вивченні іноземної мови присвячені наукові праці українських вчених Н.О.Голівер, Т.С.Скубашевської та ін. На думку Н.О.Голівер, розроблення та впровадження у практику комп'ютерних програм дає можливість здобути максимальний педагогічний ефект з найменшими витратами матеріальних засобів та зусиль. Т.С. Скубашевська вважає комп'ютерні програми досить ґрунтовною основою оволодіння іноземною мовою. П.Г.Асоянц, А.П.Журавльов, О.П.Норенко, Г.С.Чекаль займаються розробкою та аналізом комп'ютерних курсів, програм, вправ. Отже, новим поштовхом до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із організацією самостійної роботи студентів, є активне впровадження у навчальний процес ідей комп'ютерного навчання, застосування під час самостійної роботи комп'ютерних програм.

Метою статті є розгляд особливостей використання навчальних комп'ютерних програм в процесі організації самостійної роботи студентів.

Застосування методів комп'ютерного навчання сприяє розвитку розумових, творчих здібностей студентів, підвищує їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями. Використання нових технологій дає змогу вирішити певні дидактичні завдання, що постають перед сучасним викладачем під час організації самостійної роботи студентів. Особливо привабливими є, на нашу думку, можливість диференціації, поглиблення індивідуалізації навчання, розширення інформаційних можливостей, контролю та самоконтролю за процесом, використання творчих завдань.

Основна мета використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов – формування мовленнєвих навичок і вмінь, контроль знань, визначення та оцінювання ступеню сформованості навичок та вмінь. В останні роки досить інтенсивно розробляється програмне забезпечення для навчання іноземних мов. Сучасні комп'ютерні програми можуть широко використовуватися для ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. За їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності:

- тренування у правописі;
- вивчення лексичного матеріалу;
- удосконалення розуміння аудіотексту;
- розвиток техніки читання;
- вивчення граматики;
- навчання писемного мовлення;
- тренування вимови.

Комп'ютер дає змогу моделювати умови комунікативної діяльності, реалізувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру.

Розглянемо комп'ютерні програми, які можна використовувати для самостійної роботи студентів при вивченні німецької мови.

«Learn To Speak German» є програмою, яка індивідуалізує навички оволодіння мовою. Користувач має можливість обирати свій власний темп навчання з використанням оцінки навичок, моніторингу індивідуально змісту навчання і розробленого індивідуально плану навчання.

Курс побудований за принципом зростання складності. Він складається з чотирьох розділів:

*Основи мови, Базовий курс, Повний курс та Фільми про Німеччину.*

Кожен урок розпочинається з перерахування цілей навчання. Це дає можливість користувачеві визначити, якого роду знання він може отримати з цього уроку.

Перший розділ містить два підрозділи. У підрозділі *Основи фонетики* користувач ознайомлюється з алфавітом німецької мови, тут здійснюється навчання вимови голосних, приголосних, а також сполучень голосних і приголосних звуків. У підрозділі *Основи лексики* користувача вводять у лексику тем «Цифри», «Час», «Календар», «Кольори», відпрацьовує вимову, вчиться вживати лексику в простих реченнях.

Перед початком роботи з програмою користувачеві пропонується виконати попередній тест, який дає змогу йому оцінити рівень своїх знань.

Розглянемо основні розділи комп'ютерного курсу. Базовий курс складається з таких підрозділів: *Уроки та Імітація розмови*. Під час роботи над уроками користувач працює за такими напрямками: *Словник, Спілкування, Граматика, Вправи*. *Словник* використовується для вивчення простих слів і виразів і дає розширений перелік споріднених слів. Засвоївши слова, користувач переходить до практичної роботи з ними: відпрацювання вимови, використання в коротких реченнях, за якими йде моделювання бесід з носіями мови. У підрозділі *Спілкування* користувач тренується у використанні вивчених виразів за допомогою коротких діалогів. Діалоги представлені на екрані разом з відповідними відеосюжетами, які допомагають поліпшити навички розпізнавання і запам'ятовування. Пояснення основ граматики подано в підрозділі *Граматика*. Тут можна вивчати граматичні теми в режимі відео або в текстовому режимі. Уроки *Базового курсу* закінчуються системою вправ. *Вправи* дають можливість здійснити практичне відпрацювання лексики, граматики, які були введені в цьому уроці. У підрозділі *Імітація розмови* користувач може розмовляти з носієм мови, що з'являється на екрані. Реакція користувача у відповідь визначає напрям і результат діалогу з персонажем на екрані.

*Повний курс* складається з таких підрозділів: *Словник, Розповідь, Діалог, Граматика, Вправи, Практика*. Після опрацювання лексики теми, користувач виконує вправи, які формують лексичні навички. У *Розповіді* використовуються лексичні одиниці обраного уроку, тому користувач може прослухати вивчену лексику в контексті. Для того щоб покращити навички розпізнавання і запам'ятовування, лексика представлена на екрані разом з відповідними відеосюжетами. Такі візуальні підказки полегшують розуміння розповіді. *Діалог* представлено у відеоролику, в якому персонажі залучені до спілкування. Країнознавчий матеріал, що додається до діалогу, дає інформацію про звичаї і традиції Німеччини. Вправи другої групи містять декілька типів вправ, які

формують навички читання, усного мовлення і аудіювання та вправи, призначені для відпрацювання граматичних явищ. У підрозділі *Практика* користувач має можливість розвивати навички діалогічного мовлення, розмовляючи з носієм мови, який з'являється на екрані.

Цікавим розділом, що завершує комплекс завдань, є розділ, що містить фільми про Німеччину. Кожен фільм відображає різні аспекти культури мови, що вивчається, життя людей і країни. У фільмі використовується лексика і граматики, які були вивчені в попередніх уроках. Користувач може вибрати – дивитися фільм у супроводі тексту німецької або в перекладі рідною мовою.

Програма пропонує на вибір *Режим Вправ* або *Інтерактивний Режим*: в режимі *Вправи* є система підказок, причому можна одержати три підказки до кожного питання. У *Інтерактивному режимі* підказок немає. В обох режимах система оцінює точність кожної відповіді і після закінчення уроку з'являється діалогове вікно з рейтингом на основі середнього відсотка правильності відповідей користувача.

Програма дає змогу вивчати мову і через Інтернет. *Онлайновий режим* сполучає користувача з сайтом Learn To Speak World Wide Web site.

Отже, «Learn To Speak German» – це багатоаспектна комп'ютерна програма, здатна формувати всебічне вільне володіння німецькою мовою, починаючи з читання і розуміння і закінчуючи читанням і письмом. Ця програма містить курси з поступовим нарощуванням складності навчання, в яких велика увага приділяється формуванню навичок за рахунок повторення з використанням різноманітних вправ і практичного відпрацювання вивченого матеріалу. Поєднуючи навчання на основі відео-, аудіозасобів, підручника і роботи в діалоговому режимі, програма забезпечує навчання всіх видів діяльності.

Відомо, що найбільш ефективним способом вивчення іноземних мов є повне занурення в мовне середовище. «Deutsch Gold» максимально наближає користувача до цього середовища.

«Deutsch Gold 2000» є комплексним посібником з німецької мови. Усі розділи курсу (*Діалоги, Словник, Фільм, Граматика*) інтегровані в єдину навчальну систему. «Deutsch Gold 2000» динамічно і рівномірно розвиває усі аспекти мови взаємопов'язано, а не розрізнено.

Розділ *Діалоги* призначений для відпрацювання навичок діалогічного мовлення. В цьому розділі демонструється діалог, стаття, уривок з популярного фільму. Користувач має можливість, прослухавши діалог без пауз, перейти в режим прослуховування, записати і порівняти на слух і візуально свій варіант вимови з еталонним, написати весь текст діалогу у формі диктанту.

Підрозділ *Аудіювання* призначений для прослуховування матеріалу уроку. Він дає змогу прослуховувати урок як в звичайному режимі (без пауз і повторів), так і в режимі повторення реплік.

Підрозділ *Навчання вимови* призначений для відпрацювання вимови окремого слова, фрази або речення. Користувачеві представлена вимова еталону (диктора) як в звуковій, так і в графічній формі (у формі осцилограми). Користувач має можливість записати свій варіант вимови і порівняти його з еталоном. Тренування полягає у багатократному перезаписі свого варіанту вимови заданої фрази, прослуховуванні її і порівнянні з еталоном як на слух, так і графічно.

Під час роботи в підрозділ *Навчання правопису (Диктант)* користувач записує текст (вирішується завдання зворотного перекладу). Програма здійснює перевірку або за літерами, або за рядками. Підрозділ забезпечений також автонабором, що дає можливість користувачеві отримувати підказку (літеру або фразу) залежно від поточного режиму перевірки.

У режимі *Диктант* реалізовано два режими перевірки : за фразами – перевірка після введення речення з аналізом помилок; за літерами – перевірка набору кожної літери, при якому набір неправильної літери не допускається.

За допомогою підрозділу *Словник* користувач поповнює свій словниковий запас. Навчання проходить послідовно в 4 етапи. На першому етапі комп'ютер називає слова (близько 16), показуючи їх при цьому на ілюстрації або в тексті, а користувач, запам'ятавши слова, виключає їх з циклу повтору. Етап моделює відомий методичний прийом – роботу з картками. Другий етап пропонує користувачеві виконати зворотну дію, а саме: показати названий комп'ютером об'єкт або його назву. При цьому якщо слово вказане правильно – воно виключається з циклу. Якщо ні – то користувачеві видається голосове повідомлення про помилку і показується правильний варіант відповіді, а при наступному повторному циклі слово повторюється. Таким чином, перехід на 3-ій етап автоматично здійснюється лише тоді, коли усі слова на другому етапі користувач зазначить правильно.

Третій етап навчає правильного написання вивчених слів. Користувачеві пропонується написати усі нові слова, які він вивчив. У разі правильності написання слова – видається підтвердження, а у разі помилки – попередження і правильний варіант.

Четвертий етап призначений для відпрацювання вимови нових слів. Він дає змогу прослухати нове слово, записати свій варіант його вимови, прослухати його і порівняти з еталонним як візуально (по осцилограмі), так і на слух.

Таким чином, пройшовши усі 4 етапи, користувач поповнює свій словниковий запас (етап 1), закріплює отримані знання (етап 2), вчиться правильно писати нові слова (етап 3) і вимовляти їх (етап 4).

Підрозділ *Граматика* є систематизованим підручником з граматики, забезпеченим вправами на заповнення пропущених фрагментів в тексті. У кожній вправі потрібно підібрати пропущене в тексті слово або поставити його в правильній формі. При цьому можна як вписувати пропущене слово або словосполучення, так і вибрати його зі списку.

Німецька фонетика представлена в курсі окремою навчальною системою. Це теоретичний матеріал і вправи для опрацювання кожного звуку, інтонації, наголосів, швидкості і ритмічності мови.

Глибоко продумана методика, розроблена спеціально для комп'ютерного навчання іноземних мов, величезний обсяг ретельно підбраного матеріалу і інтелектуальні засоби контролю в сукупності створюють усі передумови для ефективного вивчення німецької мови. «Deutsch Gold 2000» буде корисний усім: і початківцем, і тим, хто продовжує вивчення німецької мови. Початківці зможуть придбати базовий словниковий запас, вивчити граматичні правила і фонетику німецької мови, навчатися легко розуміти мову і тексти німецькою мовою і зможуть спілкуватися на побутові теми. Ті, що знають німецьку мову, зможуть істотно поповнити словниковий запас, завдяки спеціальній методиці пофразового опрацювання діалогу поліпшать ритмічність і швидкість вимови.

Основою програми «TeLL me More» є лежить індивідуальний підхід до кожного користувача. Це означає, що план занять розробляється з урахуванням конкретного рівня мовної підготовки, цілей, здібностей і часу, який може бути приділений навчанням.

Перед початком роботи з програмою користувач може вибрати найбільш прийнятну для нього модель навчання, а також режим роботи. «TeLL me More» пропонує *Керований та Вільний режими роботи*.

*Керований режим* дає змогу користувачеві вибрати програму навчання, яку «TeLL me More» сформує згідно з параметрами, заданими користувачем в *Щоденнику*. Користувачеві доступні дві програми навчання. Повна програма навчання пропонує повну модель навчання, тобто розвиток чотирьох основних навичок: читання, говоріння, аудіювання, письма. Уроки і завдання розташовані в порядку зростання їх складності,

їх треба виконувати одне за одним. Якщо користувач обирає цю модель, то в Карті успішності буде відображена діаграма його успіхів. Вибіркова програма навчання дає можливість працювати над удосконаленням окремих мовних навичок.

*Вільний режим* дає змогу працювати з «TeLL me More» і розробляти модель навчання самостійно.

На *Карті успішності* по вертикалі задані основні уроки і уроки для повторення пройденого матеріалу, а по горизонталі – 25 видів завдань. *Карта успішності* дає змогу користувачеві не лише поетапно освоювати програму навчання, але і стежити за власними успіхами.

Уроки на повторення пройденого матеріалу дають можливість оцінити отримані навички.

У програмі можна працювати з діалогами в трьох режимах: вивчення, вимова і аудіювання. Діалог-вивчення ознайомлює користувача з темою уроку, зокрема з лексикою і виразами, характерними для розмовної мови. Діалог-аудіювання перевіряє розуміння прослуханого тексту. В цьому режимі користувач має відповідати на питання. Розділ *Вимова* сприяє удосконаленню артикуляції при відтворенні окремого звуку, слова або цілого речення, що трапляється в діалозі. Користувач може прослухати і повторити звук, слово або речення стільки разів, скільки це необхідно. Детальні анімації у фонетичних вправах покажуть користувачеві артикуляцію, необхідну для утворення правильного звуку.

«TeLL me More» аналізує вимову і презентує мовний сигнал у вигляді графіку. Програма автоматично розпізнає помилки у вимові і виділяє неправильно озвучені слова або речення. Програма оцінює вимову у балах від 1 до 7: чим краще вимова, тим вище бал. Бали представлені у вигляді прямокутників, кожен з яких відповідає одному балу.

Програма пропонує користувачеві і роботу з відеосюжетами. Кожен відеосюжет триває близько трьох хвилин. За бажанням користувача одночасно з показом сюжету на екрані може відображатися переклад тексту сюжету. Після перегляду відеосюжету пропонується відповісти на декілька питань.

Різноманітні вправи (вправи-асоціації, вправи на підбір слів, вправи на відновлення речення із слів, розташованих в довільному порядку, вправи на заповнення пропусків, розгадування фраз-загадок, кросвордів) дають змогу користувачеві збагатити словниковий запас, поліпшити вимову, удосконалити знання синтаксису, закріпити граматичні правила, граматичні структури, подані в діалогах. Численні письмові вправи, диктанти дають змогу перевірити знання лексики і граматики, а також поліпшити навички письма і розуміння усних і письмових текстів

Будь-яке граматичне правило можна уточнити в розділі *Граматика*.

Результати роботи фіксуються в *Карті успішності*. Загальний бал вираховується, виходячи з кількості виконаних завдань, вправ в кожному завданні і результатів цих вправ. Максимальний бал змінюється залежно від кількості вправ в кожному уроці.

Навчальний курс розподілено на 3 рівні складності: початковий, середній і просунутий – і буде цікавим як початківцям, так і знавцям мови. Проходження початкового рівня забезпечує тверде знання основ мови і можливість підтримати бесіду на прості теми. Програма середнього рівня дає змогу навчитися читати художню літературу і вільно спілкуватися німецькою мовою у будь-якій побутовій ситуації. Освоєння просунутого рівня дає можливість розуміти на слух теле-, радіопередачі і брати участь у бесіді з носіями мови на будь-яку тему.

Таким чином, на основі аналізу цих програм ми можемо зазначити, що вони реалізують диференційований підхід до навчання; зосереджують увагу на засвоєнні мовного матеріалу, а також спрямовані на розвиток умінь та навичок у мовленнєвій діяльності; мають можливості для здійснення зворотного зв'язку у процесі виконання завдань.

Аналізуючи чинні автоматизовані навчальні курси з іноземних мов, ми виявили низку їх недоліків, а саме – ці курси:



- не пов'язані своїм змістом з основними дисциплінами навчання;
- не створені для підтримки конкретних існуючих підручників;
- не забезпечують розгалужений зворотний зв'язок залежно від виду мовленнєвої діяльності;
- не реалізують головні дидактичні принципи навчання: лінгвістичну адекватність, усвідомленість, системність, проблемність.

На жаль, навіть у кращих зразках всесвітньо відомих мультимедійних курсів зворотний зв'язок обмежується подачею правильного варіанта відповіді в письмовій або звуковій формах.

Для використання в процесі самостійної роботи навчальна комп'ютерна програма має відповідати певним вимогам:

- мати зрозумілий мультимедійний інтерфейс;
- бути зручною у використанні;
- мати доцільний звуковий супровід;
- підпорядковуватися певній темі або спрямовуватися на вивчення конкретного матеріалу;
- спрямовуватися на розвиток умінь та навичок в різних видах мовленнєвої діяльності у поєднанні з викладом мовного матеріалу;
- здійснювати зворотний зв'язок (результативний чи консультаційний);
- відповідати рівню володіння іноземною мовою.

Отже, сьогодні форми і методи самостійної роботи тісно пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, які, безперечно, підвищують ефективність засвоєння студентами навчального матеріалу. Навчальні комп'ютерні програми дають можливість повторення певного розділу навчальної програми; допомагають організувати самостійну роботу в зручний для студента час, у темпі, оптимальному для нього; вирішують питання постійного самоконтролю та полегшення контролю за процесом навчання з боку викладача. Сподіваємося, що зроблений нами аналіз програм допоможе викладачам організувати самостійну роботу студентів більш цікаво й ефективно, а також буде корисний тим, хто вивчає німецьку мову самостійно.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бебих В.В. Організація самостійної роботи майбутніх фінансистів у процесі навчання англomовного ділового писемного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / В.В. Бебих. – К., 2009. - 24 с.
2. Голівер Н.О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н.О. Голівер. – Луцьк, 2005. – 20с.
3. Корнева З.М. Самостійна робота як провідна форма організації навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою професійного спрямування у немовному вищому закладі освіти / З.М. Корнева // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://novyn.kpi.ua/2007-1/06\\_Korneva.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-1/06_Korneva.pdf)
4. Пішванова В. О. Використання навчальних комп'ютерних технологій у мовній підготовці спеціаліста / В.О.Пішванова // Вісник книжкової палати. – 2007 – №11 – С. 32-33
5. Скубашевська Т.С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у Європейському просторі (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09. 00. 10 «Філософія освіти» / Т. С. Скубашевська. – Київ, 2005. – 19с.

# ВИМОГИ ДО КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

М.Д. Герасименко

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

У статті розглядаються вимоги до комп'ютерних програм для розвитку умінь англомовного професійно орієнтованого читання у майбутніх учителів. Визначено загальні та методичні вимоги до комп'ютерних програм для навчання професійно орієнтованого читання. Окреслено ергономічні вимоги до комп'ютерних програм для розвитку умінь читання англомовної фахової літератури.

**Ключові слова:** комп'ютерна навчальна програма, професійно орієнтоване читання, методичні вимоги, ергономічні вимоги, навички та уміння.

**М.Д. Герасименко. Требования к компьютерным программам для обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированному чтению.** В статье рассматриваются требования к компьютерным программам для развития умений англоязычного профессионально ориентированного чтения у будущих учителей. Обозначены общие и методические требования к компьютерным программам для обучения профессионально ориентированного чтения. Определены эргономические требования к компьютерным программам для развития умений чтения англоязычной литературы по специальности.

**Ключевые слова:** компьютерная обучающая программа, профессионально ориентированное чтение, методические требования, эргономические требования, навыки и умения.

**M. Herasymenko.** Requirements for computer programs for training future language teachers in English professionally oriented reading. The article analyses requirements for computer programs for training future language teachers in English professionally oriented reading. General and methodical requirements for computer programs have been ascertained. Ergonomic requirements for computer programs for training professionally oriented reading have been determined.

**Key words:** computer training program, professionally oriented reading, methodical requirements, ergonomic requirements, skills.

Одним із напрямків підвищення ефективності навчання іноземної мови вважається використання інформаційних технологій, які почали свій розвиток із виникненням комп'ютера та цілковито спираються на його інформаційно-комунікативні та навчальні можливості. В усіх розвинених країнах на сучасному етапі розвитку ставиться завдання підготовки молоді до вискоєфективної роботи з комп'ютерами, адже багатьма європейськими та американськими науковими спілками створені спеціалізовані мережі з пошуковими системами, які надають доступ до довідкових систем навчальних закладів всього світу, навчальних посібників та навчального програмного забезпечення.

Запровадження сучасних інформаційних технологій в освіту та органічне їх включення у підготовку викладачів англійської мови відповідає перспективним інтересам нашої держави, підтримується державною політикою, спирається на матеріально-технічну базу, і, таким чином, є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку суспільства та педагогічної науки України.

Професійно орієнтоване читання (ПОЧ) вимагає від студента не умінь читати взагалі, а читати з метою подальшого використання інформації тексту, тобто, зрілого читання. Саме зріле читання дозволяє студенту використовувати умінь читати іноземною мовою як засіб оволодіння новітніми ідеями і досягненнями сучасної наукової літератури.

Формування та розвиток навичок та умінь професійно орієнтованого читання є специфічним процесом, вимагає цілеспрямованої роботи студента над формуванням професійного тезауруса, над оволодінням професійною лексикою та професійними знаннями, і не може бути досягнутим у процесі читання фахової літератури на практичному занятті в рамках курсу практики мови або методики викладання англійської мови. Цим самим процес навчання ПОЧ гальмується. Це має бути закінчений курс зі спеціально відібраними градуйованими текстами (з урахуванням факторів, що впливають на їх розуміння, труднощами ПОЧ та уміннями, які необхідно сформувати для успішного читання фахової літератури), вправами для формування професійного тезауруса студента, тестовим та довідковим матеріалом. Саме тому ми переконані, що навчання професійно орієнтованого читання майбутніх учителів доцільно проводити у поєднанні з автоматичним навчанням іноземної мови (ІМ), комп'ютерним контролем навчальних досягнень студентів, комп'ютерними вправами.

Використанню комп'ютера у навчанні ІМ присвячено багато досліджень. Досліджено можливості використання комп'ютерів у навчальному процесі (Азімов Е.Г., Гапон Ю.А., Жалдак М.І., Ляудіс В.Я., Маслико Є.А., Муліна Н.І., Палій А.А., Чемерис Н.М., Шевченко С.І., Bleyl W., Kenning M.M., Kemble I., Leech G. та ін.), досліджено питання створення та застосування комп'ютерних програм (КП) (Алалікін В.Н., Асоянц П.Г., Беспалько В.П., Братко А.А., Гавриленко О.М., Коваль Т.І., Поляков В.М., Радецька С.В., Сердюков П.І., Чекаль Г.С., Шевченко С.І., Brucher K. H.), сформульовано вимоги до створення комп'ютерних навчальних програм (КНП): загальні (Беспалько В.П., Городнича Л.В., Коваль Т.І., Петухова А.А., Потапова Р.К., Цатурова І.А., Чекаль Г.С., Чуфарлічева А.Ю.), ергономічні (Городнича Л.В., Цветкова Л.А.), фізіолого-гігієнічні (Полька Н.С., Підгорна Н.Н.).

Проаналізувавши сучасні автоматизовані навчальні курси та КНП (Azar Interactive, General Certificate of Secondary Education), ми виявили низку недоліків, що стоять на перешкоді їх використання у навчальному процесі. Програми не повною мірою враховують психолого-педагогічні та методичні принципи навчання, не завжди реалізують комунікативну спрямованість навчання, частково не пов'язані своїм змістом із навчальними планами дисциплін, не підтримують існуючих підручників, а послідовність вправ не завжди веде до формування певних навичок і вмінь.

Тому завданням вищої школи на сучасному етапі є створення навчальних комп'ютерних програм, які б відповідали усім сформульованим дослідниками вимогам і активно сприяли виконанню вимог чинної Програми з англійської мови для університетів/інститутів.

Відповідно однією із необхідних умов для створення ефективної комп'ютерної навчальної програми для розвитку умінь ПОЧ є аналіз та окреслення вимог до її розробки.

Таким чином, **метою статті** є формулювання вимог до комп'ютерних програм для навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого читання

**Завданнями статті** є:

- визначити загальні та методичні вимоги до КНП для навчання ПОЧ майбутніх учителів англійської мови;
- окреслити ергономічні вимоги до КНП.

Залежно від класу завдань, що вирішуються у навчанні ІМ, виділяють три основні типи комп'ютерних програм [1, с.44]:

- 1) науково-дослідницькі;
- 2) допоміжні;
- 3) навчальні.

Науково-дослідницькі програми покликані інтенсифікувати роботу викладача або авторського колективу на основі комп'ютерної обробки методичних банків даних і використання методів статистичного аналізу інформації. Допоміжні програми

дають змогу створювати і корегувати тексти, лексико-граматичні довідники, автоматизовані словники, документувати навчальний процес. Навчальні програми здійснюють закріплення мовних знань, формування навичок і умінь, контроль рівня їх сформованості.

За своїм призначенням розрізняють програми, спеціально створені для навчання ІМ і програми для інших цілей, що використовуються у процесі навчання ІМ, як стимул для мовленнєвої діяльності, джерело інформації. Залежно від мети навчання КП поділяються на а) контролюючі; б) навчальні; в) навчально-контролюючі.

Таким чином, зазначимо, що КП для навчання ПОЧ майбутніх учителів є навчальною, спеціально створеною для навчання англійської мови, такою, що поєднує навчання і контроль.

Проаналізувавши існуючі вимоги до комп'ютерних навчальних програм (Асоянц П.Г., Безпалько В.П., Городнича Л.В., Коваль Т.І, Конишева А.В., Москалець О.О., Потапова Р.К., Петухова А.А., Радецька С.В., Сердюков П.І., Цатурова І.А., Цветкова Л.А., Чуфарлічева А. Ю., Шевченко С.І.), ми можемо поділити їх на такі групи: **загальні, ергономічні та методичні.**

До **загальних** вимог щодо створення КП для навчання ПОЧ майбутніх учителів АМ, ми вважаємо за доцільне віднести:

- інформативність (під час роботи з програмою студенти отримують нову інформацію);

- організацію зворотного зв'язку та очевидність результату (навчання у діалоговому режимі імітує реальні ситуації спілкування, тому особливо важливими є способи реалізації зворотного зв'язку). У КП для навчання ПОЧ враховано два типи зворотного зв'язку: інформаційний (правильна відповідь або посилання на відповідний теоретичний матеріал) та оціночний (знання власного результату). Перший виступає як допоміжний навчальний вплив. Його основна функція – усунення помилки та її причини. Другий тип зворотного зв'язку має мотиваційне значення, і його функція – надання студенту почуття впевненості у своїх діях або бажання поліпшити власні результати. Кожна відповідь має бути проаналізована КП. З іншого боку, на нашу думку, не бажано занадто заохочувати студентів, адже вони цінують лише ту похвалу, яка пов'язана із вдалим подоланням певних труднощів. Інакше виникає зневажливе ставлення до роботи, особливо до керуючої цією роботою комп'ютерної програми);

- адаптивність навчального матеріалу (матеріали програми створювались із урахуванням рівня знань, навичок та умінь, у ній враховуються типові помилки і можливі варіанти правильних відповідей, для відповіді надається кілька спроб із градацією міри підказки);

- доступність (програма не повинна ускладнювати роботу необхідністю вибору із великої кількості кнопок);

- присутність ігрових елементів (елементів змагання);

- використання наочності (у вигляді, схем, підкреслення, блимання на екрані).

Відомо, що КП значно розширює демонстраційні можливості навчальної інформації. Добре ілюстрована програма, як і високохудожньо ілюстрована книга, привертає увагу студента, викликаючи бажання «дочитати» її до кінця;

- здатність програми до збору статистичних даних (КП збирає дані про результати контролю, успішність роботи із програмою, кількість помилок, кількість спроб виконання завдання, час виконання завдання тощо);

- під'єднання до системи автоматизованих словників.

Згідно з **ергономічними** вимогами програма повинна мати:

- відповідний дизайн екрану;

- простий інтерфейс, зручний спосіб вводу відповідей;

- інтерактивність.

Л.А. Цветкова у своєму дисертаційному дослідженні чітко визначає ергономічні вимоги до КП, розуміючи під ними врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів під час навчання із використанням комп'ютера з метою покращення умов та процесу навчальної діяльності: дизайн екрану, інтерфейс учня, побудова діалогу з учнем [9, с.86-87]. Ми вважаємо доцільним екстраполювати таке визначення, адаптуючи його до навчання студентів мовного ВНЗ.

Опишемо вимоги, що відповідають предмету нашого дослідження.

Дизайн екрану, тобто порядок розміщення інформації на екрані, має бути підпорядкованим таким правилам:

1. об'єкти (інструкції до завдань, підказки) не повинні бути розміщені хаотично, а мають розміщуватися у відповідних зонах екрану монітора; початкова точка сприймання інформації має бути розташована у лівому верхньому куті екрану, з урахуванням звичного руху ока від лівого верхнього кута до правого нижнього, тобто зліва направо; необхідно уникати зайвих текстових подробиць і графічних прикрас;

2. головна інформація має бути розміщена у центрі екрану або згори у центрі, адже зазвичай людина починає перегляд саме з центру; усі види інформації мають займати не більше 90% загальної площі екрана;

3. дотримуватися принципів використання гами кольорів, тобто кольори мають бути підпорядковані певним правилам, що робить роботу із комп'ютером легшою та зручнішою, а саме:

- яскраві кольори привертають увагу, а безліч яскравих плям її розсіюють;
- схожі кольори використовують для передачі однакових зображень, а контрастні – для різноманітних, відповідно, завдання до вправ мають бути одного кольору, реакція КП – іншого, інформація про результат (бали) – третього і т.д.;
- на екрані бажано використовувати одночасно не більше чотирьох кольорів з їхніми відтінками;
- для ока приємніше, коли використовується непарна кількість кольорів;
- згідно з дослідженнями З.І. Кличнікової [4, с.202] студенти охоче читають тексти, набрані синім або коричневим шрифтом. Найкращими варіантами є чорний та зелений на білому кольорі, блідо-блакитний на зеленому, білий на чорному.

4. Для посилення і фіксації уваги на текстову інформацію можна застосовувати блимаючі символи, великий шрифт, підкреслення окремих слів або виділення їх кольором;

5. Для підказок потрібно відвести постійну зону на екрані.

Інтерфейс студента означає засоби та порядок обміну інформацією між комп'ютером та рецепієнтом [9, с.89-102]. Він передбачає простоту використання програми (лаконічність та чіткість формулювання інструкцій до вправ, наявність пояснення способів введення відповіді), забезпечення дружньої тактичної форми звертання до студента, можливість індивідуальної роботи з програмою (у разі неправильної відповіді, з метою уточнення відповіді тощо) [3, с.67].

Інтерфейс необхідно створювати на основі меню, але при цьому:

- потрібно уникати великих меню;
- кількість альтернатив не повинна перевищувати 9;
- необхідно повідомляти студенту про виконання команди ( пункту) меню;
- необхідно мати можливість повернутися до попереднього зображення на екрані, розділу, а також на початок програми.

Третьою ергономічною вимогою є можливість організації «діалогу» комп'ютера зі студентом, тобто *інтерактивність*. Як зазначають М.А. Бовтенко, Ю.І. Машбиць, інтерактивність у цьому випадку означає взаємодію «комп'ютер-учень (студент)» у процесі вирішення навчальних завдань і вправ, що потребують конкретних дій з боку того, хто навчається, і обов'язкової оцінки результатів роботи з комп'ютером [2, с.31-32;

5, с.16]. Таким чином, КП забезпечує навчальний діалог із студентом, у результаті якого здійснюється обмін навчальними матеріалами та результатами його опрацювання.

Програма має бути захищеною від некваліфікованих дій студента. Крім того, програма не повинна реагувати на натискання клавіш, використання яких не передбачене у певній ситуації.

Слід приділити увагу регламентуванню доз інформації для одного заняття, піклуючись про фізичний та психічний стан студента, який знаходиться перед монітором комп'ютера [10, с.104].

На нашу думку, можна визначити такі **методичні** вимоги до КП для навчання англomовного ПОЧ:

- Чітка постановка мети. Першою вимогою, яка визначає характер автоматизованого курсу, слід вважати постановку мети, а саме спрямованість на контроль чи навчання, на певний вид мовленнєвої діяльності. Про цільову спрямованість програми слід повідомити користувача у вступній частині. Наприклад, інтерактивний курс Azar має на меті формування граматичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (МД), у тому числі і в читанні. Програма GCSE спрямована на формування умінь у різних видах МД. У такому виді МД як читання цей курс знайомить студентів з різними літературними жанрами.

- Взаємозв'язок з основним курсом навчання за змістом, структурою, методами. КП має забезпечити реалізацію цілей навчання, передбачених чинною Програмою, відповідати змісту навчання.

- Відображення головних дидактичних принципів навчання: активності, свідомості, системності, проблемності, наочності, індивідуалізації, а також принципів методики, введених серед яких є принцип комунікативності.

- Комунікативна спрямованість. Всі автоматизовані навчальні програми і курси завдяки зворотному зв'язку мають інтерактивний характер, отже є комунікативними від природи. А щодо власне вправ, завдання в них можуть бути як комунікативними, так і ні — суто граматичними, навіть орфографічними (вставити пропущені літери). В інтерактивному курсі Azar Interactive деякі завдання на перевірку результату розуміння носять комунікативний характер, а деякі — некомунікативний. Наприклад, в одному завданні пропонується прочитати листівку та визначити, що відчуває автор. У інших завданнях необхідно заповнити пропуски в реченнях, або вибрати правильні твердження.

- Дотримання принципу індивідуалізації. Студенти повинні мати можливість самостійно, згідно з індивідуальними здібностями сприйняття інформації, обирати темп зміни інформації на екрані, послідовність вивчення матеріалу, можливість повернення до повторного вивчення складових частин навчального матеріалу, самостійного виклику додаткової інформації.

- Надання комп'ютерною програмою допомоги у вигляді інструкцій, пояснень, довідок тощо.

- Відкритість змісту програми (викладач має змогу вносити зміни у зміст програми, змінювати кількість завдань, оціночну шкалу).

- Наявність у програмі інформації для викладача про труднощі, з якими стикається студент під час навчання професійно орієнтованого читання.

- Можливість використання КП для навчання ПОЧ на аудиторному занятті та під час самостійної роботи.

- Можливість оцінки навчальних досягнень студентів.

Особливістю роботи з КНП є дотримання фізіолого-гігієнічних вимог роботи з нею. Ми проаналізували дослідження щодо часу та вимог роботи з екраном монітору [Н.С. Полька; 6; 7] і вважаємо за доцільне дотримуватись таких вимог:

- за відсутності схильності до короткозорості час роботи перед монітором може складати 1 год. на день, а після 19-20 років – до 3ьох годин [6]. У ці часові рамки мають вкладатися як аудиторна, так і самостійна робота. Згідно з санітарними правилами та

норм роботи з комп'ютером Держкомсанепідемнагляду Росії тривалість безперервної роботи за комп'ютером не повинна перевищувати 2 години [7].

- Відстань від екрана до очей має бути 50-70 см.

- Обов'язково рекомендувати студентам раціонально чергувати зорову роботу та відпочинок від неї. Ми вважаємо за доцільне встановити таймер на монітор, який би нагадував про необхідність зробити перерву (пройтись, випити чаю, або зробити зарядку для очей). Крім того, програма надає інформацію студенту про комплекс вправ для очей.

Таким чином, розробляючи КП для навчання ПОЧ майбутніх учителів АМ, обов'язковим є попереднє ретельне вивчення таких аспектів, як її відповідність загальним вимогам, методичним критеріям, ергономічним вимогам та фізіолого-гігієнічним нормам роботи із комп'ютером. Саме від якості КП залежить ставлення студентів до користування нею та ефективність навчання.

Підсумовуючи викладене вище, ми дійшли таких висновків: основними вимогами до комп'ютерних програм для навчання майбутніх учителів англійського професійно орієнтованого читання є: 1) зв'язок КНП з цілями і змістом чинної програми; 2) спрямованість на такий вид мовленнєвої діяльності як читання, метою якого є формування у майбутніх учителів навичок та вмінь ПОЧ англійською мовою; 3) додержання принципу комунікативності; 4) створення сприятливих умов для оволодіння кожним студентом навчальним матеріалом відповідно до рівня своїх навчальних досягнень і здібностей; 5) організація розгалуженого зворотного зв'язку з метою управління навчальною роботою студентів у процесі виконання вправ; 6) використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера, а саме: навчання в діалогічному режимі, що моделює реальні ситуації спілкування та адаптивність до індивідуальних особливостей тих, хто навчається, поряд з урахуванням рівня сформованості їхніх навичок і вмінь; 7) професійна спрямованість змісту програми; 8) спрямованість комп'ютерної програми на попередження або ліквідацію типових помилок студента; 11) наявність відповідної якості сценарію комп'ютерної програми, тобто вона повинна бути доступною, цікавою, ефективною, що сприятиме підвищенню мотивації студентів; 12) створення відповідного дизайну, інтерфейсу студента з метою підвищення ефективності навчання ПОЧ; 13) можливість збору статистичних даних про результати роботи кожного студента, про успішність виконання завдань програми, кількість помилок, час виконання завдань програми; 14) наявність у програмі автоматизованих словників.

Ефективність комп'ютерних навчальних матеріалів залежить від того, наскільки повно автор може реалізувати у них вищевказані вимоги та фізіолого-гігієнічні норми роботи з комп'ютером.

Чітке окреслення вимог до створення КНП дає можливість створити ефективну комп'ютерну програму для навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого читання на основі відібраних текстів фахової спрямованості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асоянц П. Г. Основи методики створення і застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / Асоянц П. Г., Чекаль Г. С., Сердюков П. І. – К.: КДППМ, 1993. – 108 с.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : Учебное пособие / Марина Анатольевна Бовтенко. – М.: Флинта : Наука, 2005. – 216 с.
3. Городнича Л. В. Диференційоване навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Городнича Лариса Віталіївна. - К, 2009. – 257 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / Зинаида Ивановна Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.

5. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Машбиц Е. И. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 1).
6. Подгорная Н. Н. «Компьютер и зрение» // Вестник Московского Городского Научного Общества Терапевтов. – 2007. - №3. – Режим доступа : <http://www.zdrav.net/analysis/comp-and-vision>
7. Цатурова И. А., Петухова А. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. – М.: Высшая школа, 2004. – 95 с.
8. Шевченко С. І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2004. – 223 с. + додатки с. 224–343.



# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЯ ЇЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ

Б.В. Кукса

*Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І.Я. Франка*

У статті описано підготовку і реалізацію методичного експерименту, в якому порівнюються два варіанти методики навчання професійно спрямованого монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів; наводяться дані перед- та післяекспериментального зрізів, аналізуються результати проведеного експериментального навчання.

**Ключові слова:** методичний експеримент, професійно спрямоване монологічне мовлення, професійно спрямоване писемне мовлення, мультимедійні засоби.

**Б.В. Кукса.** Экспериментальная проверка эффективности методики взаимосвязанного обучения продуктивных видов речевой деятельности будущих учителей английского языка с использованием мультимедийных средств. В статье описано подготовку и реализацию методического эксперимента, в котором сравниваются два варианта методики обучения профессионально направленной монологической речи и письма будущих учителей английского языка с использованием мультимедийных средств; приводятся данные пред- та послеэкспериментального срезов, анализируются результаты проведенного экспериментального обучения.

**Ключевые слова:** методический эксперимент, профессионально ориентированная монологическая речь, профессионально ориентированная письменная речь, мультимедийные средства.

**B. Kuksa.** The Experimental Testing of Effectiveness of the Methodology of Interconnected Teaching of the Productive Types of Speech Activity of Future English Teachers with Using Multimedia Means. The article describes the preparation and realization of the methodical experiment, where two variants of the methodology of teaching of profession oriented monologue and writing of future teachers of English with using multimedia means are compared; the statistics of the pre- and posttesting, the analysis of the results of the conducted experiment are given.

**Key words:** methodic experiment, profession oriented monologue, profession oriented writing, multimedia means.

Використання мультимедійних засобів сприяє формуванню мотивації, підвищує інтерес, створює установку на ефективне сприйняття інформації, активізує пізнавальну діяльність студентів. Також мультимедійні засоби сприяють інтенсифікації взаємопов'язаного навчання професійно спрямованого монологічного мовлення і письма за рахунок економії навчального часу при використанні слайдів; дають змогу систематизувати й класифікувати інформацію; полегшують сприйняття матеріалу завдяки компактному і чіткому поданню навчальної інформації; сприяють індивідуалізації навчання.

Навчання професійно спрямованого писемного мовлення (ПСМ) є об'єктом дослідження таких методистів, як М.С. Васильєвої, О.В. Пінської та ін. Не залишилась поза увагою і проблема експериментальної перевірки методики навчання професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ), описана в роботах І.В. Самойлюкевич, Л.Я. Личко та ін. Розроблена нами методика взаємопов'язаного навчання ПСМ і

ПСММ майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів також потребувала експериментальної перевірки.

Тому **метою** статті є опис методичного експерименту, проведеного для визначення ефективності створеної методики навчання професійно спрямованого монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів.

З метою експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики навчання нами було організовано, підготовлено та проведено методичний експеримент згідно з вимогами, викладеними у роботах таких вчених, як П.Б. Гурвич, В.М. Шейко, Е.А. Штульман. Проведений нами експеримент можна визначити як природний, вертикально-горизонтальний, відкритий [2, с. 26-36]. Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів. Горизонтальний характер експерименту полягав у порівнянні двох варіантів моделі навчання: взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів (варіант А – в групах ЕГ1 та ЕГ2) та послідовного навчання ПСММ і ПСПМ з використанням мультимедійних засобів (варіант Б – в групах ЕГ3 та ЕГ4).

Під методичним експериментом ми розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора, невід'ємними ознаками якого є: 1) точна обмеженість у часі (початок і кінець); 2) наявність заздалегідь сформульованих гіпотез; 3) план та організаційна структура, адекватні висунутим гіпотезам; 4) можливість ізольованого врахування методичного впливу досліджуваного фактора; 5) вимірювання початкового й заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь учасників експерименту за критеріями, які повинні відповідати специфіці проблеми, що розглядається, а також меті експерименту [2, с. 40].

Перед початком експерименту ми визначили його мету, яка полягала у перевірці ефективності розробленої методики навчання створення доповідей та тез таких доповідей, представлених за допомогою мультимедійної презентації (МП) за двома запропонованими варіантами моделі навчання.

Для досягнення цієї мети необхідно було вирішити певні завдання, а саме: сформулювати робочу гіпотезу, визначити склад учасників експериментальної перевірки, розробити завдання для перевірки рівня сформованості вмінь ПСПМ і ПСММ; розробити критерії й шкали оцінок рівня володіння вміннями ПСПМ і ПСММ; провести передекспериментальний зріз вмінь учасників експериментального навчання; провести експериментальне навчання на основі розробленої системи вправ; провести післяекспериментальний зріз вмінь учасників експериментального навчання; інтерпретувати результати експериментального навчання й порівняти ефективність варіантів методики взаємопов'язаного навчання ПСММ і ПСПМ; сформулювати висновки щодо ефективності системи вправ для взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів.

Враховуючи теоретичні положення методики взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів, ми вважаємо можливим сформулювати такий варіант **робочої гіпотези**: навчання майбутніх учителів створення доповідей та тез, представлених у вигляді МП, набуває ефективності за умов використання комплексу вправ на основі принципу взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів.

Зі сформульованої гіпотези можна передбачити такі наслідки експериментального навчання: в результаті взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови будуть сформовані вміння створювати усні доповіді та тези у вигляді мультимедійних презентацій на рівні, який

досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В.П. Беспальком [1, с. 52-69].

Під час підготовки до методичного експерименту було визначено його варійовані та неварійовані умови. До **неварійованих** величин експерименту ми віднесли:

- 1) склад експериментальних груп;
- 2) зміст перед- та післяекспериментальних зрізів;
- 3) критерії оцінювання доповідей та тез, представлених з підтримкою МП;
- 4) умови проведення експерименту (аудиторне та позааудиторне самостійне навчання);
- 5) загальна кількість годин, що відводиться на вивчення англійської мови студентами III курсу з предмета «Практика усного та писемного мовлення» (6 годин на тиждень);
- 6) однакова кількість часу, що відводиться на навчання створення усних доповідей та письмових тез;
- 7) експериментатор.

**Варійованою** величиною експерименту були дві різні системи вправ для взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ, а саме: 1) ЕГ1 та ЕГ2 працювали з системою вправ, побудованої на основі принципу паралельного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів;

2) ЕГ3 та ЕГ4 працювали з системою вправ, побудованої на основі принципу послідовного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів.

Слід зазначити, що одним із завдань організаційного етапу було забезпечення експериментального навчання необхідними умовами – обладнанням для проведення експериментального навчання. Це аудиторія, обладнана мультимедійною установкою з метою підготовки та демонстрації презентації в програмі *Microsoft Power Point*, відеокамера для запису усних доповідей студентів, мультимедійний проектор.

Наступним етапом організаційного етапу експерименту було розробити завдання для перед- і післяекспериментального зрізів. Метою передекспериментального та післяекспериментального зрізів було визначити рівень розвитку вмінь продукування усних доповідей та тез до них, представлених за допомогою МП, до початку експериментального навчання та після його проведення. Студенти, які брали участь в експерименті, отримали завдання підготувати вдома доповідь та тези даної доповіді у вигляді МП на одну із запропонованих тем професійного характеру, розраховану на п'ять хвилин, і представити її в аудиторії. Вивчення дисципліни «Методика навчання іноземних мов» студентами III курсу VI семестру розпочинається вивченням теми «Навчання граматичного матеріалу», а закінчується темою «Навчання лексичного матеріалу». Слід зазначити, що завдяки достатній сформованості у студентів мовленнєвих умінь є можливість удосконалювати змістову сторону монологічного і писемного мовлення. Таким чином, враховуючи теми, які студенти вивчали на заняттях з методики навчання іноземних мов, було запропоновано відповідні завдання перед- та післяекспериментального зрізів на заняттях з практики усного та писемного мовлення:

*Завдання передекспериментального зрізу:*

You are a teacher of English. You are going to participate at a meeting of the English teacher's research society. You are to prepare a report and its theses using programme Power Point on the following problem: "Forming the English Language Competence in Grammar of Pupils of Secondary School".

*Завдання післяекспериментального зрізу:*

You are a teacher of English. You are going to participate at a meeting of the English teacher's research society. You are to prepare a report and its theses using programme Power Point on the following problem: "Forming the English Lexical Competence of Pupils of Secondary School".

Слід зазначити, що успішність виконання студентами запропонованих завдань перед- та післяекспериментального зрізів оцінювалася в балах за визначеними критеріями. У

табл. 1 наведено критерії оцінювання рівня сформованості вмінь створювати доповіді, тези до них англійською мовою та здійснювати їх мультимедійну презентацію.

Таблиця 1

**Критерії оцінювання рівня сформованості вмінь створювати доповіді та тези доповідей, представлених за допомогою МП**

Критерії визначення рівня сформованості вмінь представлення доповідей	Критерії визначення рівня сформованості вмінь представлення тез за допомогою МП	Спільні критерії для визначення рівня сформованості представлення доповідей та тез за допомогою МП
відповідність	змістова цілісність	синхронізація висловлювань
висловлювання комунікативному наміру		доповідача зі слайдами презентації
логіко-композиційна оформленість доповіді	мовна правильність оформлення тексту	наявність переходів між слайдами
фахова відповідність	естетичне оформлення тез	
обсяг висловлювання		
темп висловлювання		
мовна правильність		

Таким чином, описані вище критерії оцінювання ПСПМ і ПСММ сприятимуть отриманню загальної картини рівня сформованості створювати доповіді і тези під час проведення передекспериментальних і післяекспериментальних зрізів вмінь студентів. Це дало змогу здійснити аналіз, обробку та інтерпретацію отриманих даних. Загальна максимальна кількість балів для оцінки доповіді та тез, представлених за допомогою МП, становить 44 балів. Методика нарахування балів докладно описана нами у статті [3, с. 346-356]. Слідом за В.П. Безпальком ми за зазначеними вище критеріями нараховуємо коефіцієнт навченості. Згідно з його формулою за задовільний рівень навченості береться число 0,7 [1, с. 56]. Якщо прийняти максимальну кількість балів, які студенти можуть набрати відповідно до критеріїв нашого дослідження, за 1 (100%), то нижня межа рівня навченості складатиме 0,7 (70%). У табл.1 наведено середні показники рівня сформованості вмінь створювати доповіді, тези до них англійською мовою та здійснювати їх мультимедійну презентацію.

Таблиця 2

**Середні показники рівня сформованості вмінь створювати доповіді, тези до них англійською мовою та здійснювати їх мультимедійну презентацію за результатами перед експериментального зрізу**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу
ЕГ1	0,56
ЕГ2	0,59
ЕГ3	0,56
ЕГ4	0,57

Як свідчать результати передекспериментального зрізу, середній коефіцієнт навченості чотирьох груп є нижчим мінімального (0,7 за В.П. Беспальком). Отже, проведення експериментального зрізу, інтерпретація отриманих результатів підтвердили необхідність проведення експериментального навчання з використанням комплексу вправ на основі принципу взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ з використанням мультимедійних засобів.

Як зазначалося, за умовами і методикою проведення експеримент був природним, вертикально-горизонтальним та відкритим [2, с. 29-36]. Протягом експерименту порівнювалися вміння студентів створювати доповіді та тези таких доповідей, представлених за допомогою МП до експериментального навчання та після нього – по вертикалі, тобто вертикальний характер експерименту давав змогу зробити висновок про ефективність запропонованої системи вправ для майбутніх учителів англійської мови.

Розглянувши етап організації методичного експерименту, перейдемо до опису процедури його проведення. Методичний експеримент проводився у лютому – травні 2011 р. у чотирьох групах III курсу напрямку підготовки 0203 «Філологія (мова і література)» на базі Ніжинського педагогічного університету ім. Миколи Гоголя. В ЕГ1 було 11 студентів, в ЕГ2 – 12 студентів, в ЕГ3 – 11 студентів, в ЕГ4 – 12 студентів. Загалом в експериментальному навчанні взяли участь 46 студентів. Модель навчання передбачала, що взаємопов'язане навчання ПСПМ і ПСММ майбутніх учителів англійської мови відбувалося в рамках вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» і займало приблизно 45 хвилин. Експеримент передбачав декілька етапів:

- 1) передекспериментальний зріз;
- 2) експериментальне навчання;
- 3) післяекспериментальний зріз.

Представимо структуру методичного експерименту у табл. 3.

Таблиця 3

### Структура методичного експерименту

Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість аудиторних годин	Кількість груп	Мета експерименту
Передекспериментальний зріз	02.02.2011 – 03.02.2011	4 години	ЕГ1 ЕГ2 ЕГ3 ЕГ4	визначення початкового рівня сформованості вмінь створювати доповіді та тези, представлених за допомогою МП
Експериментальне навчання	08.02.2011 – 17.05.2011	72 години	ЕГ1	перевірка ефективності варіантів розробленої методики навчання доповідей та тез, представлених за допомогою МП
	08.02.2011 – 17.05.2011	72 години	ЕГ2	
	08.02.2011 – 17.05.2011	72 години	ЕГ3	
	08.02.2011 – 17.05.2011	72 години	ЕГ4	
Післяекспериментальний зріз	18.05.2011 – 19.05.2011	4 години	ЕГ1 ЕГ2 ЕГ3 ЕГ4	визначення підсумкового рівня сформованості вмінь створювати доповіді та тези, представлених за допомогою МП

Наступний етап експерименту – післяекспериментальний зріз. Метою післяекспериментального зрізу було визначити підсумковий рівень сформованості вмінь продукування доповідей та тез цих доповідей, представлених за допомогою МП студентами експериментальних груп після проведеного експериментального навчання. Завдання до післяекспериментального зрізу та критерії, за якими оцінювалося виконання завдань, наведені вище. Його завдання та спосіб проведення були аналогічними передекспериментальному зрізу. У табл. 3 наведемо середні показники за результатами виконаннями студентами завдань перед- та післяекспериментального зрізу.

Таблиця 4

**Середні показники рівня сформованості вмінь створювати доповіді, тези до них англійською мовою та здійснювати їх мультимедійну презентацію за результатами перед- та післяекспериментального зрізу**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Середній коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
ЕГ1	0,56	0,84	0,28
ЕГ2	0,59	0,82	0,23
ЕГ3	0,56	0,72	0,16
ЕГ4	0,57	0,76	0,19

Аналіз результатів методичного експерименту дав змогу дійти висновку, що використання обох варіантів методик сприяло підвищенню рівня сформованості вмінь створювати доповіді, тези до них англійською мовою та здійснювати їх мультимедійну презентацію. Навчальна діяльність студентів чотирьох груп за запропонованими методиками стала результатом меншої кількості помилок у дотриманні логіко-композиційної оформленості доповідей, відповідності висловлювань комунікативному наміру, фахової відповідності, змістової цілісності тез, естетичному оформленні тез, наявності переходів між слайдами, синхронізації висловлювань доповідача зі слайдами МП.

Студенти обох експериментальних груп досягли достатнього рівня навченості за В.П. Беспальком [1, с. 52-69], що свідчить про ефективність розроблених нами методик та доцільність їх впровадження у навчальний процес.

Розглянемо результати експериментального навчання по горизонталі і порівняємо ефективність двох варіантів розробленої нами методики навчання за допомогою методів математичної обробки даних. Для підтвердження достовірності й об'єктивності одержаних емпіричних даних, які стосуються горизонтальної складової проведеного експерименту, ми використали один із багатофункціональних статистичних критеріїв – критерій  $\phi^*$  Фішера (кутове перетворення Фішера) [3, с. 158], призначений для зіставлення двох вибірок за частотою ефекту, який цікавить дослідника. Оскільки переважна більшість студентів обох експериментальних груп досягла вищого за достатній рівень навченості – 0,7, у нашому дослідженні наявністю ефекту вважався той факт, коли середній коефіцієнт навченості становив 0,8 та більше, а відсутністю ефекту – недосягнення зазначеного коефіцієнта. Порівнявши для кожного студента середній показник коефіцієнта навченості післяекспериментального зрізу з відповідним показником передекспериментального зрізу, ми визначили, що середній коефіцієнт навченості 0,8 та більше мають 10 студентів в ЕГ-1, 6 студентів в ЕГ-2, 1 студент в ЕГ3 і 1 студент в ЕГ4, що становить відповідно 72,7%, 75%, 9,1%, 8,3%. Нам належало виявити, чи достовірно відрізняються ці відсоткові частки за даних обсягів вибірки.

Ми сформулювали такі статистичні гіпотези:

$H_0$ : Частка студентів в ЕГ1, які досягли ефекту, не більша ніж в ЕГ2;

$H_1$ : Частка студентів в ЕГ1, які досягли ефекту більша, ніж в ЕГ2.

Емпіричне значення критерію  $\varphi^*$  підраховали за формулою  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$  [3, с. 162], де

$\varphi_1$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, яка у нашому випадку становить 72,7% (“є ефект” в ЕГ-1);

$\varphi_2$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, яка у нашому випадку становить 9,1% (“є ефект” в ЕГ-3);

$n_1$  – обсяг вибірки групи ЕГ-1,  $n_1 = 11$ ;

$n_2$  – обсяг вибірки групи ЕГ-3,  $n_2 = 11$ .

За таблицею, представленою О.В. Сидоренко [3, с. 331],  $\varphi_1 = 2,042$ ,  $\varphi_2 = 0,613$ . Підставивши у формулу відповідні значення, подані в табл. 4, ми провели обчислення:

$$\varphi^* = (2,042 - 0,613) \cdot \sqrt{121/22} = 1,429 \cdot 2,345 = 3,35$$

Таблиця 5

#### Статистична обробка результатів експериментального навчання

Індекс групи	“Є ефект”			“Немає ефекту”			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка	$\varphi^*$	Кількість студентів	Відсоткова частка	$\varphi^*$	
ЕГ-1	8	72,7	2,042	3	27,3	1,100	11
ЕГ-2	9	75	2,094	3	25	1,047	12
ЕГ-3	1	9,1	0,613	10	90,9	2,529	11
ЕГ-4	1	8,3	0,584	11	91,7	2,557	12

Після цього нам необхідно було визначити, чи знаходиться в зоні значущості отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  (3,35). Ми порівняли його з критичним значенням  $\varphi^*$  [3, с. 162]

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

де  $p$  – рівень значущості.

$$\varphi_{емп} = 3,35$$

$$\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$$

Для наочності побудували “вісь значущості” (рис. 1).

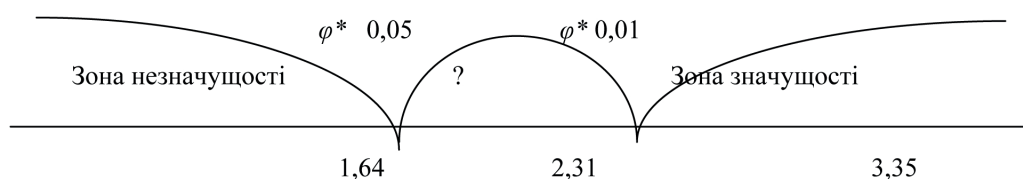


Рис. 1. «Вісь значущості»

Оскільки отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  (6,54) знаходиться в зоні значущості, гіпотеза  $H_0$  відкидається, приймається гіпотеза  $H_1$ . Тобто частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-3.

Аналогічно порівнюємо ЕГ-2 та ЕГ-4. Сформулюємо гіпотези:

**H0:** Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ-2 не більша, ніж в ЕГ-4.

**H1:** Частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-4.  $\varphi^*_{\text{емп}} = (2,094 - 0,584) * \sqrt{144/24} = 1,51 * 2,45 = 3,70$

$\varphi_{\text{емп}} (3,70) > \varphi_{\text{кр}}$

Отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  є більшим за критичне значення. Таким чином, гіпотеза  $H_0$  відкидається і приймається гіпотеза  $H_1$ . Частка осіб, які досягли та перевищили умовний коефіцієнт навченості 0,8, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-4.

Побудуємо “вісь значущості”.

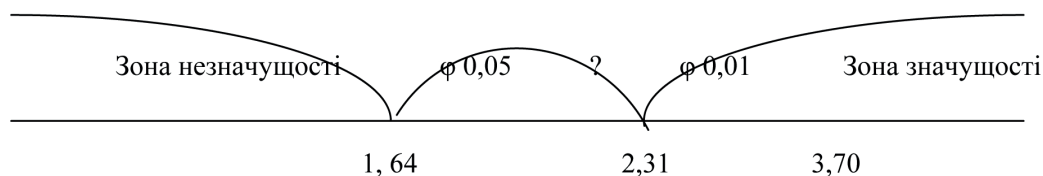


Рис. 2. “Вісь значущості”

Отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  знаходяться у зоні значущості. Таким чином, гіпотеза  $H_0$  відкидається і приймається гіпотеза  $H_1$ . Частка осіб, що досягли та перевищили умовний коефіцієнт навченості 0,8, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-4.

Отже, за допомогою методу статистичної обробки даних нами було доведено ефективність і доцільність запровадження першого варіанта взаємопов'язаного навчання ПСПМ і ПСММ майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці системи вправ для навчання професійно спрямованого аудіювання майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52-59.
2. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: [спекурс] / Гурвич Перси Борисович. – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Кукса Б.В. Критерії оцінювання рівня володіння вміннями професійно спрямованим монологічним мовленням і письмом з використанням мультимедійних засобів майбутніми учителями англійської мови // Тематичний випуск. - Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції 25-27 листопада 2010 року «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Додаток 4, том II (21). - Київ. - 2010. – С. 346-356.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с., ил.
5. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2002. – 295 с.
6. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Эдуард Абрамович Штульман. – Воронеж: Издательство Воронеж. унив-та, 1971. – 144 с.



# ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

I.V. Maksak

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка*

У статті розглядається проблема використання інтерактивної дошки у процесі формування англomовної соціокультурної компетенції у початковій школі. Виокремлені техніко-дидактичні властивості інтерактивної дошки та принципи її використання. Визначені можливості застосування інтерактивної дошки у нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному та методичному контексті.

**Ключові слова:** інтерактивна дошка, соціокультурна компетенція, початкова школа.

**I.V. Maksak. Использование интерактивной доски в процессе формирования англоязычной социокультурной компетенции в начальной школе.** В статье рассматривается проблема использования интерактивной доски в процессе формирования англоязычной социокультурной компетенции в начальной школе. Выделены технико-дидактические свойства интерактивной доски и принципы ее использования. Определены возможности применения интерактивной доски в нейрофизиологическом, когнитивном, психолого-педагогическом и методическом контексте.

**Ключевые слова:** интерактивная доска, социокультурная компетенция, начальная школа.

**I. Maksak. Using the interactive whiteboard in the process of forming socio-cultural competence in English at primary school.** The article deals with the problem of using the interactive whiteboard in the process of forming socio-cultural competence in English at primary school. The possibilities of involving the interactive whiteboard in the neurophysiological, cognitive, psychological and methodological aspects have been determined.

**Key words:** interactive whiteboard, socio-cultural competence, primary school.

В умовах формування відкритого суспільства й інтеграції культур виникає потреба розвивати вміння і здібності людини адекватно брати участь у міжкультурному спілкуванні в різноманітних сферах життєдіяльності. Відповідно під час вивчення іноземної мови виняткового значення набуває не лише засвоєння мовленнєвого і мовного матеріалу, але й формування соціокультурної компетенції як запоруки здатності учнів ефективно вступати у міжкультурні відносини.

Модернізація системи навчання іноземних мов у рамках особистісно-діяльнісного підходу у початковій школі України вимагає пошуку інноваційних технологій навчання, які б відповідали принципам гуманізації і демократизації початкової освіти, посилювали інтерес молодших школярів до пізнання, підвищували мотивацію й активність тих, хто навчається, до оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією, тобто здатністю до міжкультурного іншомовного спілкування.

Останнім часом завдяки розвитку педагогічної теорії та практики, суттєвому розширенню можливостей засобів навчання, розробці та доступності широкому загалу вчителів принципово нових складових навчального середовища стало можливим говорити про широке застосування таких інноваційних освітніх технологій, як інтерактивні технології навчання.

Під інтерактивними технологіями навчання у науковій літературі розуміють цілісну систему, що включає “чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі

інтерактивні методи та засоби навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові і навчальні процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів” [9, с. 23-24]. Виокремлення найбільш доцільних у використанні складових інтерактивних технологій забезпечує ефективне досягнення кінцевої навчальної мети, сприяючи налагодженню взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, активізації самостійності учнів, створенню атмосфери порозуміння, формуючи позитивне ставлення учнів до процесу навчання.

Трактування поняття “інтерактивні технології навчання іноземних мов” знаходимо у працях Т.І.Коваль. Слідом за дослідницею, ми визначаємо інтерактивні технології навчання іноземних мов як цілісну та інтегративну систему, яка передбачає відповідно до цілей і змісту навчання комплексне застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, засобів і форм навчання іноземних мов з метою досягнення заздалегідь спланованого навчального результату.

На наш погляд, важливою складовою інтерактивних технологій навчання іноземних мов є засоби навчання, що забезпечують особистісний, інтелектуальний, емоційно-вольовий, а також якісний мовний, мовленнєвий і соціокультурний розвиток учнів у процесі досягнення цілей, які поставлені чинними нормативними документами із навчального предмета “Іноземна мова” у загальноосвітніх навчальних закладах. Варто зазначити, що існує низка класифікацій навчальних засобів іноземних мов, за якими вони поділяються на: основні, допоміжні й додаткові, для вчителя і для учня, технічні і нетехнічні [7, с. 61-62], традиційні, сучасні і перспективні, “паперові” й електронні [4, с.23-24].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес становлять електронні засоби навчального призначення, що відрізняються видами матеріально-технічних носіїв інформації, на яких цей засіб знаходиться, зберігається і відтворюється. До них можна віднести: персональні комп’ютери, магнітні носії інформації (CD-ROM, CD-R, CD-RW, флеш-пам’ять, дискети, жорсткі диски тощо), програвачі запису, інтерактивні дошки та ін.

На сьогоднішній день значні перспективи для оптимального вирішення завдань навчання, освіти, виховання і розвитку особистості молодшого школяра у навчально-виховному процесі з іноземної мови відкриває застосування інтерактивного мультимедійного програмно-технологічного навчального комплексу на основі технології SMART Board, що більше відомий під назвою “інтерактивна дошка”.

Проблема використання інтерактивної дошки під час навчання є досить новою і жваво дискутується у фахових виданнях. Так, описано компонентний склад, призначення, інструменти інтерактивного навчального комплексу [1; 3; 6; 10]; зроблено спробу обґрунтувати методіку застосування інтерактивної технології у навчальному процесі [3; 6]; приділено увагу прикладному програмному забезпеченню для розробки дидактичних матеріалів до навчальних предметів шкільного курсу [3; 6]; визначено можливості використання електронної інтерактивної дошки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів [8]. Проте майже відсутні, або трапляються лише поодинокі роботи, що присвячені формуванню соціокультурної компетенції із використанням інтерактивної дошки на уроках іноземної мови. Тому **метою** статті є теоретичне обґрунтування проблеми застосування інтерактивної дошки у процесі формування в учнів початкової школи англійської соціокультурної компетенції у нейрофізіологічному, когнітивному, психолого-педагогічному і методичному планах.

Спираючись на дослідження зазначених авторів, ми розглядаємо інтерактивну дошку як сучасний інтерактивний мультимедійний програмно-технологічний засіб з високим ступенем інтерактивності, що поєднує в собі як усі якості традиційної шкільної дошки, так й інтерактивні властивості електронно-цифрових ресурсів і сенсорні властивості апаратних засобів для відтворення цих ресурсів і колективної роботи з ними.

До складу інтерактивного мультимедійного програмно-технологічного навчального комплексу входять: *комп'ютер*, що передає сигнал (зображення) на проектор; *мультимедійний проектор*, який передає зображення на інтерактивну дошку; *мультимедійна інтерактивна дошка*, яка працює одночасно і як звичайний або сенсорний екран, і як пристрій керування комп'ютером (в тому числі програмними додатками); відповідне *програмне забезпечення*, до складу якого входять такі інструменти, як записник (SMART Notebook), засіб відеозапису (SMART Recorder), відеоплеєр (SMART Video Player), додаткові (маркерні) інструменти (Floating Tools), віртуальна клавіатура (SMART Keyboard).

Робота з інтерактивною дошкою може проводитися у двох напрямках: 1) використання готових інтерактивних програм у процесі навчання; 2) розробка авторських програм для підвищення ефективності процесу навчання.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що інтерактивній дошці притаманна ціла низка характеристик як спільних для всіх електронних засобів навчання, так і властивих лише програмно-технологічному комплексу "Інтерактивна дошка".

Підтримуючи думку М.Бовтенко, серед загальних характеристик електронних засобів навчання, які властиві й інтерактивній дошці, можна виокремити: інтерактивність, мультимедійність, адаптивність, нелінійність представлення інформації, індивідуальність дизайну, необхідність спеціальної підготовки користувача для роботи з програмою [2, с.30]. Важливими ж специфічними характеристиками інтерактивної дошки, як ми вважаємо, є полісенсорність (можливість залучити слуховий, зоровий і тактильний аналізатори у процесі роботи із засобом); "безрозмірність" (інформація, що фіксується, може розташовуватися на площі необмеженого розміру, при цьому все, що записується на цій дошці, може зберігатися безкінечно довго); універсальність (можливість навчання за принципом "всіх всього"); поліфункціональність (забезпечення виконання комплексу навчальних завдань завдяки різноманітності функціональних можливостей).

Зважаючи на зазначені характеристики інтерактивної дошки, проаналізуємо питання використання інтерактивного мультимедійного навчального комплексу у нейрофізіологічному та когнітивному аспекті.

З точки зору нейрофізіології, робота інтерактивної дошки як мультимедійного обладнання, призначеного для впливу на органи чуття, базується на нейрофізіологічних особливостях сприйняття мультимедійної інформації користувачем, що перебуває в прямому чи опосередкованому контакті з інтерактивною дошкою. Таким користувачем виступає вчитель або учень, який керує об'єктами на полі дошки, і учень, котрий сприймає інформацію з певної відстані. У цьому разі, інтерактивна дошка на відміну від комп'ютера пропонує більш збалансований спосіб презентації й отримання інтерактивної інформації, який характеризується: 1) *збільшенням кута зору та амплітуди руху очей* полем дошки, що сприяє розширенню анатомічного поля активного зору і сприйняттю інформації способом, подібним природному способу сприйняття реального життєвого простору людини із цілісним відображенням, пов'язаним наочними часовими і просторовими відношеннями; 2) *якісною, багаторівневою візуалізацією навчальних об'єктів*, що сприяє їх максимально швидкому сприйняттю й упізнаванню; 3) *тактильним способом керування інформаційними об'єктами* на полі дошки, що залучає у процес навчання кисті рук користувача як "маніпулятори сприйняття" у просторово- часовому контексті; 4) *моторними діями рук*, що виконуються користувачем під час керування інформаційними об'єктами на полі дошки і являють собою складну скоординовану діяльність, в якій задіяні практично всі системи організму, із забезпеченням повної свободи переміщення, обмеженої лише геометричними розмірами такої дошки; 5) *створенням сприятливих умов для розподіленого стрибкоподібного руху очей*, що знижує рівень стомлюваності і продовжує період активного сприйняття інтерактивної інформації [5].

Урахування нейрофізіологічних особливостей сприйняття мультимедійної інформації є одним із важливих факторів успішного використання програмно-технологічного комплексу “Інтерактивна дошка” у формуванні англомовної соціокультурної компетенції в учнів молодшого шкільного віку.

Пропонуємо також звернути увагу на когнітивний аспект застосування інтерактивної дошки у навчальному процесі. В його основу покладені принципи ефективності використання мультимедійного обладнання.

Проаналізувавши загальні принципи застосування інтерактивної дошки, описані О.М.Коржачкіною, Р.Майєром, В.Шноцем, ми можемо виділити такі принципи використання інтерактивного комплексу у процесі навчання молодших школярів англійської мови: принцип *мотиваційного забезпечення навчального процесу засобами інтерактивної дошки* (надання учням молодшого шкільного віку можливості не лише побачити, почути, а й «доторкнутися» до навчального матеріалу, що викликає позитивні емоції і враховує потреби, інтереси, які й визначають сутність поняття “мотивація”); принцип *зворотного зв'язку* (керування і контроль навчальною діяльністю молодших школярів); принцип *природовідповідності* (врахування вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів учіння); принцип *багаторівневої візуалізації* (використання зорових, слухових і тактильних аналізаторів для ефективного засвоєння англомовного соціокультурного навчального матеріалу); принцип *активності* (спонукання учнів початкової школи до зустрічної самообілізації, самопрояву та рефлексивних імпульсів); принцип *мультимедійності* (навчання ефективніше на основі графічних та вербальних стимулів, а також їх поєднання); принцип *просторової і часової близькості* (просторова та часова спорідненість вербальних і графічних матеріалів); принцип *відповідності* (виключення зайвих слів, зображень, звуків із навчального матеріалу); принцип *модальності* (поєднання матеріалів у різних модальностях (наприклад, доцільніше поєднати текст і аудіо, ніж текст і малюнки)); принцип *структурного відображення* (співвіднесеність певного завдання із адекватною супровідною графічною інформацією); принцип *довільності* (забезпечення вищого рівня інтерактивності за рахунок довольного керування користувачем навчальними матеріалами на полі дошки) [5; 11; 12].

До перерахованих вище принципів варто, на нашу думку, додати принципи *інтерактивності* (взаємодія “інтерактивна дошка – молодший школяр”, “інтерактивна дошка – учитель – молодший школяр” у навчальному процесі); принцип *полісенсорності* (використання комплексу засобів для сприйняття та обробки інформації майже всіма органами чуття (зором, слухом, дотиком)); принцип *колективної взаємодії* (творча співпраця, що активізує діяльність кожного окремого учня), які зумовлюють основні можливості використання інтерактивної дошки під час навчання англійської мови у початковій школі.

Розглянемо можливості реалізації нейрофізіологічних та когнітивних принципів сприйняття, переробки і засвоєння інформації під час роботи з інтерактивним комплексом. Для цього представимо у Таблиці 1, як нам видається, найбільш доцільні технічні властивості екранних об'єктів інтерактивної дошки і навчальний вплив від їх використання у процесі формування у школярів-початківців англомовної соціокультурної компетенції.

Крім цього, інтерактивна дошка дає змогу застосовувати у навчально-виховному процесі широкий спектр різноманітних ресурсів: презентаційне програмне забезпечення; текстові, графічні й музичні редактори; цифрові (оптичні і магнітні) носії даних; інформаційні сервісні служби мережі Інтернет; статичні зображення (фотографії, малюнки, діаграми, зображення екрана); відеофайли (уривки телепередач, записи на відеокасетах формату VHS або на цифрових носіях відеозображення); звукові записи (фрагменти магнітофонних записів, зроблених учнями або вчителями з мікрофона, радіоприймача, інших джерел акустичного сигналу); спеціалізоване програмне забезпечення для інтерактивної дошки [10, с.80].

Таблиця

**Властивості екранних об'єктів ІД і навчальний вплив їх використання**

<b>Властивість екранного об'єкта або функції віртуального інструмента</b>	<b>Основне застосування і навчальний вплив</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
Колір, виділення кольором (анімованим кольором – миготінням, зміною яскравості або насиченості, контрасту, прозорості)	Виділення важливих частин зображення; зосередження уваги на суттєвих складових навчального матеріалу; виділення груп об'єктів та їх диференційованих ознак; унаочнення послідовності і важливості виконання дій. Зміна контрастності або прозорості може використовуватися для «відсікання» несуттєвих ознак за одночасного збереження загальної картини явища чи об'єкта. Сприяє зосередженню уваги на суттєвих ознаках, систематизації навчального матеріалу.
Позначки на екрані («поверх» зображення, підготовленого в графічному, текстовому редакторі або презентаційній системі)	Зосередження уваги на екранних об'єктах, пожевлення подання навчального матеріалу; актуалізація навчального матеріалу; систематизація знань; залучення до навчальної діяльності всіх учнів; введення коментарів, додавання проміжних підтем і запитань до тексту. Всі примітки можна зберегти, ще раз переглянути або роздрукувати.
Аудіо- та відеофрагменти	Посилення емоційного впливу. Програмне забезпечення інтерактивної дошки забезпечує ефекти «стоп-кадру», що дає можливість і час обговорювати навчальний матеріал.
Перетягування й відпускання	Групування об'єктів, визначення спільних і відмінних рис, підписи до об'єктів, карт, малюнків, схем, перевірка на відповідність частин цілому тощо. Стимулювання асоціативного мислення, продукування ознак класу об'єктів. Формування образу об'єкта або закріплення знань, які потребують засвоєння на репродуктивному рівні.
Виділення окремих частин екрану	Частина екрана або відповіді до завдання можна приховати й показати тоді, коли потрібно. Програмне забезпечення для інтерактивних дошок містить фігури, які можуть допомогти учням концентруватися на певній частині екрана. Використовуючи інструмент «прожектор», можна виділити певні частини екрана та сфокусувати увагу на них. Допомагає вчителям та учням зосередити увагу на окремих аспектах навчального матеріалу.
Розділення й затінення екрана	Можна розділити зображення з екрана комп'ютера й показати його на різних частинах дошки. Це може стати в пригоді під час ретельного дослідження об'єкта вивчення.
Електронна лупа	Допомагає розглядати й досліджувати зображення, якщо дані й відповідне програмне забезпечення розроблені з урахуванням цієї можливості.
Сторінки	Перегортання сторінок вперед і назад, демонструючи певні теми заняття або повторюючи те, що деякі з учнів не дуже зрозуміли. Сторінки можна переглядати в будь-якому порядку, а малюнки й тексти перетягувати з однієї сторінки на іншу.
Вирізати і вставити	Об'єкти, створені на екрані, можна вирізати й вилучити з екрана, копіювати і вставляти, дії – скасовувати. Завдяки цьому учні стають впевненішими: вони знають, що завжди можуть повернутися на крок назад, аби виправити свої помилки чи поекспериментувати з об'єктом вивчення.

Відповідно до цілей і завдань кожного окремого уроку можна використовувати певний інструментарій. На рисунках 1 і 2 представлений арсенал ресурсів інтерактивної дошки для навчання усного (говоріння і аудіювання) і писемного мовлення (читання і письмо).

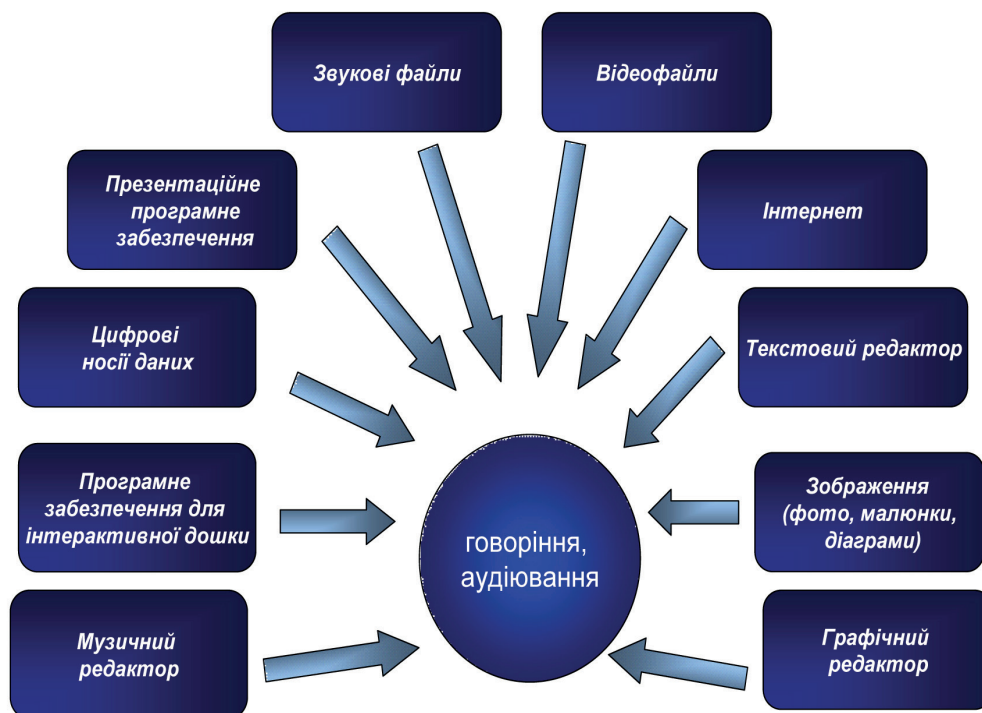


Рис. 1. Ресурси інтерактивної дошки для навчання говоріння і аудіювання

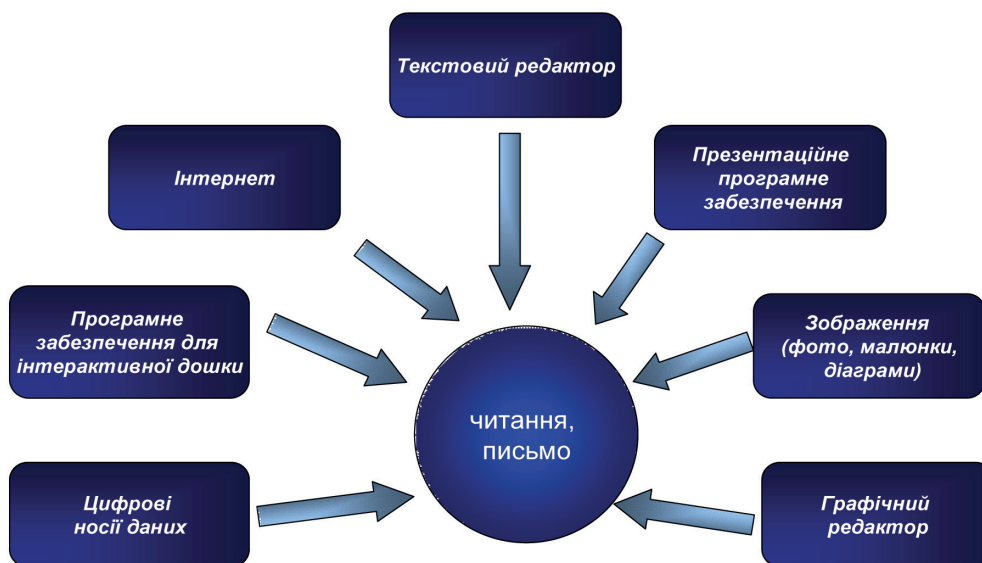


Рис. 2. Ресурси інтерактивної дошки для навчання читання і письма

Беручи до уваги вікові індивідуально-психологічні особливості молодших школярів, сучасні тенденції процесу формування соціокультурної компетенції, техніко-дидактичні властивості інтерактивної дошки, спробуємо окреслити можливості використання інтерактивної дошки під час формування англомовної соціокультурної компетенції у межах особистісно-діяльнісного й інтерактивного підходів у методичному плані. Так, інтерактивна дошка:

- створює інтерактивне іншомовне культурне навчальне середовище з урахуванням різноманітного навчального програмного забезпечення, для якого характерні культуровідповідність, інформативність, естетичність, екологічність, ергономічність, комунікативність, міжпредметність, інтерактивність, ситуативність, поліфункціональність і максимальна наближеність до реальності. Таке навчальне середовище є особливо сприятливим для учнів початкових класів у психічному, фізичному, емоційному плані, оскільки викликає у них інтерес до вивчення англійської мови і повагу до англомовної культури. Широкий спектр фонів ресурсу дошки, яскраві образи, звукові та відеофайли допомагають створити необхідну для спілкування міжкультурну ситуацію, уявити себе у ролі носія іноземної чи рідної мови;

- забезпечує мультимедійну презентацію і демонстрацію соціокультурного матеріалу в широкому діапазоні засобів візуалізації (карти, таблиці, схеми, рисунки, діаграми, фотографії, квитки, рекламні проспекти та ін.) з їх активним коментуванням, спираючись на техніко-дидактичні властивості інтерактивної дошки. У цьому контексті інтерактивна дошка не лише поживляє навчальний процес (що особливо важливо, якщо враховувати психологічні особливості молодшого шкільного віку, зокрема перевагу наочно-образного мислення над абстрактно-логічним), але і підвищує мотивацію навчання. Інтерактивний комплекс приваблює, захоплює своїм динамізмом, сприяє емоційному налаштуванню молодших школярів на сприйняття відповідного соціокультурного матеріалу і забезпечує високий рівень концентрації їхньої уваги. Емоційно яскравий матеріал запам'ятовується краще, ніж емоційно нейтральний;

- уможливорює формування соціокультурних навичок та розвиток соціокультурних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, а саме у говорінні, аудіюванні, читанні і письмі;

- допомагає вчителю в організації значно ширшого спектра тренувальної діяльності у процесі формування соціокультурної компетенції завдяки техніко-дидактичним можливостям;

- сприяє колективній взаємодії та включенню кожного школяра із індивідуальним стилем навчання (аудіала, візуала, кінестетика) у процес сприйняття, переробки і засвоєння соціокультурної інформації, а також створює умови для застосування ігрових, групових, проектних і проблемних технологій навчання;

- уможливорює організацію групової і фронтальної контрольної-оцінювальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, надає змогу учителю познайомити учнів з тестовими завданнями у режимі перегляду і провести показове тестування як окремого учня, так і групи учнів для всієї навчальної аудиторії.

- уможливорює створення медіатеки різних демонстраційних і методичних соціокультурних матеріалів, які можна застосовувати на уроках багаторазово, а також зберігати усі записи на комп'ютері із можливістю відкриття під час повторення пройденого матеріалу або передачі учневі, який пропустив урок за станом здоров'я.

Крім цього, з психолого-педагогічної точки зору, використання інтерактивних дошок:

- дає змогу учителеві виводити на екран заздалегідь підготовлені матеріали, і робочий час на уроці використовується тільки для вирішення поставлених завдань;

- дає можливість багаторазово використовувати значно більший за обсягом дидактичний матеріал, проводити з одним і тим самим матеріалом абсолютно різні уроки, враховуючи індивідуально-психологічні особливості конкретних учнів;

- створює умови для більш ефективного сприйняття інформації учнями на уроках за рахунок впливу майже на всі органи чуття (зір, слух, дотик);
- знижує тривожність учнів під час роботи біля дошки;
- дає більше можливостей для взаємодії у класі: дає змогу учням виконувати спільну роботу і вирішувати загальне завдання, поставлене учителем;
- допомагає учителеві організувати грамотний зворотний зв'язок;
- скорочує непродуктивне використання часу уроку;
- дає змогу моделювати абстрактні ідеї і поняття, перетягувати об'єкти в інше місце, встановлювати нові зв'язки між об'єктами у режимі реального часу, не торкаючись комп'ютера і забезпечуючи відкритість простору для навчальної взаємодії, коли створюється ілюзія прямої, а не опосередкованої комп'ютером і проектором взаємодії з навчальним матеріалом «на очах у всіх»;
- створює феномен колективної уваги, який дає можливість як учню і вчителю керувати як усією аудиторією в цілому, так і кожним окремим її членом, що є основою цілеспрямованого та ефективного навчання;
- забезпечує постійний прямий візуальний контакт учителя зі школярами;
- сприяє розвитку наочно-образного мислення у молодших школярів, стимулює їхню увагу (мимовільну і довільну), уяву у процесі формування навичок і вмінь соціокультурної компетенції;
- активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів молодших класів.

Під час роботи з інтерактивною дошкою варто враховувати можливі труднощі: наявність технічних проблем, значні затрати часу на підготовку до уроку, наявність декількох різних типів інтерактивних дошок, майже повна відсутність спеціального програмного забезпечення для інтерактивних дошок, необхідність часових обмежень роботи з інтерактивною дошкою на уроці з огляду на дотримання санітарно-гігієнічних норм, визначення оптимального місця інтерактивної дошки у навчальному процесі.

Однак слід мати на увазі, що інтерактивна дошка є лише інструментом, додатковим засобом у руках талановитого майстра – вчителя.

Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можна з упевненістю констатувати, що інтерактивна дошка відіграє значну роль у процесі формування англомовної соціокультурної компетенції, підвищуючи ефективність навчально-виховного процесу, задіюючи додатковий (крім аудіального і візуального) канал сприйняття – кінестетичний, забезпечуючи оптимальний темп заняття і збереження часу на обговорення, уможливаючи управління усіма функціями комп'ютера та будь-яким програмним забезпеченням не лише електронним або механічним маркером, а й простим дотиком руки або указкою, надаючи змогу учасникам навчально-виховного процесу взаємодіяти у діалоговому режимі, сприяючи підсиленню мотивації навчання і пізнавальної активності учнів, постійно підтримуючи учителів у стані творчого пошуку методичних новацій засобами сучасних інформаційних технологій.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо у розгляді можливостей використання інтерактивної дошки у процесі формування соціокультурної компетенції у рецептивних видах мовленнєвої діяльності на уроках англійської мови у початковій школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко В. А. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі / В. А. Антоненко, В. Д. Леонський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С. 20 – 22.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: [учеб. пособ.] / Марина Анатольевна Бовтенко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 216 с.



3. Бонч-Брусевич Г. Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: [навч. посіб.] / Бонч-Брусевич Г. Ф. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 44 с.
4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: [навч.-метод. посіб.] / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
- Коржачкина О. М. Симуляционные задания для интерактивной доски при работе с иноязычными литературными произведениями: принципы разработки и методика использования [Электронный ресурс] / О. М. Коржачкина // ГОУ Центр образования – М. : “Восточное Дегунино” СОУО ДО, 2007. – № 1678. – Режим доступа : [http://vio.uchim.info/Vio\\_73/cd\\_site/articles/art\\_1\\_2.htm](http://vio.uchim.info/Vio_73/cd_site/articles/art_1_2.htm).
5. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: [навч. посіб.] / Г. Ф. Бонч-Брусевич, В. О. Абрамов, Т. І. Носенко – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / Софія Юріївна Ніколаєва – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
7. Осадчий В. В. Використання мультимедійного проектора та електронної інтерактивної дошки в навчально-виховному процесі ВНЗ: [навч.-метод. посіб.] / Осадчий В. В., Осадча К. П., Сердюк І. М. – Мелітополь : ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2011. – 132 с.
8. Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [навч.-метод. посіб.] / І. О. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
9. Робота з мультимедійною дошкою: [навч. посіб.] / упоряд. В. Лапінський. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотечка журналу “Шкільний світ”).
10. Mayer R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer – Cambridge; New York : Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
11. Schnotz W. An integrated model of text and picture comprehension / W. Shnotz // The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. – New York : Cambridge University Press, 2005. – P. 49 – 69.