

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

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

Педагогіка та психологія

2012

Випуск 21

Київ

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

Педагогіка та психологія

2012

Випуск 21

**Київ
Видавничий центр КНЛУ**

*Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
від _____ 2012 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

доктор психологічних наук, професор В. А. Семиченко

кандидат педагогічних наук, доцент М. І. Соловей

доктор педагогічних наук, професор О. Б. Тарнопольський

доктор педагогічних наук, професор Л. М. Черноватий

Адреса редколегії

Україна, 03680 МСП Київ-150,

вул. Червоноармійська, 73

Київський національний лінгвістичний університет

©Київський національний лінгвістичний університет, 2012

Теми докторських дисертацій КНЛУ зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / романські мови, затверджені

Координаційною радою АПН України

Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей

Теми кандидатських дисертацій аспірантів і здобувачів КНЛУ зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / романські мови, затверджені Координаційною радою АПН України

Андріянова Г. І. Методика навчання майбутніх менеджерів написання рекламних текстів англійською мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

Бірецька Л. С. Формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні

Глебова І. А. Методика навчання майбутніх інженерів англійського професійно спрямованого діалогічного мовлення в процесі самостійної роботи

Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні

Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців

Курило Л. В. Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення

Ніщик Р. О. Методика навчання майбутніх філологів англомовного говоріння з використанням фразеологізмів на матеріалі автентичних художніх фільмів

Пушкар О. О. Формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності майбутніх учителів історії в умовах дистанційного

навчання

Сташко О. В. Методика навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого читання іспанською мовою після англійської

Сушко М. О. Формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови

Фабрична Я. Г. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови)

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

Л. С. Бірецька

Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

В статті розглядаються психологічні та дидактико-методичні передумови формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання з урахуванням особистісно-діяльнісного, когнітивного та комунікативного підходів. Висвітлено особливості роботи пам'яті, які якнайкраще впливають на запам'ятовування іншомовної лексики та на котрі доцільно спиратися у процесі професійно орієнтованого читання з метою формування лексичної компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: лексична одиниця, англomовна лексична компетентність майбутніх лікарів; когнітивний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, навчальні стратегії, пам'ять.

Л. С. Бирецкая. Психологические и дидактико-методические предпосылки англоязычной лексической компетентности будущих врачей в процессе профессионально ориентированного чтения. В статье рассматриваются психологические и дидактико-методические предпосылки формирования англоязычной лексической компетентности будущих врачей в процессе профессионально ориентированного чтения с учетом когнитивного, коммуникативного, личностного подходов. Рассматриваются особенности работы памяти, которые лучше всего влияют на запоминание иноязычной лексики и на которые необходимо опираться в процессе профессионально ориентированного чтения для формирования лексической компетентности будущих врачей.

Ключевые слова: лексическая единица, англоязычная лексическая компетентность будущих врачей, когнитивный подход, учебные стратегии, память.

L. Biretska. Psychological and didactic-methodological reason of English language lexical competence in future doctors in the process of professionally oriented reading. The article observes psychological and didactic-methodological reasons of English language lexical competence in future doctors in the process of professionally oriented reading taking into account cognitive, communicative and individual approaches. It highlights peculiarities of memory which influence on memorization of vocabulary and which should be based for forming lexical competence in future doctors in the process of professionally oriented reading

Key words: lexical unit, English language lexical competence of future doctors, cognitive approach, educational strategies, memory.

Основні ідеї викладання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) освіти викладені у програмі "English for Specific Purposes (ESP)" [0], згідно з якою студенти немовних спеціальностей мають опанувати англійську мову на рівні, що забезпечить їм можливість спілкуватися нею, отримувати і передавати інформацію зі свого фаху. Це вимагає володіння

студентами професійною комунікативною компетентністю, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ.

Поняттям “компетентність”, як зазначає С. Ю. Ніколаєва, українська освіта оперує у значенні, запропонованому європейськими країнами. Компетентність визначають як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [0, с. 11]. Кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії [0, с. 12].

Лексична компетенція як складова комунікативної компетенції визначається у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти як “знання і здатність використовувати мовний словниковий запас” [0, с. 110].

Згідно з “Програмою з англійської мови для професійного спілкування” змістом іншомовної лексичної компетентності є “...широкий лексичний репертуар, який включає термінологію, ідіоматичні вирази та колоквиалізми, необхідні для аудіювання, читання, усного та писемного мовлення в академічних та професійних сферах спілкування” [0, с. 98]. В інтерпретації Г.О.Абрамової поняття *медична термінологія* включає терміни сучасної медичної науки, а поняття медична лексика – медичні назви, які функціонують не тільки в науковій, а й в інших підсистемах мови [0, с. 57]. Прерогативою використання медичної термінології, зокрема коли йдеться про читання, є професійно орієнтовані джерела інформації.

Іншомовна лексична компетентність розглядається сьогодні як властивість сформованої вторинної мовної особистості, де її лексикон є одним із компонентів трикомпонентної структури моделі мовної особистості [0]. Як вважають учені (О. В. Кравченко, О. О. Леонтєв, Д. О. Леонтєв, В. Ф. Петренко), саме в лексиці закладено ті смисли, за допомогою та на основі яких відбувається спілкування людей між собою, а Б. В. Беляєв розглядає оволодіння іншомовною лексикою як найголовніше та основне завдання всього навчання іноземної мови [0, с. 61], з чого й випливає значущість сформованості у майбутніх фахівців іншомовної лексичної компетентності.

Вивченням проблеми навчання іншомовної лексики займалися багато вчених, зокрема І. М. Берман, В. Д. Борщовецька, В. А. Бухбіндер, Ю. В. Гнаткевич, В. О. Кондратьєва, Р. К. Мін’яр-Белоручев, Ю. І. Пассов, Ю. О. Семенчук, О. М. Соловова, О. Б. Тарнопольський, В. С. Цетлін, О. М. Шамов, С. Ф. Шатілов, В. В. Шмідт, V. F. Allen, V. Mascull, M. McCarthy, M. Senechal, L. White та ін. У їхніх працях досліджено психолінгвістичну природу рецептивної та репродуктивної лексичної навички, запропоновано критерії відбору лексичного матеріалу, здійснено добір активного та пасивного лексичного мінімуму професійно орієнтованої лексики, висвітлено питання семантизації лексики та її засвоєння на різних етапах вивчення іноземної мови, розроблено відповідні комплекси вправ. Водночас проблема формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання потребує

вирішення. До поняття “майбутні лікарі” ми відносимо майбутніх фахівців за спеціальністю 7.110101 “Лікувальна справа”, напряму підготовки 1101 “Медицина”.

Для успішного формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання, слід розглянути психологічні та дидактико-методичні передумови, які ми враховуємо для розробки відповідної методики.

Компетентнісний підхід у системі сучасної мовної освіти можна розглядати як один з ключових підходів, який не заперечує, а лише розширює, поглиблює та доповнює інші. Наприклад, очевидний його зв'язок із особистісно-діяльнісним та когнітивним підходами, оскільки, згідно із компетентнісним підходом, важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти є опанування визначених компетенцій суб'єктами навчання на основі індивідуального досвіду в процесі активної пізнавальної діяльності.

Поділяючи точку зору Н.С.Бородіної, вважаємо, що компетентне володіння фаховою термінологією майбутніми спеціалістами має ґрунтуватись на поєднанні когнітивного, комунікативно-діялісного й особистісно орієнтованого підходів до фахової та мовленнєвої підготовки у вищій школі [0].

У методиці навчання іноземних мов когнітивний підхід означає, що вивчення того чи іншого лінгвістичного явища повинно спиратись на розумові процеси та дії, на яких базуються розуміння та використання цього явища в мовленні. Цей підхід підкреслює необхідність враховувати особливості оволодіння студентами тим чи іншим мовним явищем та їхні здібності до свідомої організації своєї навчальної діяльності [0, с. 27].

Когнітивний підхід спирається на принцип свідомості у навчанні та теорію соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. Залежно від індивідуальних психологічних особливостей та якостей особистості у майбутнього фахівця формується когнітивний стиль, тобто відповідний спосіб виконання діяльності в процесі пізнання. Когнітивний стиль, характерний для того чи іншого студента, визначає його навчальний стиль та впливає на вибір ним навчальних стратегій [0, с. 7].

Навчальні стратегії – це діяльність та операції, які використовуються тим, хто навчається, з метою оптимізації процесів отримання, зберігання, вилучення із пам'яті інформації та подальшого її використання. Той, хто навчається, виконує названі дії з тим, щоб прискорити процес навчання, зробити його легшим, цікавішим, ефективнішим. Навчальні стратегії залежать від психологічних особливостей та якостей особистості студента, від характерного для нього когнітивного стилю [0, с. 31].

Щодо вивчення іноземних мов, виділяють когнітивні та метакогнітивні стратегії, які тісно взаємодіють між собою. Когнітивними стратегіями вважають ментальні процеси, безпосередньо спрямовані на переробку інформації з навчальною метою. Когнітивні (пізнавальні) стратегії

пов'язані із засвоєнням мови та включають прямий аналіз, трансформацію і синтез матеріалу, що вивчається, тобто ті дії, за допомогою яких студент набуває знань про мову. До поняття “метакогнітивні стратегії” відносять знання про когнітивні (пізнавальні) процеси та управління пізнавальною діяльністю через планування, аналіз результатів діяльності та оцінку власних успіхів [0, с. 22–29].

Вважаємо, що у процесі оволодіння англomовною термінологічною лексикою в процесі читання професійно орієнтованих текстів майбутні лікарі повинні поєднувати обидва види стратегій, адже використовуючи тільки когнітивні стратегії, студенти нездатні до постановки цілей, планування своєї навчально-пізнавальної діяльності, до самоаналізу та саморефлексії. Крім того, цілком погоджуючись з точкою зору Н. Ф. Коряковцевої, вважаємо за необхідне використання студентами лексичних стратегій (які дослідниця відносить до семантичних стратегій), сутність яких полягає у пошуку необхідних значень слів; у доборі та накопиченні мовних засобів; у розширенні мовної бази; у перетворенні мови, що вивчається, в упорядковану особистісно-значущу систему; у постійному поповненні та оновленні мовного та мовленнєвого досвіду [0, с. 52].

Проведене анкетне опитування студентів медичних університетів та досвід педагогічної діяльності доводить, що для оволодіння лексикою на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі 86% майбутніх лікарів застосовують традиційні стратегії, якими вони оволоділи у попередньому досвіді вивчення іноземної мови (наприклад, у середній школі), а саме: звернення до словника, опора на наочність у процесі семантизації лексичної одиниці; письмова фіксація нових лексичних одиниць (створення списку слів); використання карток зі словами, створення образів, уявних малюнків; складання речень із новими лексичними одиницями для їх кращого запам'ятовування; виконання лексичних вправ та ін.

Проте на сьогодні процес навчання іноземної мови за професійним спрямуванням потребує змін і вдосконалення, підвищення рівня знань та мотивації студентів до вивчення іноземної мови, їхньої ініціативності, самостійності та креативності; врахування мовних потреб, характеристик та здібностей майбутніх фахівців.

Як відомо, в основі формування англomовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі читання професійно орієнтованих текстів лежать когнітивні процеси: мислення, пам'ять, увага, уява. Одним із головних процесів є пам'ять, яка, за твердженням І. О. Зимньої, є єдиним загальнофункціональним механізмом всієї інтелектуальної діяльності людини [0, с. 85].

Пам'ять – це складний психічний процес, який заключає в собі запам'ятовування, збереження та подальше відтворення того, що було в минулому досвіді людини, з метою використання цього досвіду [0, с. 85].

У психології розрізняють короткочасну і довгочасну пам'ять. Завданням довгочасної пам'яті, як зазначає М. І. Жинкін, є збереження певних мовних засобів, правил, лексико-граматичних схем

сполучуваності слів, необхідних для правильного кодування чи декодування повідомлення [0, с. 73]. В. Я. Ляудіс визначив, що матеріал, який підлягає запам'ятовуванню, спочатку надходить до короткочасної пам'яті, а потім за допомогою вправ переходить до довгочасної пам'яті [0, с. 158]. У процесі читання упізнавання слів, інтерпретація комунікативного типу та смислового змісту речення відбувається на основі актуалізації цього мовного матеріалу із довгочасної до короткочасної пам'яті людини [0, с. 85].

Досліджуючи проблему навчання учнів середньої школи іншомовної лексики у процесі читання, О. В. Алікіна з'ясувала, що особливості цього виду мовленнєвої діяльності, пов'язані з мисленням, підсилюють ефект мнемічних процесів. Це пояснюється тим, що під час читання працюють усі види і типи пам'яті (словесно-логічна, образна й емоційна, зорова, слухова та моторна), що забезпечує перехід лексики в довгочасну пам'ять [0, с. 14].

Проблема засвоєння нової лексики, як слушно зауважує Н. Ф. Бориско, має дві сторони – зрозуміти слово і запам'ятати його [0, с. 63].

Навчання у немовному ВНЗ сприяє розвитку “професійної пам'яті” (орієнтація на спеціалізацію); розвитку уяви, яка потребує “високого ступеня узагальненості, генералізованості образами – схемами, символами” за допомогою зорової опори; посиленню самоорганізації студента (вміння планувати і контролювати), усвідомлення і самооцінки його професійно орієнтованої діяльності; активізації творчих здібностей; зміцненню таких рис особистості, як відповідальність, цілеспрямованість і наполегливість [0, с. 53].

Учені вважають, що студентам потрібно враховувати, що загалом легше засвоюються слова, які означають конкретні предмети, важче – абстрактні поняття, швидше засвоюються іменники та прикметники, дещо важче – дієслова, хоч останні більш стійко зберігаються в пам'яті; насамперед забуваються власні назви, потім іменники, потім – прикметники і дієслова. Краще запам'ятовується мовний матеріал, який викликає різні асоціації. У ході запам'ятовування рядів слів великими порціями забування відбувається швидше. Якщо ж в ряд додати якусь лексичну одиницю, яка відрізняється від усього ряду, вона запам'ятається краще, ніж інші елементи ряду. Кращому засвоєнню сприяє також наявність у слові знайомого кореня, подібність слів в англійській та рідній мовах за умови збігу їхнього значення, наявності відповідного поняття в рідній мові [0; 0, с. 79–80]. На наш погляд, позитивний перенос можливий і на рівнях мов, що вивчають майбутні лікарі, зокрема латинської мови: подібні лінгвістичні явища в латинській мові переносяться студентами на англійську і полегшують тим самим її засвоєння.

Запам'ятовування, як відомо, може бути довільним та мимовільним, механічним та свідомим.

Довільне запам'ятовування є свідомим та спрямоване на запам'ятовування певного матеріалу, коли той, хто навчається, використовує для цього прийоми, способи, стратегії запам'ятовування.

Мимовільне запам'ятовування не має такої мети, а відбувається в процесі іншої діяльності, яка є значущою та викликає інтерес у студента. Щодо навчання іноземних мов таке запам'ятовування

набуває особливого значення і має певні закономірності: 1) свідоме виконання дій та операцій з мовним матеріалом не лише сприяє формуванню навичок, а й забезпечує краще запам'ятовування цього матеріалу; 2) вправління стимулює інтерес у того, хто навчається, що досягається шляхом надання вправам комунікативного характеру, використання різноманітних прийомів і засобів навчання; 3) мовний матеріал повинен засвоюватися у процесі виконання вправ (усних, письмових), що забезпечує опору на сукупність різних відчуттів [0, с. 30–31].

Результати досліджень В.П. Зінченка свідчать, що мимовільне запам'ятовування, яке базується на активній мисленнєвій діяльності, є ефективнішим, ніж довільне запам'ятовування, в основі якого лежить установка на запам'ятовування в умовах відстроченого відтворення матеріалу. Автор вважає, що мимовільне запам'ятовування є продуктивнішим, ніж довільне, коли студенти ще не вміють класифікувати, групувати лексичні одиниці. Однак там, де рівень класифікації стає досить високим, продуктивність довільного запам'ятовування перевищує продуктивність мимовільної пам'яті [0].

Механічне запам'ятовування, яке є послідовністю заучування певного матеріалу (у нашому випадку це могло б бути заучування списку термінів з метою їх подальшої диференціації і розуміння у текстах, що є абсолютно небажаним), часто призводить до формального його засвоєння. Психологами встановлено, що свідоме запам'ятовування значною мірою перевищує механічне [0, с. 12]. З цього випливає, що оволодіння майбутніми лікарями фаховою медичною термінологією має відбуватися не шляхом механічного повторення окремих термінів, а шляхом свідомого тренування їх у мовленнєвій діяльності читання “з попереднім усвідомленням тих чи інших мовних особливостей” [0, с. 12]. Підтвердженням сказаного вище є проведені В. Г. Шатух дослідження, які дали можливість дійти висновку про те, що морфологічний аналіз слів під час пояснення лексики сприяє їх міцнішому запам'ятовуванню [0, с. 71].

Для кращого *свідомого запам'ятовування* рекомендують використовувати низку прийомів, зокрема смислове групування матеріалу та його повторення [0, с. 50], що у свою чергу попереджає забування.

Під повторюваністю слова прийнято розуміти кількість його вживань у друкованих текстах і вправах. Оскільки сприйняття слова в процесі читання тексту або виконання вправ, вважає Ю. В. Гнаткевич, об'єктивно сприяє його повторенню, то повторюваність можна розглядати як один із прийомів повторення. Іншим прийомом є повторне тренування з використанням вправ. При цьому особливе місце серед прийомів повторення лексики повинна займати її систематизація. Важливими питаннями, вважає вчений, при вирішенні цієї багатофакторної проблеми є: кількісний бік, тобто норма повторень для слів різного рівня труднощів; часові інтервали повторень – коли і в яких інтервалах повторяти; інвентаризаційні аспекти повторення, тобто, які слова із загального обсягу лексики, що вивчається, повторювати взагалі і коли зокрема; методичні

питання повторень, тобто які принципи, прийоми, засоби та вправи необхідно використовувати в процесі навчання [0, с. 128–129].

І. Хофман зазначає, що невизначеною є залежність між кількістю повторень та ефективністю запам'ятовування. Водночас автор припускає, що воно залежить швидше від семантичної інтеграції, ніж від кількості повторень [0, с. 250].

Роль повторення у формуванні англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі читання професійно орієнтованих текстів важлива, адже йдеться про “запам'ятовування, що містить у собі різноманітне, модифікуюче повторення” [0, с. 62]. Але, на наш погляд, у процесі формування у майбутніх лікарів зазначеної компетентності повторення має бути організовано з урахуванням не лише новизни лексики, а й певного розподілу повторень у часі з використанням різних когнітивних стратегій, методичних прийомів, принципів та засобів навчання.

С. К. Фоломкина зауважує, що процес читання створює умови для мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу, який міститься в тексті, шляхом повторення окремих лексичних одиниць та встановлення різних зв'язків між ними [0, с. 52]. Повторення термінологічної лексики у професійно орієнтованих текстах сприяє запам'ятовуванню її майбутніми лікарями у різних позиціях, варіантах сполучуваності.

Серед вимог організації повторення лексики, сформульованих Ю. В. Гнаткевичем [0, с. 132–133], слід виділити ті, які становлять інтерес з точки зору проблеми нашої статті. Зокрема, вимоги переважної орієнтації на повторення професійно спрямованої лексики із опорного мінімуму, орієнтація на слова, труднощі запам'ятовування яких мають абсолютний характер; масованого повторення на початковому періоді засвоєння лексичної одиниці; варіативності повторення, зокрема дотримання різноманітності умов і асоціацій при повторенні в реалізації різних типів вправ; створення додаткових асоціацій у процесі введення та первинного закріплення слів шляхом використання прозорого семантичного оточення тощо.

Отже, із зазначеного вище робимо висновок, що процес формування англомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі читання професійно орієнтованих текстів тісно пов'язаний з великим навантаженням на пам'ять. Тому навчальний процес має бути організовано з урахуванням закономірностей роботи пам'яті як накопичувача та носія вербальної інформації у мозку людини, що уможливорює продуктивність засвоєння медичної термінології англійською мовою з метою розуміння її у процесі читання професійно орієнтованих текстів.

У результаті проведених досліджень О. В. Алікіна виявила ті особливості роботи пам'яті, які якнайкраще впливають на швидкість та міцність запам'ятовування іншомовної лексики, а отже, мають бути враховані у процесі добору методичних прийомів для формування лексичної компетентності [0, с. 17]. На думку дослідниці, продуктивність засвоєння лексики у процесі читання зростає:

- під час пред'явлення та запам'ятовування лексики на основі зв'язного у смисловому плані тексту;
- у процесі свідомого запам'ятовування, яке можливе через розвиток словесно-логічної пам'яті на достатньому рівні;
- за рахунок асоціативної та ієрархічної організації лексичного матеріалу в пам'яті;
- через урахування мотиваційного фактору (Ільїн Є. П., Левченко Т. І., Немов Р. С., Рубинштейн Л. С., Реан А. О.).

На важливості навчання іншомовної лексики на основі широкого використання мотиваційної сфери учнів і врахування їхніх потреб наголошувала І. Л. Бім. Не можна не погодитися з точкою зору дослідниці, яка зазначає, що чим яскравішим є враження, справлене словом, і значущою ситуація, в якій воно вживається, тим більше в ньому необхідності та тим краще воно запам'ятовується [0, с. 174].

Вченими-методистами (Гурвіч П. Б., Григорян С. Т., Соловова О. М.) визначено основні види мотивації засвоєння лексики. Виходячи з того, що в процесі навчання іноземних мов вправа є інструментом, науковці наголошують на різному ставленні до них тих, хто навчається. Дослідники вважають, що за умови позитивного емоційного ставлення студентів до вправи, що виконується, значно покращуються результати її виконання, а отже, і засвоєння навчального матеріалу. Це, на думку вчених, дає змогу говорити про інструментальну мотивацію.

Крім названої вище мотивації, на думку О. М. Соловової, в оволодінні лексикою важлива інвентаризаційна мотивація, яка зумовлена постійною інвентаризацією, обліком студентом своїх комунікативних можливостей та успіхів [0, с. 37]. Вона виникає із усвідомлення доступності, посиленості та успіху в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Отже, викладач має формувати та підтримувати у студентів зазначені види мотивації, що сприятиме підвищенню ефективності оволодіння майбутніми лікарями англomовною термінологічною лексикою в процесі читання фахових текстів.

В умовах сучасних тенденцій розвитку освіти, говорячи про навчання іноземних мов, не варто залишати поза увагою основні положення особистісно-діяльнісного підходу та враховувати їх у відповідних методиках.

Особистісно-діяльнісний підхід (learner-centred), обґрунтований науковцями С. Л. Рубінштейном, Л. С. Виготським, О. М. Леонтьєвим, І. О. Зимньою, інтегрує у собі особистості студента і викладача, які проявляють власну активність у процесі навчання.

Особистісно-діяльнісний підхід має у своєму складі два компоненти – особистісний та діяльнісний.

Особистісний компонент особистісно-діяльнісного підходу передбачає, що в центрі навчання перебуває студент як особистість з його мотивами, цілями навчання, неповторним психологічним складом. Завдання викладача полягає в тому, щоб виходячи з майбутніх професійних інтересів,

знань, рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь студентів, організувати та корегувати їхню навчально-пізнавальну діяльність. Це означає, що добір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів для формування англійської лексичної компетентності у процесі читання професійно орієнтованих текстів проходить крізь призму особистості майбутнього лікаря – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних та функціональних особливостей.

Діяльнісний компонент у межах особистісно-діяльнісного підходу – це, на нашу думку, діяльність викладача, яка спрямована на організацію навчання студентів та діяльність самих студентів, що передбачає засвоєння ними знань, оволодіння навичками та вміннями.

Важливим для вивчення іноземної мови у медичних університетах є *порівняльний (контрактивний) підхід*, який дає змогу акцентувати увагу не лише на виявленні відмінностей між мовами, а й на пошуку подібності між ними. Вагому допомогі майбутнім лікарям надає великий пласт латинських слів, зокрема медичних термінів, що впізнають студенти, вивчаючи англійську професійно спрямовану лексику. Все це може бути опорою у вивченні англійської мови, особливо на початку навчання.

Отже, у процесі вивчення дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, засвоюючи фахову термінологічну лексику, майбутні лікарі мають використовувати складніші когнітивні стратегії: порівняння мовних явищ латинської, англійської та рідної мов; асоціації, аналіз форми слова, зокрема, спираючись на знання словотворчих елементів латинської мови, які використовуються для утворення спеціальних медичних термінів; опора на фаховий контекст; використання особистісного досвіду вивчення професійно орієнтованих дисциплін рідною мовою (зокрема, досвід оволодіння термінологією) та латинської мови; заучування медичних термінів у складі стійких словосполучень та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01 / Галина Алексеевна Абрамова. – Краснодар, 2003. – 312 с.
2. Аликина О. В. Обучение лексике французского языка как второго иностранного в процессе обучения чтению (8–9 классы): автореферат дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)” / Ольга Вячеславовна. Аликина. – М., 2009. – 23 с.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Борис Васильевич Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
4. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы / Инесса Львовна Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

5. Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык / Н. Ф. Бориско: Киев: Фирма “ИНКОС”, 2001. – 276 с.
6. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Електронний ресурс] / Н. С. Бородіна; [Херсон. держ. ун-т]. – Херсон, 2007. – 22 с. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/ard/2007/07bnssff.zip>
7. Гнаткевич Ю. В. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе: [монографія] / Юрий Васильевич Гнаткевич. – К.: Вища школа, 1989. – 186 с.
8. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. – 371 с.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання Ніколаєва С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Задорожна І. П. Методика організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння лексичною компетенцією / І. П. Задорожна // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 112-119.
11. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
12. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / Петр Иванович Зинченко. – М.: Издательство Директ-Медиа, 2008. – 985 с.
13. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: Колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменєва Т. М., Майєр Н. В., Синєкоп О. С., Стрілець В. В., Чуфарлічева А. Ю. Заг. ред.: Коваль Т. І. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
14. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина; отв. ред. А. С. Гринштейн. – Самара: Изд-во “Универ-групп”, 2006. – 75 с.
15. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб.: Изд-во „Руссо-Балтийский информационный центр „БЛИЦ”, „Cambridge University Press”, 2001. – 224 с.
16. Коряковцева Н. Ф. Современная организация самостоятельной работы изучающих иностранный язык : Пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
17. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.
18. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – [Вид. 2-е, випр. і перероб.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

19. Николаенко Н.В. Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Николаенко Нелли Валерьевна. – М., 1999. – 213 с.
20. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – № 2. – 2010. – С. 11–17.
21. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
22. Посохова А. В. Лексична компетенція як важливий фактор формування мовної особистості фахівця / А. В. Посохова // Педагогічні науки: збірник наукових праць – № 54/2010. – С. 104–107.
23. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
24. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 352 с.: ил.
25. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
26. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К.Фоломкина. – М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
27. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
28. Хофман И. Активная память: Эксперимент. исслед. и теории чело­веч. памяти: Пер. с нем./ Общ. ред. и предисл. Б. М. Величковского и Н. К. Корсаковой. – М. : Прогресс, 1986. – 312 с., схемы. – (Обществ. науки за рубежом: Психология).
29. Шатух В. Г. Про вплив способу розкриття значення слів на процес утворення асоціативних зв'язків під час засвоєння лексики іноземної мови // Методика викладання іноземних мов: Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К., 1968. – 219 с.
30. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kyiv. : British Council, Ukraine, 2005. – 107 p.

ВИМОГИ ДО РІВНЯ ВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ У ДІЛОВОМУ ГОВОРІННІ

О. П. Биконя

Київський національний лінгвістичний університет

У статті досліджуються особливості організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей ділової англійської мови, проводиться аналіз вимог до володіння студентами англійською мовою комунікативною компетентністю у діловому говорінні.

Ключові слова: самостійна робота, ділова англійська мова, студенти економічних спеціальностей, англійська комунікативна компетентність, рівні володіння, ділове говоріння.

О. П. Биконя. Требования к уровню владения студентами экономических специальностей англоязычной коммуникативной компетентностью в деловом говорении. В статье исследуются особенности организации самостоятельной работы студентов экономических специальностей делового английского языка, проводится анализ требований относительно уровня владения студентами англоязычной коммуникативной компетентностью в деловом говорении.

Ключевые слова: самостоятельная работа, деловой английский язык, студенты экономических специальностей, англоязычная коммуникативная компетентность, уровни владения, деловое говорение.

O. Bykonya. The requirements of proficiency English Communicative Competence's level in Business Speaking by the students of economic specialties. This article deals with the peculiarities of the organization of the students' of economic specialties self-study in Business English, the analyze of the requirements of proficiency English Communicative Competence's level in Business Speaking by the students of economic specialties.

Key words: self-study work, Business English, the students of economic specialties, English Communicative Competence, language proficiency, Business Speaking.

Одним з ключових понять процесу оновлення вітчизняного освітнього середовища є поняття компетентності як володіння людиною системою знань, навичок і вмінь та індивідуально-особистісного ставлення до предмета діяльності [3; 19]. Рівень компетентності фахівця має забезпечити його гармонічну взаємодію із суспільством [8; 17]. Від рівня іншомовної професійно спрямованої компетентності фахівця економічної галузі залежить подальший розвиток умінь користуватись іноземною мовою, зокрема діловою англійською мовою (ДАМ), в реальному міжкультурному професійному спілкуванні. Це зумовлює необхідність визначення поняття *англійської комунікативної компетентності* (АКК) для досягнення майбутніми економістами спроможності вирішувати професійні завдання засобами ДАМ, як в усній, так і в письмовій формах.

Основні теоретичні аспекти формування іншомовної професійно-комунікативної

компетентності (зміст і структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності, відбір та організація навчального матеріалу, принципи навчання видів мовленнєвої діяльності, організація самостійної роботи) розроблено Й. М. Берманом, Г. В. Барабановою, Д. І. Ізаренковим, Н. С. Ждановою, О. Ю. Константиною, О. Б. Тарнопольським, С. К. Фоломкіною, Н. В. Ягельською, M. Brammer, C. Brown, D. Crookall, T. Dudley-Evans, M. Hewings, T. Hutchinson. Проблеми навчання професійно-орієнтованої іноземної мови як складника професійної підготовки економіста досліджували D. Brinton, S. Donna (ділові переговори), Н. Л. Драб, О. Л. Шевченко, P. Emmerson (письмова ділова комунікація та усні презентації), В. Д. Борщовецька, О. І. Каменський (формування професійної англомовної компетенції економістів засобами комп'ютерних технологій) та інші.

Проведений аналіз даних нашого анкетування, в якому взяли участь фахівці різних економічних спеціальностей та студенти економічних спеціальностей, які працюють в різних галузях економіки, менеджменту [4], показав, що основною проблемою для наших респондентів залишається оволодіння АКК у діловому говорінні. Звідси, зміст навчання ДАМ має забезпечити досягнення головної мети навчання ДАМ у ВНЗ економічного профілю – формування необхідної комунікативної спроможності у сферах ділового спілкування в усній формі. При цьому організація самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей при оволодінні АКК у діловому говорінні, з нашої точки зору, повинна бути системною, цілісною, поліфункціональною, гнучкою, мобільною.

Таким чином, виникає необхідність в уточненні поняття АКК, уточненні якостей мовних і мовленнєвих компетентностей у говорінні згідно з існуючими шкалами, їх переліку та сутності для самостійної позааудиторної роботи з ДАМ, що зумовлює **актуальність** цієї проблеми. **Метою** статті є аналіз і визначення вимог до рівня володіння студентами АКК у діловому говорінні.

Для цього слід вирішити такі **завдання**: 1) розглянути існуючі трактування АКК; 2) проаналізувати дескрипторні шкали згідно з чинними документами відносно оволодіння студентами АКК у діловому говорінні; 3) визначити вимоги до рівня володіння студентами економічних спеціальностей АКК у говорінні для організації самостійної позааудиторної роботи з ДАМ.

За останні роки поняття *компетентність* вийшло на загальнодидактичний та методологічний рівень, що пов'язано з потребою в системному підході до змісту освіти і необхідністю конкретизації навчального матеріалу на загальнодидактичному рівні. Слідом за І. П. Задорожньою, ми розуміємо *компетентність* як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), заданих щодо певного кола предметів та процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності [12].

Важливою є проблема ієрархії, переліку компетентностей та їх компонентного складу. Так, у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти передбачено загальні компетентності, які є

надпредметними, ключовими (декларативні знання, вміння та навички, компетентність, «існування», вміння учитися), та комунікативні мовленнєві компетентності (лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична) [13, с.101–130].

В. В. Сафонова іншомовну комунікативну компетентність розглядає як сукупність мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей [23, с. 9]. С. Ю. Ніколаєва та А. М. Щукін, розуміють іншомовну комунікативну компетентність, зокрема АКК, як здатність вирішувати засобами АМ актуальні для студентів навчальні завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій, професійній і культурній сферах життя, вміння студента користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування [18; 25].

Соціальне замовлення на професійно спрямоване володіння ДАМ обумовлює необхідність професійно спрямованого навчання АМ майбутніх економістів. Зокрема, англomовну професійну компетентність Н. О. Микитенко визначає як здатність застосовувати 1) знання про мовні особливості АМ, типи англomовних дискурсів, їх будову; 2) вміння і навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань в значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових професійних ситуаціях [17]. Крім мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, англomовна професійна компетентність формується на основі складових фахової компетентності та АКК [17]. Насамперед, англomовна професійна компетентність майбутнього фахівця – складне утворення, інтегральна характеристика професійно-ділових і особистісних якостей, здатність демонструвати високоефективну комунікативну спроможність у процесі англomовного фаховоорієнтованого спілкування, створювати й управляти дискурсами, виявляється у застосуванні системи складових знань, умінь і навичок, вимірюється повнотою реалізації метамови економічних дисциплін.

Таким чином, АКК у діловому спілкуванні – здатність особистості реалізувати успішно ділову усну та письмову комунікацію з носіями мови у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого та опосередкованого контактів в певних сферах і ситуаціях відповідно до комунікативного завдання. АКК у діловому спілкуванні передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання ділового англomовного мовлення в усній та письмовій формах відповідно до конкретної ситуації ділового спілкування, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами ділового спілкування у цільовій національно-культурній спільності. Метою формування АКК у діловому спілкуванні є здатність студентів економічних спеціальностей використовувати знання, навички і вміння у діловій англomовній діяльності.

Згідно з дослідженнями Н. Ф. Бориско і С. Ю. Ніколаєвої, ми вважаємо, що до складу АКК у діловому спілкуванні доцільно включити такі компетентності: мовленнєві, лінгвосоціокультурну, мовні і навчально-стратегічну [6; 18] (див. Рис. 1).

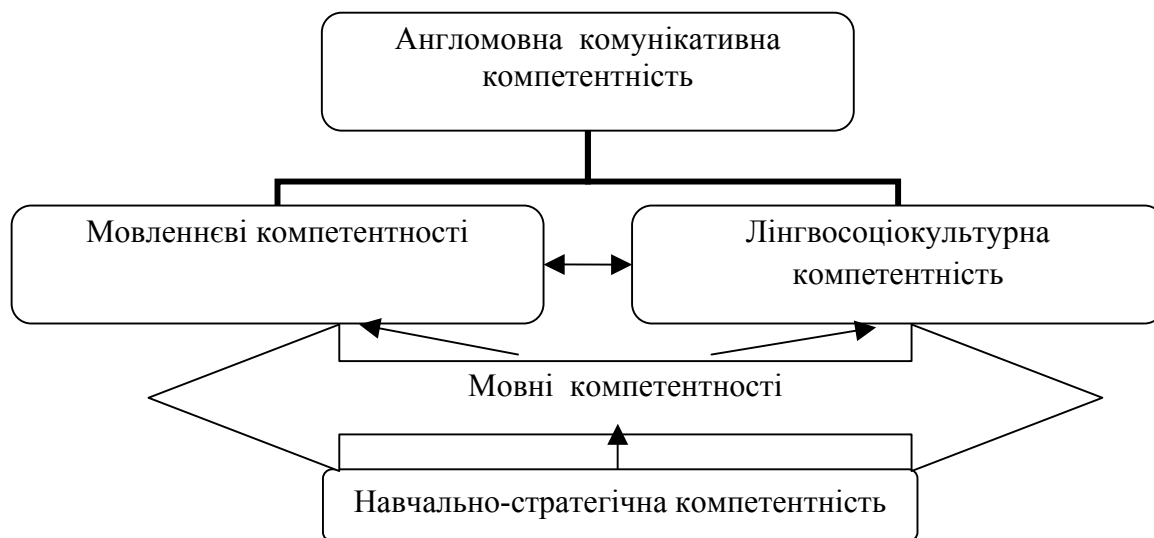


Рис. 1. Структура англомовної комунікативної компетентності у діловому спілкуванні

Оволодіння студентами зазначеними компетентностями проходить на варіативно-адаптивному рівні і сприятиме формуванню їх готовності до реалізації професійних цілей, самостійного навчання протягом усього життя.

Дослідження організації самостійної позааудиторної роботи з формування АКК зумовлює необхідність аналізу вимог до володіння студентами компетентностями у ДАМ, особливо у говорінні, співвідносячи їх із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) і Мовним портфелем для економістів [11; 13; 22]. ДАМ є невід’ємною частиною АМПС, з нашої точки зору, *вищим ступенем навчання майбутніх економістів АМ*. Зокрема, у документах конкретизовано особливості, мету, зміст навчання АМПС, визначено перелік необхідних для оволодіння умінь, шляхи оцінювання навчальних досягнень студентів, але, на жаль, не розмежовуються поняття ДАМ і АМПС, не виокремлюються необхідні комунікативні вміння, ділові ситуації, в яких майбутні економісти будуть використовувати ці вміння, тощо.

Перш за все, виокремимо такі поняття як мовленнєва компетентність, уміння, навички і знання.

Термін “мовленнєва компетентність у говорінні” ми будемо визначати як здатність здійснювати мовленнєве ділове спілкування усно (у монологічній і діалогічній формах) відповідно до конкретної ситуації ділового спілкування, мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами ділового спілкування (з іноземним партнером). Компетентність (у говорінні) включає такі компоненти: знання, здатність їх використовувати, навички та вміння.

Зокрема, під *знанням* розуміють все те, що людина знає свідомо і неусвідомлено про мову й аспекти використання мови, а вміння показують, наскільки якісно ці знання реалізуються в реальному спілкуванні, передусім, у діловому усному спілкуванні [13]. Для розвитку мовленнєвих умінь у діловому говорінні необхідно використовувати спеціальні знання. Доцільно виокремлювати *декларативні і процедурні* знання, які, відповідно, пов'язані з теорією та практикою. Декларативне знання трактують як експліцитне знання різноманітних фактів, яке ми можемо повідомити і яке ми усвідомлюємо, а процедурне – як знання про те, як виконувати дію, і воно часто імпліцитне [2, с. 235]. Процедурні знання визначають уявлення про засоби і шляхи отримання нових знань.

Репродуктивний характер оволодіння ДАМ студентами економічних спеціальностей свідчить про те, що в них формуються спочатку навички оперування засвоєним мовним і мовленнєвим матеріалом. Під *мовленнєвими навичками* ми розуміємо, слідом за провідними методистами і психологами [9; 16; 21], мовленнєві операції з навчальним матеріалом, які відрізняються такими параметрами як повна автоматизованість, відповідність нормі й узусу мови, нормальний темп мовлення, сталість, автоматизованість, стійкість, гнучкість, репродуктивність, свідомість, самостійність, зумовленість.

Таким чином, *сформувати навички* означає забезпечити студентам можливість будувати власні усні іншомовні висловлювання та розуміти висловлювання партнерів по діловому спілкуванню. Мовленнєві уміння формуються на основі мовленнєвих навичок. Показником сформованості мовленнєвих умінь є, як наголошують Н. Д. Гальскова і Н. І. Гез, здатність особистості використовувати мовленнєві навички з врахуванням ситуації спілкування для самостійного та усвідомленого вираження думок і намірів й адекватного розуміння інших людей [9]. Володіти мовленнєвими уміннями означає, на думку О. О. Леонтєва та І. О. Зимньої, уміти вибирати стиль мовлення, підкоряти форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, уживати найефективніші (для даної мети і за даних умов) мовні і немовні засоби [14; 16].

Англomовні мовленнєві уміння, тобто уміння використовувати ДАМ як засіб ділового спілкування у межах сфери, пов'язаної з економічною галуззю, мають творчий характер. У контексті нашого дослідження ми розрізняємо уміння говорити ДАМ (у монологічній і діалогічній формі) адекватно завданням ділового спілкування [9, с. 133–135]. Мовленнєве вміння характеризується продуктивністю, ієрархічністю, усвідомленістю, довільністю, динамізмом, певною психологічною самостійністю, оскільки для повноцінної комунікації людина повинна орієнтуватися в умовах спілкування і на основі цього будувати своє мовлення [21].

Отже, вимоги рівня мовленнєвої компетентності у діловому говорінні ми визначатимемо переліком необхідних знань (декларативних і процедурних) та комплексом умінь й навичок.

Сучасні підходи до опису цілей оволодіння ДАМ термінами комунікативної компетентності зумовили проблему визначення і деталізації вимог щодо володіння АКК у діловому говорінні.

Розроблені й описані рівні володіння іншомовною комунікативною компетентністю отримали продовження в Європейському мовному портфелі для студентів економічного профілю [11], функція якого полягає в демонстрації досягнутого рівня володіння мовою користувача, розвитку його автономії, рефлексивної самооцінки, забезпеченні прозорості і зрозумілості навчального процесу, перш за все, самому користувачеві.

Основні положення Загальноєвропейських рекомендацій знайшли відображення в проекті Програми з АМПС [22]. У Програмі, на нашу думку, зроблено спробу визначити вимоги до рівня володіння мовленнєвою, мовною компетентностями відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій, Європейського мовного портфеля для економістів та особливостей і можливостей вітчизняної системи підготовки студентів немовних спеціальностей. Наприклад, в окремих випадках спостерігаються відмінності в дескрипторах певного рівня Загальноєвропейських Рекомендацій та Програми, що зумовлено рівнем підготовки сучасних студентів, об'єктивними можливостями вдосконалення їхніх навичок і вмінь.

Загалом, за період навчання у ВНЗ майбутні економісти повинні охопити рівні B1–C1, що передбачено в програмі АМПС [22]. Причому після закінчення навчання ДАМ студенти економічних спеціальностей повинні володіти мовою на рівні просунутого незалежного користувача B2.2 (Vantage Professional) [22, с. 11].

Передусім, “просунутий незалежний користувач” (B2.2) – це людина, а, в нашому випадку, студент, яка може спілкуватися з носіями мови з такою швидкістю та спонтанністю, що не завдає труднощів жодній зі сторін; чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти [13, с. 24].

Отже, згідно з освітньо-професійною програмою, освітньо-кваліфікаційною характеристикою та програмою АМПС передбачається, що спочатку студенти економічних спеціальностей опанують *загальну* АМ на рівні B1.2. – B 2.1., і це надасть їм впевненості адекватно діяти у більшості передбачуваних і непередбачуваних комунікативних ситуаціях, у яких вони можуть опинитися, не відчуваючи себе надмірно обмеженими через використання АМ. Після цього їм пропонують вивчати АМПС і ДАМ згідно з чинними документами.

Слідом за Н. Ф. Бориско, ми вважаємо, що процес навчання *загальної* АМ починається з першого курсу, тобто в період інтенсивного формування мовних та мовленнєвих компетентностей. Протягом цього періоду можна ініціювати паралельний розвиток професійних навичок та вмінь ДАМ [6].

Аналізуючи вимоги Програми для АМПС та Європейського мовного портфеля для економістів до рівня володіння АКК у діловому говорінні, ми дійшли висновку, що, попри досягнення Програми, у документі, по-перше, не розмежовані рівні володіння B2.1 та B2.2; по-друге, не чітко визначено критерії, за якими окреслено зміст зазначених компетентностей; по-третє, зосереджено увагу на вміннях, тоді як поняття «компетентність» охоплює ще навички і

знання, які не завжди представлені в Програмі; по-четверте, не конкретизований перелік вмінь ділового діалогічного та монологічного мовлення згідно з видами ділової усної комунікації.

Враховуючи зазначене, необхідно конкретизувати вимоги до рівня володіння B2.2 студентами усіма компонентами АКК у діловому говорінні з урахуванням рекомендацій Ради Європи, останніх досліджень стосовно оволодіння студентами економічних спеціальностей АКК у діловому говорінні і обов'язково особливостей вітчизняної системи підготовки майбутніх економістів.

Як ми вже зазначали, залежно від потреб у вивченні мови, економічні ВНЗ пропонують навчальну дисципліну ДАМ на III–V курсах згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики і навчального плану цього типу навчального закладу. Так, наприклад, у Київському національному економічному університеті для студентів економічних спеціальностей (четвертий курс) в межах робочої навчальної програми “Англійська мова для професійно орієнтованого спілкування” пропонують “Ділове мовлення” згідно з навчальним планом. На цю дисципліну на четвертому курсі у першому семестрі відводиться 54 години, з них 36 – практичних занять і 18 – на самостійну роботу. В Українській академії бізнесу та підприємництва для спеціальності “Міжнародна економіка” навчальна дисципліна “ДАМ” пропонується на п'ятому курсі (9 семестр) і включає 135 годин (аудиторні заняття – 72 : лекції – 36, практичні заняття – 36; індивідуально-консультаційна робота – 20; самостійна робота – 43), а для спеціальності “Економіка підприємства” ця дисципліна викладається на третьому курсі (5–6 семестри): 135 годин (72 – практичні заняття, 63 – самостійна робота).

Зазначимо, що самостійна робота, передусім позааудиторна, є невід'ємною частиною навчальної дисципліни “ДАМ”, а тому потребує регулярного й послідовного оцінювання. В умовах самостійного навчання та зростання відповідальності студента за результати навчання здатність студентів до самооцінювання має надзвичайно велике значення. Перехід від рівня B 2.1 до рівня B 2.2 відбувається також шляхом самоосвіти студента, якій сприяють заняття з ДАМ.

Характеристику та перелік деталізованих професійноорієнтованих умінь економістів на рівні B 2.2 подано у “Контрольних листах для самооцінки професійно орієнтованих мовленнєвих умінь” у “Європейському Мовному Портфелі для економістів” [11]. Ми представляємо відібраний Н. В. Ягельською перелік професійно орієнтованих мовленнєвих умінь у говорінні на рівні B2.2 за Таблицею самооцінки професійно орієнтованих мовленнєвих умінь в табл. 1.

Таблиця 1

Професійно орієнтовані мовленнєві уміння у говорінні за Таблицею самооцінки професійно орієнтованих мовленнєвих умінь (за Н. В. Ягельською)

АКК у	Професійно орієнтовані мовленнєві уміння
діалогічному мовленні	Я можу активно підтримати офіційну і неофіційну розмову на економічну, суспільну та іншу тематику, захищати інтереси компанії, держави та особисті.

монологічному мовленні	Я можу докладно і чітко оцінювати, розповідати, порівнювати, аналізувати суспільні, економічні, культурні події і явища, розгортаючи систему доводів та використовуючи доцільну термінологію.
------------------------	---

Як ми бачимо з табл. 1, Н. В. Ягельська не розмежовує різні види ділової усної комунікації, подає професійно орієнтовані вміння економістів в узагальному виді. Для того, щоб організувати самостійну позааудиторну роботу майбутніх економістів, необхідно відібрати спектр професійних умінь у діловому говорінні, якими їм необхідно оволодіти.

Зазначимо, що відбір знань, навичок та вмінь відбувався, виходячи з визначеного вихідного рівня володіння загальної АМ, з якого повинно починатися навчання ДАМ, згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, “English for Specific Purposes”, “National Curriculum for Ukrainian Universities” (у співвідношенні з категоріями: іншомовна комунікативна компетентність та її компоненти), врахуванням останніх досліджень в галузі викладання ДАМ у студентів економічних спеціальностей, проведеного нами анкетування фахівців різних економічних спеціальностей і студентів економічних спеціальностей, які працюють в різних галузях економіки й менеджменту, та потенціалу студентів – майбутніх економістів, на рівні В 2.2 формування професійно орієнтованих міжкультурних АКК у діловому говорінні. Це дозволило нам скласти номенклатуру вмінь ділового англійського говоріння у ВНЗ економічного профілю, зокрема, процесуальний аспект змісту навчання студентів економічних спеціальностей ділового говоріння з організації самостійної позааудиторної роботи.

Розглянемо детальніше, що повинні знати та вміти майбутні економісти по закінченню навчання ДАМ відносно говоріння.

АКК у діловому *говорінні* пов’язана з передачею усних повідомлень будь-яких видів від мовця до слухача [33]. Комплекс умінь у діловому говорінні для студентів економічних спеціальностей по закінченню навчання ДАМ визначається відповідно до 1) комунікативного наміру і змісту висловлювання; 2) якості мовленнєвого висловлювання з погляду складності, обсягу, мовних труднощів, різноманітності мовних засобів, швидкості мовлення; 3) ступеня впевненості у використанні мовних засобів, наявності зайвих пауз і повторів; 4) спонтанності мовлення; 5) ступеня самостійності в ході мовленнєвих контактів, який виражається в ініціативності, відсутності допомоги [12; 24].

Спираючись на окреслені й виділені науковцями ситуації ділового спілкування, а також на дані проведеного нами анкетування, виокремлюємо для оволодіння АКК у *говорінні* такі *ситуації* ділового спілкування: ділове інтерв’ю (співбесіда), ділові зустрічі, ділові телефонні контакти, усне спілкування через Інтернет, ділова дискусія, ділові переговори щодо надання послуг, укладання угод чи контрактів, ділова презентація, ділове засідання [1; 4; 7; 10; 20; 22; 24].

Мовленнєвий компонент АКК у діловому діалогічному мовленні згідно з вищезазначеними ситуаціями ділового спілкування передбачає такі *уміння*: підпорядковувати мову контексту і типу ділової комунікації; поводитись адекватно у типових ділових ситуаціях (засіданнях, *світських бесідах* («етикетних бесідах»), усному спілкуванні через Інтернет тощо); ініціювати і підтримувати ділову розмову; заохочувати партнера / партнерів до висловлення власної думки; реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час ділових бесід, засідань тощо, які пов'язані з навчанням та професією; коректно доводити власну думку на діловому засіданні; конструктивно підтримувати дискусію (переговори); проводити ефективне інтерв'ю; телефонувати з конкретними цілями академічного і професійного характеру; реагувати на ділові телефонні розмови; реагувати на оголошення, повідомлення, на точку зору ділового партнера тощо; розпізнавати значення та відповідати на засоби невербальної комунікації; спілкуватися залежно від рівня офіційності; чітко аргументувати на актуальні теми (проблеми) в академічному та професійному житті; реалізовувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись лексикою ДАМ.

Отже, *декларативні знання* ділового діалогічного мовлення – це *знання* про ролі та можливості ділової комунікації; умови та критерії ефективності ділової комунікації; особливості офіційно-ділового і розмовного стилів; усно-мовленнєві формули для внесення, прийняття чи відхилення пропозиції; усно-мовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета ділової розмови; засоби зв'язку (although, provided that... тощо); характерні для діалогічного мовлення засоби (заповнювачі мовчання, неповні репліки тощо).

Щодо *процедурних знань* ділового діалогічного мовлення, це *знання*, як ввічливо уточнювати розуміння інформації учасниками ділового спілкування; заохочувати партнера / партнерів до висловлення власної думки; ініціювати і підтримувати ділову розмову; конструктивно підтримувати дискусію (переговори); коректно доводити власну думку на діловому засіданні; підпорядковувати мову контексту і типу ділової комунікації; проводити ефективне інтерв'ю; чітко аргументувати на актуальні теми (проблеми) в академічному та професійному житті; реалізовувати широку низку мовленнєвих функцій і реагувати на них, гнучко користуючись лексикою ДАМ; спілкуватися залежно від рівня офіційності.

Зокрема, що стосується усномовленнєвих формул, якими повинні володіти фахівці економічних спеціальностей, то це *знайомства з діловим партнером (партнерами)* (May I introduce ..? Meet ..., This is ... тощо); *обмін особистою та діловою інформацією* (What do you do? Have you ever ..? тощо); *початок розмови із зацікавленням ділового партнера* (I don't know if you are aware of this, but ..., I don't suppose you know ..., You probably won't believe this, but ...); *внесення, прийняття чи відхилення пропозиції* (Would you like to..., May I invite you to ...? I'd love to... тощо); *отримання ділової інформації (повідомлення)* (I'd like to know..., I'm looking for ..., Have you got ... тощо); *зміна предмета ділової розмови* (by the way ..., speaking of ..., before I

forget ..., that reminds me ... тощо); *вагання* (щодо прийняття ділового рішення або пропозиції) (let me see ..., let me think ..., let's see ...); *переконання* (It's obvious that ..., You must agree that ..., Why don't you check ...?) тощо.

Мовленнєвий компонент АКК у діловому монологічному мовленні передбачає такі уміння: спілкуватися з аудиторією залежно від рівня офіційності; готувати та представляти вступ, основну частину та висновки ділової промови (виступу, презентації тощо) у формі чіткого, структурованого тексту, демонструючи контрольоване вживання граматичних структур, засобів зв'язку; виступати швидко, майже без утруднень, застосовуючи наголос та інтонацію з метою точної передачі більш тонких відтінків смислу певного типу і виду монологу; робити логічно структуровані, послідовні, граматично та лексично правильно оформлені ділові англомовні презентації: *презентації-інформування* (основний акцент наголошується на повідомленні й передачі інформації); *презентації-переконання* (переконати аудиторію прийняти рішення або певні дії); *презентації-інструкція* (пояснити аудиторії, як виконувати певні дії або дати аудиторії розпорядження); *презентації-мотивування* (підняти мотивацію, зацікавити аудиторію) [1]; персоналізувати висловлювання, об'єднувати частини промови, спрощувати текст презентації, "декодувати візуальну інформацію"; реалізовувати тактику усного публічного мовлення: звертатися до аудиторії протягом висловлювання, персоналізувати його, декодувати візуальну інформацію, переходити до нового пункту тощо; передавати та аргументувати ідеї, факти, думки; чітко і логічно відповідати на запитання протягом ділової презентації (звітування, доповіді); будувати висловлювання із урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків з діловими партнерами; висловлюватися спонтанно, вільно, послідовно і аргументовано; користуватися базовими засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткій, об'єднаній дискурсі; ілюструвати положення прикладами; використовувати засоби невербальної комунікації.

Декларативні знання ділового монологічного мовлення є *знаннями про* особливості офіційно-ділового і розмовного стилів; структуру ділових презентацій; структуру усних повідомлень (описів, фактів, коментарів); усномовленнєві формули для початку, продовження та завершення монологу; усномовленнєві формули, пов'язані зі зміною предмета розмови, тощо; заповнювачі мовчання протягом виступу; засоби міжфразового зв'язку; вплив засобів невербальної комунікації на її результати.

До *процедурних знань* ділового монологічного мовлення ми відносимо *знання, як* будувати висловлювання із урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків з діловими партнерами; виділяти та аргументувати основні ідеї, як підпорядковувати мову контексту і типу ділової комунікації; робити логічно структуровані, послідовні, граматично та лексично правильно оформлені ділові англомовні презентації; готувати та представляти етапи ділової промови (виступу, презентації тощо) у формі чіткого, структурованого тексту, демонструючи контрольоване вживання граматичних структур, конекторів та засобів зв'язку; чітко і логічно

відповідати на запитання протягом ділової презентації (звітування, доповіді); висловлюватися спонтанно, вільно, послідовно і аргументовано; виступати швидко, майже без утруднень, застосовуючи наголос та інтонацію з метою точної передачі більш тонких відтінків смислу певного типу і виду монологу; ілюструвати положення прикладами; оптимально побудувати усне повідомлення, щоб воно було чітким і зрозумілим для ділових партнерів; передавати та аргументувати ідеї, факти, думки; персоналізувати висловлювання, об'єднувати частини промови, спрощувати текст презентації, “декодувати візуальну інформацію”; продукувати монолог-презентацію і його види – презентацію-доповідь та презентацію-рекламу; реалізовувати тактику усного публічного мовлення; використовувати засоби невербальної комунікації.

Зокрема, що стосується *усномовленневих* формул, якими повинні володіти майбутні економісти, то це, в основному, формули 1) для початку, продовження та завершення ділової розмови (бесіди, переговорів, засідань); 2) зі зміною предмета розмови (бесіди); 3) пов'язані з діловою презентацією тощо.

Що стосується мовних компетентностей майбутніх економістів, то їх слід вдосконалювати згідно з освітньо-професійною програмою, освітньо-кваліфікаційною характеристикою для студентів економічних спеціальностей та програмою АМПС з посиланнями на дескриптори рівня B2.2 Загальноєвропейських Рекомендацій. Для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент має бути здатним ефективно спілкуватися ДАМ у професійному середовищі, володіти мовною компетентністю. Мовна компетентність передбачає оволодіння студентами мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні ДАМ. Звідси, коректне використання різноманітних лексичних, фонетичних й граматичних засобів буде сприяти ефективній організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей у оволодінні АКК у діловому говорінні.

Вміння фонетично правильно оформлювати мову впливає на успішне усне ділове спілкування (наприклад, ведення дискусій, засідань, представлення ділової презентації). Оскільки студенти оволодівають фонетичною компетентністю на першому курсі навчання *загальної* АМ, то в процесі навчання ДАМ доцільно вдосконалювати фонетичні навички. Передбачається здійснювати інтегроване вдосконалення фонетичної компетентності у процесі ділової усної мовленнєвої діяльності, а саме, можливість варіювати інтонацію і правильно вживати фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення.

Наприкінці навчання ДАМ студенти *повинні* демонструвати у зв'язному мовленні модифікації голосних і приголосних; виділяти важливу інформацію логічним наголосом; відбирати та вживати просодичні засоби відповідно до ділового (офіційного) стилю; варіювати інтонацію відповідно до комунікативної мети певного виду ділового спілкування.

Крім того, студенти повинні *знати* відмінності у вимові та інтонаційному оформленні висловлювань носіїв мови; фоностилістичні варіації просодичних характеристик (*декларативні*

знання); як ставити наголос у реченнях; як передавати почуття, ставлення, емоції в процесі ділового спілкування за допомогою просодичних засобів (*процедурні знання*).

Найінформативнішим пластом ДАМ, який приймає основне комунікативне навантаження під час ділового висловлювання і сприйняття смислу висловлювання, є лексика, насамперед, лексика ділового спілкування. Тому успішне оволодіння АКК неможливе без оволодіння лексичними одиницями у діловому спілкуванні, оскільки вільне володіння широким лексичним репертуаром ДАМ дозволяє майбутньому економісту долати складні місця у процесі спілкування з діловим партнером шляхом перефразування або альтернативних стратегій, вживати ідіоматичні вислови та колоквіалізми тощо.

Згідно з Освітньо-професійною програмою для студентів економічних спеціальностей, передбачається, що в кінці навчання ДАМ лексичний мінімум повинен бути 4000 лексичних одиниць [20]. Студент повинен використовувати в процесі професійного спілкування лексику ділових контактів, зустрічей, переговорів та презентацій, нарад тощо.

Таким чином, студенти повинні *використовувати* широке коло лексичних одиниць, які вживаються в ДАМ в усному мовленні: ідіоми, колоквіалізми, терміни англomовної ділової комунікації в усному мовленні.

Крім того, студенти повинні *знати* не менше 4000 лексичних одиниць: широке коло лексичних одиниць, які вживаються в ДАМ в усному мовленні; альтернативні лексичні одиниці, які вживаються в діловій офіційній і розмовній мовах (*декларативні знання*); як поєднувати вивчені лексичні одиниці; як вживати лексичні одиниці залежно від реєстру, стилю мовлення (*процедурні знання*).

Таким чином, вільне володіння широким спектром лексичних одиниць ДАМ дасть змогу майбутньому економісту висловлюватися на складні теми в процесі ділового говоріння шляхом перефразування; ледь помітно підшукувати вирази чи альтернативні стратегії; вільно вживати ідіоматичні вирази та колоквіалізми (іноді з незначними похибками, без серйозних лексичних помилок).

Під час навчання ДАМ, а саме, оволодіння АКК у діловому говорінні, доцільно забезпечити вдосконалення граматичних навичок.

Звідси, студенти *мають* володіти *граматичною компетентністю*, а саме правильно вживати артиклі з термінами ДАМ; правильно використовувати граматичні форми іменника, прикметника у ДАМ; правильно вживати числівники для позначення чисел, дат, телефонних номерів тощо; вживати дієслова у певному часі і стані відповідно до мети ділової англomовної комунікації; будувати розповідні, питальні, питально-заперечні і наказові речення відповідно до мети ділової комунікації та характеру мовленнєвого акту; використовувати модальні дієслова для передачі різних відтінків значень; правильно використовувати невербальні форми та конструкції з ними в різних реєстрах і ситуаціях ділового спілкування.

Звідси, студенти повинні володіти

– *декларативними знаннями* про вживання означеного / неозначеного артиклів з термінами ДАМ; граматичні категорії іменника й прикметника у ДАМ; види числівника; способи дієслова; значення активного і пасивного станів; форми і значення модальних дієслів; форми інфінітива, герундія, дієприкметника; їх функції, конструкції у реченні; типи запитань; правила перетворення прямої мови в непряму; реальну / нереальну умови;

– *процедурними знаннями*, як висловлювати твердження, запитання, заперечення у різних часових формах активного і пасивного станів; як передати різні дії в активному і пасивному станах; як порівнювати предмети з однаковою та різною мірою якості; як висловити здатність, можливість, припущення, дозвіл, неймовірність, сумнів, докір, необхідність, заборону, емоційну пораду, погрозу, попередження, обіцянку, ввічливе прохання за допомогою модальних дієслів; як перетворити пряму мову в непряму; як виразити реальну / нереальну умови.

Подальше вдосконалення граматичної компетентності відбувається у процесі формування АКК у діловому говорінні при організації самостійної позааудиторної роботи студентів. Для цього необхідно забезпечити максимально можливу повторюваність у навчальних матеріалах вже відомих студентам граматичних явищ і додаткове інтегрованне відпрацьовування граматичного матеріалу у вправах при оволодінні АКК у діловому говорінні.

Недостатня сформованість лінгвосоціокультурної компетентності, як складової АКК, призводить до проблем у діловому спілкуванні, оскільки необізнаність із знаннями про країну, мова якої вивчається, національно-культурними особливостями соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, неспроможністю користуватися такими знаннями в процесі ділового спілкування, згідно із звичаями, правилами поведінки ділового партнера, нормами етикету, соціальними умовами і стереотипами поведінки носіїв мови, стає значною проблемою для майбутнього фахівця економічної галузі в подальшому. Згідно із І. П. Задорожньою та О. В. Бирюк, оволодіння відповідними знаннями, навичками та вміннями лінгвосоціокультурної компетентності дасть змогу підготувати спеціаліста до міжкультурної комунікації, бути здатним використовувати знання в процесі ділового спілкування, демонструючи при цьому лінгвосоціокультурну спостережливість та сприятливість [5, с. 55; 12, с. 91–94].

Беручи за основу сучасні публікації [5; 12; 23], окреслимо вимоги до рівня володіння майбутніми економістами лінгвосоціокультурною компетентністю у навчанні ділового говоріння.

Лінгвосоціокультурна компетентність студентів повинна включати

знання джерел національно-культурної інформації у ДАМ; лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного наповнення лексики ділового спілкування; соціокультурних аспектів мовленнєвої поведінки АМ в умовах моно- і міжкультурного ділового спілкування; національно-культурного фону сучасних традицій, ритуалів, умовностей і цінностей; історико-культурного, соціального, етнокультурного, семіотичного, географічного, затекстового фонів; відношення

еквівалентності й безеквівалентності між мовними одиницями ділової англійської та української мов; формул мовленнєвого ділового етикету; стилів життя представників різних соціальних груп; культури взаємодії між представниками різних соціальних груп; реєстрів та стилів ділового мовлення; особливостей немовленнєвої поведінки носіїв ДАМ; лінгвосоціокультурного портрета ДАМ як мови міжнародного спілкування; лінгвосоціокультурних стереотипів мовленнєвої ділової поведінки англійською та рідною мовами, ступеня їхньої сумісності чи несумісності; можливих соціокультурних перешкод в умовах міжкультурного ділового спілкування і шляхи їх усунення; лінгвосоціокультурного портрета (ділової спільноти) англомовних народів і країн;

– *навички* адекватно використовувати у своєму мовленні мовні одиниці з національно-культурною семантикою, їх парадигматичні та синтагматичні зв'язки; використовувати мовні одиниці з лінгвокраїнознавчим наповненням згідно із ситуаціями ділового спілкування; розпізнавання національно-маркованих одиниць; встановлення відношення еквівалентності – безеквівалентності між національно-маркованими одиницями ділової англійської та рідної мов; використання знань лексики ДАМ з культурним компонентом для розуміння ділових партнерів; вживання лексики ДАМ з культурним компонентом; розуміння й вживання формул мовленнєвого ділового етикету; коректного лінгвосоціокультурного вживання національно-маркованих одиниць у діловому спілкуванні; відбору мовних засобів відповідно до контексту ділового спілкування;

– *вміння* інтерпретувати культурознавчу інформацію у процесі ділового спілкування; вести соціокультурне спостереження для визначення норм поведінки, одягу тощо представників ділової англомовної культури; враховувати соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки у процесі ділового спілкування; здійснювати міжкультурне ділове спілкування з урахуванням лінгвосоціокультурного контексту згідно із ситуацією ділового спілкування; прогнозувати соціокультурне лексичне наповнення тексту за предметом ділового повідомлення; вести соціолінгвістичне спостереження для визначення доцільного відбору мовних форм у діловому усному мовленні; коментувати лінгвосоціокультурний зміст мовленнєвих реалій; враховувати у процесі ділового спілкування особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови; вибирати прийнятний у лінгвосоціокультурному аспекті стиль мовленнєвої ділової поведінки в умовах міжкультурної комунікації; використовувати реєстри та стилі мовлення залежно від ситуації ділового спілкування; прогнозувати і усувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного ділового спілкування; створювати соціокультурні портрети учасників міжкультурної ділової комунікації; адаптуватися до англомовного ділового середовища, уміло дотримуючись канонів ввічливості, демонструючи повагу до традицій, ритуалів, стилю життя представників іншого культурного співтовариства (ділових партнерів); використовувати лінгвосоціокультурні знання та вміння у процесі ділового спілкування з представниками інших культур.

Таким чином, студенти мають оволодіти вміннями спілкуватися з представниками ділової спільноти, демонструвати країнознавчі знання, знання і розуміння загальних соціокультурних явищ та фактів, проявляти лінгвосоціокультурну спостережливість, розуміння лінгвосоціокультурних особливостей англomовних країн; глибокі знання спадщини англomовних народів у контексті європейської та світової культури; вміння та потребу рефлексувати щодо лінгвосоціокультурних аспектів у процесі ділового спілкування.

Майбутні економісти повинні усвідомлювати роль лінгвосоціокультурного аспекту у здійсненні міжкультурної ділової комунікації і бути готовими до постійного вдосконалення і покращення здобутого рівня лінгвосоціокультурної компетентності.

У контексті нашої статті навчально-стратегічна компетентність заслуговує на особливу увагу, оскільки, по-перше, це – компонент АКК, по-друге, самостійність, автономія студентів у навчальній діяльності з оволодіння АМ значною мірою визначаються рівнем володіння навчально-стратегічною компетентністю [15, с. 12].

Навчально-стратегічна компетентність складається з навчальної і стратегічної. Услід за вченими С. Ю. Ніколаєвою та І. П. Задорожньою та враховуючи специфіку навчання майбутніх економістів ДАМ, *навчальну компетентність* у діловому говорінні ми розглядаємо як здатність студента використовувати раціональні прийоми розумової праці, стратегії оволодіння мовленнєвою компетентністю у діловому говорінні, мовними компетентностями, лінгвосоціокультурною компетентністю, вдосконаленням АКК у діловому спілкуванні самостійно й позааудиторно [12; 18]. Щодо стратегічної компетентності у діловому говорінні, то це – здатність компенсувати у процесі ділового спілкування недостатній рівень володіння ДАМ, користуватися стратегіями міжкультурного ділового спілкування.

Також ми враховуватимемо запропоновані Н. Ф. Коряковцевою [15, с. 42–60] навчальні стратегії та вміння, необхідні для здійснення продуктивної навчальної діяльності майбутніх економістів, метою яких є забезпечення здатності студента приймати функції ділового партнера, самостійно керувати своєю навчальною діяльністю від мети, вибору шляхів і засобів її реалізації, до визначення способів контролю й оцінки результатів своєї діяльності з оволодіння АКК у діловому говорінні.

Беручи за основу сучасні публікації [5; 12; 23], окреслимо вимоги до рівня навчально-стратегічної компетентності майбутніх економістів у навчанні ділового говоріння.

Таким чином, наприкінці навчання ДАМ студенти повинні *вміти* визначати навчальні цілі; відбирати стратегії, прийоми, засоби, необхідні для вирішення навчальної задачі; аналізувати значущі умови діяльності з метою підбору відповідних стратегій та засобів; планувати навчальну діяльність відповідно до завдання; творчо підходити до вирішення завдань; встановлювати асоціації з раніше вивченими явищами АМ; встановлювати асоціації з явищами рідної ділової мови; співвідносити нове значення з іншими, раніше вивченими; ставити запитання для

розширення знань та уявлень про явища, ситуації ділового спілкування тощо; аналізувати різні погляди; використовувати у процесі ділового спілкування різні опори; підбирати та використовувати зразки для виконання усних завдань творчого характеру; ілюструвати власні ідеї в процесі усного ділового спілкування; використовувати різноманітні стратегії запам'ятовування матеріалу, особливо, лексичних одиниць ділового спілкування; використовувати різні стратегії контекстуалізації мовної одиниці; забезпечувати сприятливе навчальне середовище; слідувати наміченому плану; контролювати виконання навчальної задачі; володіти технікою виконання стандартизованих завдань; перевіряти правильність отриманого результату; використовувати стратегії самоконтролю; оцінювати результати власної діяльності відповідно до запропонованих викладачем критеріїв; ефективно здійснювати спільну самостійну навчальну діяльність з іншими студентами; використовувати компенсаторні стратегії; раціонально розподіляти час на проведення ділової презентації, ведення ділових засідань тощо; усно оцінювати відповідність результату (кінцевого і поточного) визначеній меті.

Наприкінці навчання ДАМ студенти повинні *володіти*:

– *декларативними знаннями* про загальні навчальні цілі; стратегії і прийоми, необхідні для вирішення навчальної задачі; стратегії самостійної мовленнєвої практики у діловому спілкуванні; соціальні стратегії; можливі труднощі у вивченні ДАМ; критерії оцінювання успішності; стратегії запам'ятовування лексичних одиниць ділового спілкування; стратегії використання мовних одиниць ДАМ у їхній діяльності; компенсаторні стратегії;

– *процедурними знаннями*, як створювати сприятливе навчальне середовище; планувати хід виконання завдання крок за кроком; враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій, прийомів, засобів; чітко визначати проблеми, які потрібно вирішити; аналізувати особисті потреби та мету вивчення ДАМ; використовувати різні опори для виконання різних завдань з ДАМ та під час ділового усного спілкування; використовувати різноманітні зразки для виконання усних завдань творчого характеру з ДАМ; формулювати й аргументувати висновки на основі всебічного аналізу; аналізувати та оцінювати власний рівень АКК у діловому говорінні; аналізувати індивідуальні труднощі в оволодінні АКК у діловому говорінні; здійснювати рефлексивну оцінку практичного результату своєї діяльності; брати на себе керівну роль у процесі ділового спілкування; вибирати стратегію ділового спілкування і взаємодії; здійснювати моніторинг реакції партнерів ділового спілкування; організувати і планувати різні види ділового англійського спілкування; раціонально розподіляти час протягом проведення ділових засідань, презентацій тощо; організувати спільну самостійну навчальну практику; використовувати стратегії самостійної мовленнєвої практики у діловому говорінні.

Таким чином, майбутні економісти повинні вміти аналізувати, систематизувати, розглядати матеріал цілісно; знати стратегії планування навчальної діяльності, запам'ятовування матеріалу, опрацювання ділових лексичних одиниць та оперування ними; бути спроможні підбирати та

використовувати зразки для виконання завдань творчого характеру в процесі ділового спілкування (під час ділових засідань, презентацій тощо). Звідси, передбачається значне збільшення самостійності студентів, що логічно реалізується у вмінні організувати власну самостійну діяльність і рефлексувати з приводу причин її успішності чи невдач, що особливо важливо для їх подальшої майбутньої діяльності.

Отже, оволодіння АКК у діловому говорінні майбутніми економістами передбачає цілеспрямоване і поступове оволодіння знаннями, навичками та вміннями, які дозволяють випускникам за умови успішного навчання досягти загалом рівня просунутого незалежного користувача (Vantage B2.2).

Здійснений у дослідженні аналіз існуючих сучасних характеристик рівнів володіння АКК у діловому говорінні дає змогу зробити висновок про необхідність зарахування їх у визначенні змісту навчання ДАМ. Планування, оцінювання, самооцінювання та рефлексію над процесом оволодіння ДАМ необхідно здійснювати за допомогою загального та деталізованого переліку загальних та професійно-орієнтованих мовленнєвих умінь у діловому говорінні, необхідних економістам для роботи за фахом. Перспективою дослідження цієї проблеми має стати визначення вимог до рівня володіння студентами економічних спеціальностей АКК у письмі для організації самостійної позааудиторної роботи з ДАМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Авсюкевич Юлія Сергіївна. – Запоріжжя, 2009. – 303 с.
2. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология / Джон Р. Андерсон. [5-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
3. Артёмова М. Г., Віктор (В. В. Бедь). Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вищому навчальному закладі / Віктор (В. В. Бедь), М. Г. Артёмова // Режим доступу : <http://www.uuba.org.ua/publikatsiyi/kompetentnisniy-pidhid-v-sistemi-vischoyi-osviti-yak-prioritet-yiyi-modernizatsiyi-u-vischomu-navchalnomu-zakl-2.html>.
4. Биконя О. П. Особливості навчання ділової англійської мови студентів економічних спеціальностей / О. П. Биконя // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2011. – Вип. 20. – С. 150–157.
5. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції учителів у навчанні англійських публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. К., 2006. – 209 с.
6. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или СКОЛЬКО МЕТОДИКИ

- НУЖНО БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ? / Наталья Федоровна Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
7. Волкотруб Г. Й. Стилїстика ділової мови: [Навч. посіб.] / Галина Йосипівна Волкотруб. – К.: МАУП, 2002. – 208 с.
8. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак // Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 31–32.
9. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
10. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Леонідівна Драб. – К., 2005. – 316 с.
11. Європейський Мовний Портфель для економістів (Проект) / Укладач Н. В. Ягельська. – К. : Ленвіт, 2004. – 56 с.
12. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 304 с.
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. Софії Юрїївни Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
14. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
15. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности : Общеобразовательная школа : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Коряковцева Наталья Федоровна. – М., 2003. – 426 с.
16. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
17. Микитенко Н. О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців природничих спеціальностей : дис. докт. пед. наук : 13.00.02, 13.00.04 / Наталія Олександрівна Микитенко. – Тернопіль, 2011. – 402 с.
18. Николаева С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Юрїївна Ніколаєва // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
19. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной общности / под заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

20. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 – "Економіка і підприємництво" / Колектив авт. під загал. керівн. А. Ф. Павленка. – К. : КНЕУ, 2002. – С. 23 –24.
21. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
22. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко та інші. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
23. Сафонова В. В. Многоуровневость в языковом образовании: общеевропейский и национальные подходы/ Виктория Викторовна Сафонова. — М. : Еврошкола, 2008. — 108 с.
24. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. : [навч. посібник] / Олег Борисович Тарнопольський.– Д. : ДУЕП, 2005. – 248 с.
25. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Александр Николаевич Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СПЕЦКУРСУ “НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ”

В. В. Черниш

Київський національний лінгвістичний університет

У статті описуються теоретичні засади створення програми авторського спецкурсу “Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння”. Сформульовано цілі навчання, подано зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння у межах запропонованого спецкурсу, вказано принципи, згідно з якими реалізується навчання, описується структура спецкурсу.

Ключові слова: спецкурс, англомовне професійно орієнтоване спілкування, англомовне професійно орієнтоване говоріння, майбутні вчителі англійської мови.

В. В. Черныш Теоретические предпосылки разработки спецкурса “Обучение будущих учителей английского языка профессионально ориентированному говорению”. В статье дается характеристика теоретическим положениям создания программы авторского спецкурса “Обучение будущих учителей английского языка профессионально ориентированному говорению”. Сформулированы цели обучения, дано содержание обучения англоязычному профессионально ориентированному говорению в рамках предложенного спецкурса, указаны принципы, согласно которым реализуется обучения в рамках, описывается структура спецкурса.

Ключевые слова: спецкурс, англоязычное профессионально ориентированное общение, англоязычное профессионально ориентированное говорение, будущие учителя английского языка.

V. Chernysh Theoretical prerequisites for the design of the special course “Teaching professionally oriented speaking to the English Language Trainees”. The article deals with the theoretical grounds of the special course program “Teaching professionally oriented speaking to the English Language Trainees”. The aims of the teaching are defined. The instructional content of teaching professionally oriented speaking to the English language trainees within the mentioned course is given. The principles of teaching are characterized. The structure of the course is described.

Key words: special course, English professionally oriented communication, professionally oriented speaking, the English language teacher trainees.

Сьогодні у вчителів іноземної мови (ІМ) з'являється можливість спілкування з колегами з інших країн під час участі у фахових міжнародних конференціях, у семінарах, на стажуваннях за кордоном, на спеціально організованих курсах підвищення кваліфікації, на зустрічах з авторами підручників і посібників різних закордонних видавництв, у роботі в міжнародних проектах, програмах культурних обмінів шкіл тощо. Тому постає питання спеціальної підготовки вчителя ІМ та формування у нього здатності до іншомовного професійно орієнтованого спілкування

(ПОС). З огляду на вимоги часу в Україні відбувається перегляд цілей та змісту мовної та професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ. Відповідно цілі та зміст навчання у ВНЗ вимагають корекції з урахуванням сучасних європейських тенденцій. Професійна взаємодія учителів ІМ в умовах міжкультурного спілкування вимагає володіння професійно значимими концептами культури професійно-ділового, соціально-професійного педагогічного спілкування, з одного боку, та взаємодії учителя з учнями на уроках ІМ та позакласних і позашкільних заходах, з іншого. Формування у майбутніх учителів ІМ мовленнєвої компетентності в професійно орієнтованому говорінні (ПОГ) як основи професійної діяльності вчителя ІМ стає однією із найважливіших цілей і завдань підготовки у ВНЗ.

До того ж, серед представлених сорока ключових питань (сформульованих європейськими експертами), що стосуються підготовки сучасного вчителя ІМ, наголошується на необхідності:

- набуття досвіду міжкультурного та полікультурного спілкування;
- забезпечення зв'язків із зарубіжними партнерами, що передбачає участь в організації, здійсненні візитів, програм обмінів та/або спілкування з колегами за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій;
- організація закордонного стажування майбутнього вчителя у країні/країнах виучуваної ІМ;
- можливості спостерігати за навчальним процесом та/або викладати ІМ не лише в одній країні [27].

Проведений нами аналітичний огляд чинних вітчизняних і зарубіжних програм з підготовки вчителя англійської мови (АМ) показує, що вони розроблені з урахуванням досягнень сучасної лінгвістичної та методичної науки у сфері усного спілкування й готують майбутніх учителів, які здатні здійснювати усне спілкування у взаємозв'язку його вербального і невербального (у британських програмах) компонентів, з урахуванням соціолінгвістичного аспекту, усвідомлюючи різницю між рідною та АМ [11]. Проте аналіз навчально-методичних комплексів, підручників і посібників з АМ для ВНЗ, що готують учителів, переконує, що у них практично відсутні або представлені малою кількістю вправ і завдань, які формують здатність у майбутніх учителів АМ до здійснення англійського ПОС. Бесіди з учителями шкіл підтверджують зазначені вище проблеми та їх практичну нерозв'язаність у традиційних курсах перепідготовки вчителя ІМ, що й зумовлює **актуальність** порушеного питання. Отже, постає необхідність створення окремих спеціальних “курсів за вибором”, метою яких стане підготовка майбутніх учителів, здатних розв'язувати проблеми, що постають перед сучасним учителем, та підготовка майбутніх учителів АМ до здійснення ефективного ПОС. Такі курси необхідно створювати на основі базового курсу з методики викладання ІМ та практичного курсу кожної ІМ у системі неперервної професійної освіти вчителя ІМ.

Аналіз останніх вітчизняних і зарубіжних наукових та навчально-методичних досліджень і публікацій показав, що питання, пов'язані із розробкою, плануванням, проведенням і оцінкою

ефективності курсів та їх програм, що спрямовані на підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, та елективних курсів, належать до числа достатньо розроблених у дослідженнях зарубіжних авторів та активно розробляються українськими й зарубіжними вченими (Бігич О.Б., Кавнатська О.В., Морська Л.І., Плужник І.Л., Соловова О.М., Barlett L. & Butler J., Dubin F. & Olshtain E., Hutchinson T., Lett J. & Shaw P., Lewy A., Nadeau M.-A.; Nunan D., Rea P., Richards J.C., Rowntree D., Rosier M.J., Keeves J.P., Stenhouse L., Taba H., Tyler R., Waters A., Wheeler D., Widdowson G., Willis J., Woodward T., Yalden J. та ін.). Проблема формування компетентності в англomовному ПОГ як основи професійної діяльності вчителя АМ недостатньо теоретично обґрунтована та практично розроблена. Спостерігається певна фрагментарність окремих підходів до формування умінь ПОГ. Таким чином, можна твердити про необхідність створення спеціального курсу для навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого говоріння (АПОГ), який би узагальнював і систематизував накопичений теоретичний і практичний досвід у цьому напрямку та формував у студентів здатність до міжкультурного ПОС.

Отже, **метою** нашої статті є опис теоретичних засад розроблення спецкурсу “Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння”, його цілей, завдання, структури та змісту, а також принципів, що визначають вимоги до системи навчання [1, с.220] та складають його педагогічну основу [1, с. 62], визначення об’єктів і засобів контролю та критеріїв оцінювання рівня сформованості у студентів – майбутніх учителів АМ англomовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні (АПОКГ).

Створюючи програму спецкурсу, ми спиралися на теоретико-методичні дослідження та рекомендації для розробників навчальних програм [3; 9; 24; 26; 29; 30; 31; 32; 34; 35], а також на практичний досвід укладання програм, зокрема на практичні розробки елективних курсів, зокрема курсів з навчання ІМ та методики викладання ІМ (Бігич О. Б., Бім І. Л.; Горюнова І. А., Єрмаков Д. С., Морська Л. І., Плужник І. Л., Сафонова В. В., Соловова О. М., Сисоєв П. В. та ін.). Крім того, ми керувалися положеннями в галузі профільного навчання (Зімня І. О., Хуторской А. В. та ін.), підготовки вчителів (Коржуєв А. В., Попова Е. В., Серников В. В., Чиненний А. І.) та враховували теоретичні положення формування професійної компетентності вчителя у відкритій моделі особистості спеціаліста (Маркова А. К., Паніна С. А., Слатьонін В. А., Талізін Н. Ф. та ін.).

Авторська програма спецкурсу розроблялася як курс спеціальної підготовки для студентів старших курсів, які вже опанували АМ на достатньому рівні, а також базовими психолого-педагогічними та методичними знаннями. Орієнтація курсу – на професійну діяльність майбутнього вчителя АМ (Бім І. Л., Дьяченко М. В., Єрмаков Д. С., Лернер П. С., Поляков О. Г., Філатова Л. О., Хуторской А. В. та ін.). Спецкурс викладається на IV курсі (VIII семестр) підготовки у ВНЗ за напрямом 0305 “Філологія”, професійного спрямування – 6.030500 “Мова та література”, освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Вивчивши вказану вище літературу з

розробки навчальних курсів, ми керувалися положеннями, що уможливають – 1) урахування професійної діяльності вчителя ІМ; 2) формування умінь ПОС та ПОГ зокрема; 3) деталізацію в межах спецкурсу окремих аспектів методики викладання ІМ (наприклад, навчання видів мовленнєвої діяльності, використання сучасних засобів навчання); 4) міжпредметність та інтегративність змісту спецкурсу.

Цілями курсу є: формування професійних умінь, розвиток й удосконалення у студентів-майбутніх учителів АПОКГ, а також підготовка студентів до реалізації функцій учителя АМ. Вказані цілі визначають тематичний зміст курсу. Кожен із тематичних розділів утворює відносно автономний блок.

Концепція курсу – набуття студентами системних знань про особливості ПОС учителів АМ в цілому та формування умінь професійно орієнтованого монологічного (ПОММ) та професійно орієнтованого діалогічного мовлення (ПОДМ) у руслі компетентнісного підходу [19].

Місце курсу в системі вищої мовної освіти. Розроблений спецкурс зорієнтований на інтеграцію знань, умінь і навичок студентів, отриманих під час вивчення базових дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклу та подальше вдосконалення умінь АПОГ.

Спецкурс складається з двох навчальних модулів: *“Формування адаптивних умінь англомовного професійно орієнтованого говоріння”* та *“Формування англомовних професійно-комунікативних умінь учителя англійської мови”*. Вивчивши наукові дослідження, що стосуються проблеми формування у майбутніх учителів ІМ умінь ПОГ, та проаналізувавши професійну діяльність учителя будь-якої ІМ та англійської зокрема, ми дійшли висновку, що мова використовується на двох рівнях: 1) **адаптивному рівні**: а) *мовленнєва діяльність учителя на уроці ІМ* (проведення уроків ІМ) та б) *позакласна й позашкільна діяльність учителя ІМ* (проведення позакласних і позашкільних заходів ІМ); 2) **професійно-комунікативному рівні**: а) *професійно-діловому* (виступи, доповіді на конференціях, семінарах, обговореннях, дебатах; участь у професійних дискусіях різного типу; опис свого місця роботи і професійних обов’язків; виклад/ опис/ обговорення професійних інтересів; спілкування під час відповідей на запитання анкет/інтерв’ю зарубіжних колег з питань, що представляють професійний інтерес; обговорення програми/виступів учасників/ обмін враженнями по закінченні роботи конференції тощо), б) *соціально-професійному рівні* (спілкування з колегами; етикет мовленнєвої поведінки в ситуації знайомства/ представлення/ обміну візитними картками/ прощання із зарубіжними колегами; ведення уточнюючих телефонних переговорів у зв’язку з отриманням запрошення взяти участь у міжнародному семінарі/конференції; етикет мовленнєвої поведінки під час перерв у роботі (кава/ланч/обід; етикет мовленнєвої поведінки в ситуаціях офіційних прийомів з нагоди відкриття/закриття семінару/конференції; спілкування під час участі у культурній програмі тощо) [13, с. 281]. Якщо із першим рівнем студенти стикаються на заняттях з методики, під час проходження педагогічної практики, то обговорення професійних проблем АМ для студентів

можна вважати новим досвідом. Формування умінь цього рівня можливе за рахунок інтеграції раніше набутих теоретичних знань з методики, педагогіки та психології, а також предметів філологічного циклу. Отже, вказані рівні ПОГ та його вербальні й невербальні засоби повинні обов'язково включатися до змісту навчання, оскільки вони є невід'ємною складовою професійної діяльності вчителя ІМ.

Успішне засвоєння студентами – майбутніми вчителями АМ навчального матеріалу, що пропонується у межах спецкурсу, дасть змогу сформулювати й удосконалити такі **вміння** АПОГ:

1. **Проектувальні** вміння: планувати професійно орієнтовані монологічні/діалогічні повідомлення різних функціональних типів, створювати навчальні комунікативні ситуації (НКС); виявляти потенційні труднощі в оволодінні англomовним говорінням; укладати та/або розробляти опори різного характеру для навчання усного мовлення; укладати та/або самостійно розробляти додаткові навчальні вправи; добирати необхідні засоби вербальної та невербальної наочності для формування НКС; розробляти логіко-комунікативні плани (схеми) діалогічних фрагментів з різними комунікативними завданнями; використовувати різні види опор (вербальні, невербальні) для навчання говоріння залежно від ступеня навчання, характеру мовленнєвого матеріалу та функціонального типу монологу/діалогу.

2. **Адаптаційні** вміння: адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання; розпочинати вправу; управляти учнями під час її виконання; надавати необхідні пояснення; закінчувати вправу й адекватно діяти після завершення роботи над нею; володіти виразами класного вжитку; перефразовувати складні висловлювання чи текст.

3. **Організаційні** вміння: давати чіткі вказівки; надавати необхідні пояснення; демонструвати зразки невербальної поведінки; виступати в ролі ініціативного співрозмовника і залучати учнів до різних форм (діалогічної і монологічної) мовленнєвого спілкування; ставити навідні запитання для управління висловлюваннями учнів за ілюстративною опорою, при переказі чи обговоренні тексту/іншомовного повідомлення; перебудовувати мовленнєву поведінку учнів відповідно до зміни умов навчальної ситуації тощо;

4. **Мотиваційні** вміння: стимулювати іншомовну мовленнєву діяльність учнів у говорінні в типових ситуаціях усного спілкування.

5. **Комунікативні** вміння: говорити виразно й емоційно; використовувати стратегії спілкування для зрозумілості свого мовлення; використовувати різні прийоми отримання й передачі інформації в усному мовленні; проводити уроки АМ; розвивати й доповнювати повідомлення учня, наводячи відповідні приклади та деталізуючи основні положення; докладно викладати інформацію про письменника, явище культури тощо; виступати з підготовленим коментарем щодо окремих питань тощо.

6. **Дослідницькі** вміння: використовувати засоби сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення дослідження та/або ПОС; застосовувати засоби активних форм

навчання з метою вдосконалення процесу навчання та з метою вдосконалення умінь усного мовлення.

7. **Гностичні** вміння: оцінювати свою готовність та готовність інших майбутніх учителів АМ до ПОС та співвідносити свою оцінку з оцінкою своїх колег тощо.

8. **Контролюючі** вміння: здійснювати (само)запис і коректорське прослуховування своїх висловлювань; редагувати усні (в аудіо-/відеозапису) мовленнєві висловлювання; реагувати на неправильну відповідь учнів; коригувати типові (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні) помилки в усному мовленні учнів; мотивувати оцінку і спрямовувати учнів на виправлення помилок; встановлювати джерело (причину) помилки і пояснювати її.

Варто зазначити, що виділяючи вміння АПОГ, ми брали до уваги розроблену Л. В. Гайдуковою номенклатуру вмінь для формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів АМ [2].

Процес формування компетентності в АПОГ у майбутніх учителів АМ має відбуватися згідно з **концептуальною моделлю**. Обираючи оптимальну дидактичну модель, що дає змогу створити ефективну систему підготовки професіоналів, які здатні успішно конкурувати на ринку праці, ми звернулися до досвіду провідних шкіл та до праць (Анісімов В. Є. та Пантінова Н. С., Кузьміна Н. В., Смірнова Є. А., Клімова Є. А.). Запропонована нами модель [19] базується на засадах інтеграції та диференціації у підготовці майбутніх учителів АМ, *системоутворюючими елементами* якої є: фактори, що впливають на процес формування компетентності в АПОГ; принципи й умови формування АПОКГ. До структурних аспектів запропонованої нами моделі входять такі *основні блоки*: цільовий, змістовний, організаційний, операційно-технологічний, критеріально-оціночний та рівневий, а також результативний. До змісту розробленої нами моделі формування компетентності майбутнього вчителя входять також такі *компоненти*, як: мотиваційний, операційний, емоційний та поведінковий. Під мотиваційним компонентом ми розуміємо прагнення 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 розуміємо весь спектр умінь регулювання власних емоцій у процесі спілкування, вміння створювати позитивне тло 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 спокійно сприймати чужу культуру та виробити правильну реакцію; і, нарешті, під поведінковим компонентом АПОКГ ми розуміємо орієнтування в іншомовних ситуаціях спілкування і, відповідно знання, усвідомлення та вміння поводитися згідно зі стандартами комунікативної поведінки, що відображається на рівні національного характеру мовленнєвої і немовленнєвої

поведінки – формування професійної підготовки вчителя у системі міжкультурної комунікації. Навчання відбувалося згідно з моделлю, докладно описаною у нашій статті [19].

Організація навчального процесу. Успіх вивчення ІМ в цілому та ПОГ значною мірою залежить від *принципів* навчання, згідно з якими він відбувається.

В основу авторського спецкурсу “Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння” покладені методичні принципи, а також окремі соціально-педагогічні, психологічні, загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи. Перерахуємо й коротко опишемо їх як методичні засади, на яких будуватиметься процес формування АПОКГ у майбутніх учителів АМ.

Оскільки професійна педагогічна спрямованість – це центральна ланка, без якої неможливо формування професійно важливих якостей особистості вчителя [8], то провідним принципом, на основі якого базується навчання у межах спецкурсу, є *принцип професійно-педагогічної спрямованості*. Завдяки цьому принципу майбутні вчителі АМ набувають базові професійні знання засобами АМ (через зміст текстів для аудіювання та читання, а також тематику для говоріння); організовується базова підготовка майбутніх учителів ІМ, включаючи формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь; підготовка майбутніх учителів ІМ проходить з урахуванням важливості не лише викладання ІМ (практичного володіння нею), а й викладання і вивчення матеріалу/дисципліни про ІМ і культури; забезпечується єдність мовної та методичної підготовки; формується методична майстерність майбутнього вчителя ІМ; удосконалюється процес оволодіння студентами різноманітними педагогічними методами, технологіями та прийомами навчання; формується позитивне ставлення та здатність до професійного спілкування ІМ.

Принцип моделювання професійної діяльності або *функціональності* розширює й уможливорює адекватне функціонування попереднього. Він передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується шляхом запровадження до навчального процесу комплексів професійно орієнтованих завдань і вправ. Головною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя ІМ (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо). Таким чином, згідно з цим принципом навчання відбувається як свідомий та активний процес, запроваджуються такі технології, завдання і вправи для оволодіння мовленнєвими функціями фахового спілкування, як-то: інформування, стимул до дії, висловлювання свого ставлення, переконання тощо.

Попередній принцип регулюється іншими двома принципами – *принципом конгруентності* та *принципом забезпечення професійної комунікативності*. Принцип конгруентності – це, з одного боку, відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній мовленнєвій поведінці, у

професійній сфері, а з іншого – це відповідність змісту професійної освіти інноваційному характеру професійної діяльності вчителя ІМ.

Принцип забезпечення професійною комунікацією ми розуміємо як створення умов для розвитку здатності особи до ефективного іншомовного професійно спрямованого спілкування. Керуючись цим принципом, ми пропонуємо організовувати навчання з: 1) розігруванням фрагментів уроків/занять ІМ, здійсненням зворотного зв'язку, корекцією; 2) підготовкою студентами публічних виступів у різних формах організації вербальної професійної комунікації (форма запитання-відповідь, фрагментів лекцій різного характеру (академічна лекція, лекція-занурення, лекція-дискусія, лекція-презентація, лекція-самопрезентація, відеолекція, міні-лекція, круглий стіл); 3) участю у рольових і ділових іграх; 4) обговорення та розв'язання професійних проблемних завдань; 5) організацією та проведенням дискусій різного типу (професійна дискусія, регламентована дискусія, супервізія та інтервізія) тощо.

Вказаний вище принцип не повно функціонує без урахування *принципу автентичності*, який, з одного боку, ми розуміємо як автентичність професійної діяльності, тобто студенти діють і спілкуються не в уявних ситуаціях і на якісь вигадані теми, а ті, що притаманні реальним професійним комунікативним ситуаціям. З іншого боку, принцип автентичності передбачає добір лише автентичних навчальних матеріалів, друкованих і аудіотекстів, причому ми допускаємо використання методичної адаптації навчальних матеріалів.

Розробляючи авторський курс з формування АПОКГ, ми чітко усвідомлюємо, що навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності неможливо здійснювати, не враховуючи взаємозв'язок і взаємозалежність усіх видів мовленнєвої діяльності. Тому навчання у межах спецкурсу слід здійснювати згідно з *принципом інтеграції та диференціації*. Тобто передбачається комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності, відображаючи їх специфіку, спираючись на їх взаємопов'язаність і взаємозалежність з урахуванням особливості функціонування їх основних аналізаторів, проте концентруючись на формуванні АПОКГ: набуття відповідних знань, формування мовленнєвих навичок говоріння і вмінь ПОММ і ПОДМ. Інтеграція визначається тим, що, формуючи у студентів уявлення про суть мовного явища, мовленнєвої навички або вміння, паралельно узагальнюються уявлення та знання базових категорій методики викладання іноземних мов [9, с. 228]. Специфіка цього принципу полягає також в інтеграції міжпредметних і міжаспектних зв'язків. Згідно з цим принципом передбачається введення студентів у ситуацію спілкування (рефлексивний аналіз власного досвіду) (*preliminary discussion*); читання /аудіювання текстів, перегляд відеофонограм на професійну тематику, що ілюструють певну ситуацію з подальшим їх обговоренням; навчання підготовленого ПОММ (з використанням опор різного характеру – від штучних до природних); формування вмінь непідготовленого ПОММ та ПОДМ на основі професійних завдань, розігрування рольових і ділових ігор; навчання підготовленого

ПОММ (письмо виступає як засіб навчання) (виконання, презентація, проектів, підготовка тез і мультимедійних презентацій доповідей/виступів тощо) на основі заданих професійних завдань.

Ми глибоко переконані, що формування умінь ПОГ неможливо без розвитку відповідних методичних умінь учителя ІМ. Тому, слідом за Л. В. Гайдуковою, ми виділяємо *принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості розвитку мовленнєвих умінь ПОГ і методичних умінь навчання іншомовного говоріння* [2]. Така взаємопов'язаність і взаємозалежність умінь зумовлює удосконалення мовленнєвих умінь говоріння в цілому, методичних умінь навчання іншомовного говоріння зокрема (завдяки виконанню спеціально організованих вправ), що дає змогу формувати й удосконалювати у студентів-майбутніх учителів АПОКГ.

Працюючи над програмою будь-якого навчального курсу, розробники/ автори стикаються з проблемою організації навчального матеріалу. Тому ще одним принципом ми визначили *принцип ситуативно-тематичної організації подачі й організації навчального матеріалу*. Він реалізується шляхом запровадження до навчального процесу типових професійних і комунікативно-професійних ситуацій у межах тем та діяльності вчителя ІМ, у яких моделюються функції учителя ІМ.

Логічним кроком у розробці курсу є вирішення власне його організації. У питанні визначення принципу організації спецкурсу ми керувалися принципом *модульності структурного змісту*. Слідом за О. М. Солововою, під модулем ми розуміємо навчальний курс або його автономну частину, що має цільову програму дій, необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для побудови різних освітніх траєкторій у його межах, що легко поєднується з іншими модульними курсами, а за необхідності його зміст, організаційну форму й обсяг можна видозмінити за рахунок гнучкості його структури [9, с. 230–231]. Кожен модуль є незалежним у межах курсу, а їх комплекс – єдиним цілим. Він спрямований на досягнення цілей і завдань навчання [4, с. 159]. Використання модульної системи дає можливість постійно та швидко реагувати на зовнішні зміни (цілі навчання, вимоги до підготовки спеціалістів тощо) шляхом додавання або вилучення окремих модулів, розширення або звуження їх змісту, встановлення гнучкої послідовності модулів у межах навчальної дисципліни. Відповідно, модульне навчання (що має в своїй основі поняття модуля як автономної дидактичної одиниці) у межах розробленого спецкурсу організується згідно із запропонованими модулями, які, у свою чергу, є закінченими і самостійними одиницями навчальних циклів, з одного боку, з іншого – вони є банком інформації. Таким чином, модульне навчання у межах розробленого спецкурсу забезпечується модульним пред'явленням і вивченням матеріалу, у межах яких виділяються окремі блоки; однотипністю структури навчального процесу; єдиною системою презентації навчального матеріалу, методичних матеріалів, контролю рівня засвоєння відповідних знань і формування навичок, умінь і здатності до професійно орієнтованого спілкування АМ.

Ми вважаємо, що навчання у межах спецкурсу має відбуватися гнучко й нелінійно, що й зумовлює необхідність дотримуватися відповідного принципу – *гнучкості та нелінійності* моделювання спецкурсу. Поділяючи точку зору О. М. Солововой, яка слідом за П. А. Юцявичене трактує цей принцип як з позицій вільного моделювання спецкурсу в інтересах окремої групи, навчального закладу, так і з позицій окремого учня, навчальної ситуації в цілому [9]. Нелінійність побудови спецкурсу, на відміну від лінійних, де всі теми подаються послідовно, передбачає варіювання структурної організації модулів, послідовності їх опрацювання. Варто вказати, що вказаний принцип не суперечить попередньому, навпаки, вони тісно пов'язані та взаємозумовлені. До того ж, цей принцип регулює організацію навчання в межах кожного модуля.

Аналіз робіт з проблеми підготовки спеціалістів переконує, що цей процес не може ефективно функціонувати без залучення рефлексивних механізмів. На сьогоднішній день рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя. О. М. Соловова вказує, що стосовно розвитку вчителя його здатність до рефлексії нерозривно пов'язана із формуванням усього комплексу професійних умінь [9, с. 109]. Тому навчання у межах нашого спецкурсу реалізується згідно з принципом *рефлексивності*. Очевидно, що йтиметься про педагогічну рефлексію, котру ми, слідом за О. О. Яковлевою, розуміємо як механізм спрямованості свідомості педагога на осмислення та переосмислення своєї професійної діяльності і себе, як її суб'єкта, з метою її прогнозування, критичного аналізу, оцінки ефективності для розвитку особистості своїх учнів, їхнього мислення і реорганізації в освітньому процесі, що змінюється [23]. Дж. Калдерхед вважає рефлексію засобом досягнення цілей, поставлених в освітніх програмах підготовки майбутніх учителів, і передбачає:

- *навчання* учителів контролювати, аналізувати й обговорювати власну практику викладання, а також, використовуючи аналітичний підхід до навчання, змінювати її;
- *сприяння* подальшому усвідомленню та розумінню соціально-політичного контексту, в якому працюють учителі, а також усвідомлення необхідності коригувати навчальні завдання з урахуванням кожного конкретного контексту;
- *заохочування* вчителя до саморозвитку, самовдосконалення, підтримування його прагнення до більшої самостійності та відповідальності за свій професійний розвиток і зростання;
- *допомога* вчителю у створенні власної теорії навчання, чіткого розуміння та встановлення принципів процесу свого навчання;
- *формування* в учителя відповідних навичок і вмінь, що сприятимуть активнішій та ініціативнішій позиції щодо розробок інноваційних технологій навчання;
- *надання* учителям можливості виступати ініціаторами проведення змін у системі освіти та її розвитку [25, с. 2].

Таким чином, педагогічна рефлексія – це феномен, що дозволяє критично осмислювати сформовані у педагога/майбутнього педагога стереотипи досвіду, для того щоб у своїй подальшій

професійній діяльності на їх основі розробляти нові (інноваційні) моделі поведінки або відмовитися від них. У навчальному процесі цей принцип реалізується шляхом залучення студентів до аналізу власного досвіду у вивченні та викладанні ІМ, а також проблемних ситуацій, які створюються на основі різноманітних точок зору або шляхів розв'язання реальних проблем. Як підкреслює О. М. Соловова, зштовхування різних бачень однієї і тієї самої проблеми одночасно стає основою і каталізатором процесу рефлексії [19].

Орієнтація навчання на формування професійно орієнтованої компетентності вимагає перегляду відповідного *змісту* навчання ІМ у ВНЗ. До змісту навчання спецкурсу ми відносимо іншомовний матеріал, котрий максимально відповідає професійним потребам майбутніх фахівців.

Як наголошує М. Свон, у відборі навчального мовного матеріалу й умінь, що мають формуватися, слід урахувати передусім їх необхідність і важливість для цільової аудиторії та організацію навчального процесу таким чином, щоб ці знання набувалися, а вміння формувалися належним чином [33, с. 57].

Аналітичний огляд наукових праць, присвячених положенням розробки навчальних курсів з ІМ, вказує на необхідність урахування таких системних передумов: 1) визначення реальних соціально-політичних контекстів використання певної ІМ у суспільстві; 2) встановлення можливих моделей використання цієї ІМ у реальному процесі спілкування; 3) з'ясування потреб цільової аудиторії, з урахуванням яких розробляється програма; 4) врахування набутого досвіду та мовного рівня цільової аудиторії; 5) вивчення потреб освітньої системи, що зумовлюються як об'єктивними факторами її розвитку, з одного боку, так і суб'єктивного, з іншого (бажана тематика курсу, його тривалість, особливість цільової аудиторії, можливість інтеграції курсу з іншими навчальними дисциплінами тощо) [3; 9; 24; 26; 29; 30; 31; 32; 34; 35].

Отже, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя АМ обов'язковою вимогою до змісту навчання є його співвіднесення зі сферами та ситуаціями професійного спілкування. Тобто у діяльності вчителя ІМ її використання відбувається у трьох найпоширеніших моделях (згідно з О. М. Солововою): 1) освітній (власне навчання); 2) професійно-кар'єрній (необхідність поєднання знань використання загальнорозмовної ІМ і професійної тематики спілкування з урахуванням норм поведінки, прийнятних у певній корпоративній та/або професійній культурі); 3) інформаційно-модернізаційній моделі (використання ІМ для пошуку необхідної інформації з метою використання для власного навчання (опанування ІМ) і викладання ІМ, використовуючи сучасні засоби та джерела інформації, як-то: різноманітні матеріали всесвітньої мережі Інтернет) [9, с. 187–189]. Вміння працювати з інформацією на ІМ – її пошук, обробку, зберігання та передачу – О. М. Соловова відносить до суто академічних умінь [9, с. 189]. Тому, як зазначає науковець, межа між різними моделями використання ІМ (перерахованими вище) у реальному житті не є чіткою, а навпаки, вона є дуже розмитою [9, с. 189].

Отже, для конкретизації змістовного наповнення цих моделей для учителя ІМ ми вивчили ситуації міжкультурного спілкування у професійній взаємодії фахівців, що виникають у галузі викладання/навчання ІМ. До них належать:

- регіональні семінари підвищення кваліфікації з носіями АМ;
- регіональні семінари підвищення кваліфікації з міжкультурним складом;
- вищі міські семінари підвищення кваліфікації;
- міжнародні конференції/семінари в Україні;
- міжнародні конференції/семінари за кордоном;
- міжнародні конференції/семінари по лінії видавництва;
- участь у методичних вебінарах;
- участь у міжнародних освітніх проектах (розробка освітніх/навчальних програм, розробка і пілотування «Європейських мовних портфелів» та їх електронних аналогів тощо);
- літні школи (як учасники);
- літні школи (як супроводжуючі/керівники групи слухачів/учнів);
- участь у програмах (поїздки за кордон виучуваної ІМ) культурного обміну;
- неофіційне спілкування;
- навчання/стажування у ВНЗ Великої Британії/США/Канади;
- робота екскурсоводом;
- робота перекладачем [13].

Уточнюючи професійні ролі вчителя ІМ, ми звернулися до дослідження експертів Ради Європи, які під егідою Європейського центру сучасних мов у місті Грац встановили такий рольовий репертуар учителя (вважаємо за доцільне подати мовою оригіналу):

- | | |
|---|--|
| • language teachers | • resource centre managers |
| • adult-education tutors | • resource centre staff |
| • advisors | • special school teachers |
| • curriculum developers | • specialist language teachers in secondary schools |
| • distance-education tutors | • specialists in languages for special purposes |
| • heads of language departments | • subject teachers teaching a subject through a language |
| • inspectors | • teacher trainers (pre- and in-service) |
| • language assistants | • teachers in private language schools |
| • language teachers in higher education (for specialists and non-specialists) | • teachers in vocational schools |
| • materials writers | • teachers of heritage languages |
| • mentors | • teachers of languages for academic purposes |
| • primary school teachers (language specialists and general) | • teachers of languages for business |

- private tutors

- webmasters [28, с. 70–71].

Визначаючи роль і місце ІМ у підготовці майбутніх учителів ІМ, Х. Треппс встановлює три сфери використання ІМ під час її вивчення та вживання: 1) реальний світ (“*real world*”), тобто використання мови для спілкування, 2) ІМ для класного вжитку (“*classroom world*”) – для використання під час викладання і вивчення ІМ та 3) АМ професійного вжитку вчителя (“*LTE world*”) [29, с. 1-21] (див. Табл.1).

Таблиця 1

Роль і місце іноземної мови у підготовці та професійній діяльності вчителя іноземної

МОВИ

(за Х.Треппс)

Mode of experience / action	Worlds		
	-1- ‘real world’	-2- ‘classroom world’	-3- ‘LTE world’
Language use	<ul style="list-style-type: none"> • language in thinking • language in communication • language variation by user and use • reflexive language 	<ul style="list-style-type: none"> • transactional classroom discourse (classroom management, task organization, etc) • ‘conversational’ classroom discourse 	<ul style="list-style-type: none"> • lecture/seminar/tutorial discourse • supervisory discourse • other study activities (e.g. reading/writing)
Language acquisition	<ul style="list-style-type: none"> • L1 acquisition • untutored/’natural’ L2/FL acquisition 	<ul style="list-style-type: none"> • L2/FL teaching/ learning • learner input/output 	<ul style="list-style-type: none"> • trainees’ language improvement/ maintenance • gaining understanding of how languages are learnt/taught
Language objectification	<ul style="list-style-type: none"> • instinctive noticing • language play and commentary • reflexive language • linguistic research and description 	<ul style="list-style-type: none"> • the ‘subject’ (e.g. <i>English/French as a foreign language</i>) • cross-linguistic and cross-cultural factors • focus on form, raising awareness of features of system and use (<i>metacognition</i>) • pedagogical description (<i>syllabus, materials, textbooks,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge about language in general • knowledge about the target FL and (in some contexts) the learners’ L1 • awareness of features of own output • awareness of features of learner output • awareness of features of

		<i>resources, etc.)</i>	classroom interaction
--	--	-------------------------	-----------------------

Для уточнення тем і проблем ПОС ми проаналізували програми міжнародних конференцій, семінарів і вебінарів, що проводяться по лінії Ради Європи, Британської Ради, TESOL та провідних видавництв Великої Британії: Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson, Macmillan.

Зміст навчання є багатоплановим поняттям і має декілька складових. Поряд із визначеними С. Ю. Ніколаєвою складниками змісту навчання ІМ ми розрізняємо **предметний** та **процесуальний аспекти** [7].

До **предметного** аспекту відносимо такі екстралінгвістичні складові, як *сфери* спілкування (освітня, професійна, соціально-професійна), які представляють екстралінгвістичне тло, що впливає на мовленнєву поведінку та вибір мовних засобів; *ролі*, в яких виступають учителі (учитель, методист, доповідач, учитель-стажист, учитель-перекладач, учитель-екскурсовод тощо); комунікативні *цілі та наміри (інтенції)* у межах *типових ситуацій спілкування* (урок АМ, позакласний захід, доповідь на конференції, навчання на курсах, проведення екскурсії, прийом іноземної делегації, інтерв'ю тощо), які вказують на стереотипні взаємодії партнерів у спілкуванні; *теми і проблеми* для навчання професійного міжкультурного спілкування, які представляють інформативну специфіку предмета.

Компонентом предметного аспекту змісту навчання АПОГ є мовний та мовленнєвий матеріал, типовий для педагогічного дискурсу. Мовний і мовленнєвий матеріал ілюструвався у відібраних автентичних професійно орієнтованих текстах-зразках, які є важливими для навчання ПОГ і стають інформаційною основою для ПОС. Таким чином, ще одним компонентом предметного аспекту змісту навчання АПОГ є *тексти*. Під автентичним текстом ми розуміємо оригінальний неадаптований текст у письмовій або усній формі, створений носієм мови, що запозичений із зарубіжних джерел інформації (матеріали з фахової періодики, матеріали міжнародних семінарів/ конференцій/вебінарів, запрошення на конференції та їх програми, записи подкастів і відеокастів, матеріали інформаційно-комунікаційних засобів професійно-педагогічного спілкування тощо). Для формування АПОКГ ми використовуємо тексти у трьох функціях як: 1) автентичний зразок усного продукту, 2) професійно орієнтовані тексти для читання та аудіювання як основу для формування мовленнєвих навичок і вмінь професійно орієнтованого говоріння, та 3) професійно орієнтовані тексти для читання та аудіювання як основу для подальшого аналізу та професійних дій. Отже, до таких текстів ми, слідом за Л. В. Малетіною, висуваємо такі вимоги: 1) тексти повинні бути професійно орієнтованими; 2) мають бути проблемнозумовленими, 3) тексти повинні бути зв'язними, зберігаючи всі основні якості, характерні для функціонального стилю та відповідного жанру; 4) демонструвати притаманний для цього функціонального стилю лексичні одиниці – ілюструвати функціонування усіх прошарків лексики, граматичних структур та

показувати взаємозв'язок усіх мовленнєвих засобів, 5) відповідати у мовному та мовленнєвому композиційно-смісловому плані функціональним типам ПОММ і ПОДМ [6, с. 12–13].

Зауважимо, що предметний аспект змісту повинен пронизуватися *лінгвосоціокультурним* матеріалом та базуватися на його основі. Отже, до предметного змісту навчання ПОГ належать культурологічні та соціокультурні знання, що передбачають знання соціальних субкультур, етичних і соціально прийнятних норм і типових моделей поведінки у процесі професійної взаємодії у рамках міжкультурного спілкування. До предметного аспекту змісту навчання ПОГ ми відносимо також *комунікативні* та *навчальні* стратегії, що визначають володіння процедурами формулювання цілей і планування власної навчальної і професійної діяльності, оцінювання процедури та результату діяльності.

До *процесуального* аспекту змісту навчання ПОГ ми відносимо вміння у ПОММ та ПОДМ, мовленнєві навички ПОММ і ПОДМ, що визначають володіння іншомовним науковим тезаурусом у необхідному обсязі та так званім словником “Виразів класного вжитку” (дібраний нами словник див. [21; 22]); лексикою та граматичними структурами, притаманними науковому та науково-педагогічному дискурсу. До процесуального аспекту змісту ми також відносимо лінгвістичні знання лексико-граматичних особливостей педагогічного та наукового дискурсу (знання про специфіку педагогічного та наукового дискурсу, стилі, жанри, а також композиції англomовного наукового та педагогічного мовлення та лінгвістичних засобів їх вираження). У навчальному процесі вказані компоненти процесуального аспекту змісту реалізуються у відповідних вправах.

Не викликає сумнівів, що реалізація ПОС неможлива без наявності у студентів не тільки лінгвістичних, країнознавчих, комунікативних знань, сформованості мовленнєвих умінь і навичок, але й набутих у них певних загальноосвітніх, стратегічних, інформаційно-комп'ютерних умінь, а також спеціальних (професійних) знань і умінь спілкування. Такий розширений склад компонентів, як вказує Г. К. Крупченко, дає змогу говорити не стільки про зміст, скільки про так зване “*лінгвопрофесійне навчальне середовище*” [5, с. 27]. Його представляють у вигляді комплексу невід'ємних умов, необхідних для формування іншомовної комунікативної компетентності фахівця. До структури такого середовища дослідники включають лінгвістичні й екстралінгвістичні (професійні) компоненти, а також суб'єкти (студент – викладач – спеціаліст), об'єкти (навчально-методичні комплекси й інші засоби навчання) процесу професійно орієнтованого іншомовного навчання [5, с.27].

Тематичний зміст спецкурсу включає ключові питання в галузі викладання ІМ, а саме: характеристика адаптивного мовлення учителя АМ шкіл різного типу; шляхи і способи адаптації мовлення вчителя; особливості мовлення вчителя на різних етапах уроку АМ; вирази класного вжитку, особливості їх уживання; аналіз навчально-методичних комплексів, опор та інших засобів навчання ІМ; характеристика різних прийомів навчання; актуальність і важливість реалізації «діалогу культур» у навчанні ІМ; класифікація професійних конференцій учителів; участь у

конференції; поняття про наукові доповіді, тези та мультимедійні презентації; особливості мовленнєвої комунікації в Інтернет-технологіях для професійного розвитку та спілкування учителя; соціокультурний аспект усного спілкування та ситуації-табу; особливості мовленнєвого ситуативного етикету наукового спілкування; особливості складання фахових тестів тощо (докладніше про тематичний зміст спецкурсу див. [20]).

Практична реалізація процесу формування АПОКГ має відбуватися шляхом розробки та використання оптимальних методів і технологій навчання. У межах запропонованого спецкурсу діяльність викладача і студентів здійснюється відповідно до положень *проблемно-активних методів навчання*, які характеризуються комплексністю, аналітико-синтетичними процесами, спеціалізацією змісту навчальної діяльності, що сприяють створенню та організації професійно спрямованих комунікативних ситуацій, поєднуючи при цьому знання АМ та базову теоретичну і практичну підготовку студентів з дисциплін психолого-педагогічного циклу. Таким чином, передбачається використання студентами АМ і як знаряддя професійної діяльності, і як засобу міжкультурного спілкування. Отже, ми використовували такі методи: метод проектів, метод проблемних ситуацій і дискусій, рольову та ділову ігри із проблемною спрямованістю, проблемні лекції і семінари, мозковий штурм (*brainstorming*), аналіз конкретних ситуацій (*case study*). Ефективним методом навчання виявився метод навчання у співпраці (*cooperative learning*) та його варіанти – навчання “Вчимося разом” (*Learning Together*) та “мереживна пилка” (*Jigsaw*). Крім таких, які вже стали практично традиційними методами, ми використовували професійно орієнтовані етюди-замальовки та розв’язання віртуальних професійно орієнтованих завдань, представлених у них; коментарі професійно орієнтованих ситуацій у рамках фахового міжкультурного спілкування; майстер-класи (детальніше ці методи ми описали у працях [10; 12; 16; 18; 20]). З метою індивідуалізації навчання нами створювалися так звані багаторівневі завдання. Під багаторівневим завданням ми, слідом за О. М. Солововою, розуміємо завдання, у якому можна варіювати ступінь складності, роблячи його відповідно складнішим або простішим у змістовному, мовному, мовленнєвому і соціокультурному планах залежно від повноти його виконання або характеру опор, що пропонуються до нього [9, с. 205]. Крім того, у програмі курсу передбачено навчання студентів створювати такі багаторівневі завдання. Для залучення механізмів рефлексії та формування умінь самоаналізу й самооцінювання студентам пропонувалися так звані “питання для роздумів” і “аналізу власного досвіду”. Ще одна технологія, яка потребує аналізу власного досвіду використання АМ і певних аспектів власної професійної діяльності, усвідомлення цілей навчання і способів їх досягнення, є так званий “Європейський мовний портфель”. Ми пропонуємо використання окремих елементів європейського мовного портфеля філолога до нього та його варіант – методичний портфель учителя АМ. Мета такого портфеля – формувати у студентів уміння об’єктивно оцінювати свої досягнення, контролювати своє професійне зростання, накопичувати позитивний досвід, а також аналізувати негативні

результати, з'ясування їх причин та проектування шляхів їх усунення та/або подолання (опис портфелів і прийоми роботи з ними висвітлені у наших працях [14; 15]).

Запропонований спецкурс орієнтований на 72 академічні години (2 кредити). Організаційні форми навчання у межах представленого спецкурсу:

- аудиторні лекційні заняття різного типу;
- аудиторні інтерактивні практичні заняття;
- позааудиторні самостійні заняття (самостійна робота) з опанування та самоконтролю вивченого навчального матеріалу, а також з підготовки до його представлення у групі на аудиторному практичному занятті;
- індивідуальні творчі проекти (самостійна робота).

Аудиторні лекційні заняття займають меншу частину аудиторної роботи (всього 20 годин), оскільки їх головна мета – надати системне поняття про ПОС, особливості педагогічного дискурсу, вербальної та невербальної поведінки вчителя АМ під час ПОС; зосередження уваги студентів-майбутніх учителів АМ на проблемних аспектах методики викладання ІМ.

Практичні аудиторні заняття займають найбільшу частину аудиторних занять (30 годин). Вони спрямовані на систематизацію знань, удосконалення умінь ПОС в цілому та ПОГ зокрема.

Самостійна робота передбачає вивчення студентами окремих аспектів теоретичного матеріалу спецкурсу та підготовку/ виконання практичного матеріалу з ПОС. На самостійну роботу відводиться вісім годин.

Індивідуальна робота включає виконання студентами творчих проектів у вигляді мультимедійних презентацій доповідей, документів до “Професійного портфеля”, виконання творчих проектів та їх захист на аудиторних заняттях. Структура, зміст та орієнтовна тематика спецкурсу представлені у табл.2.

Таблиця 2

Структура та зміст спецкурсу “Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння”

№	Тема та короткий зміст навчального матеріалу	Форми організації занять	Кількість аудиторних годин
Тематичний модуль № 1 “Формування адаптивних умінь англомовного професійно орієнтованого говоріння”			
1	“Теоретичні основи педагогічної комунікації вчителя АМ”. Комунікативна діяльність учителя АМ. Сутність педагогічної комунікації. Педагогічне спілкування і педагогічна комунікація	Вступна лекція	2
2	Змістовий модуль (блок) № 1. Адаптивний рівень. Класна діяльність	Л*	2

	<i>учителя АМ. “Особливості мовлення учителя на різних етапах уроку АМ”. Особливості мовлення учителя на етапі презентації мовного та мовленнєвого матеріалу для різних вікових груп. Характеристика мовлення учителя на етапі вправлення. Властивості мовлення вчителя на етапах активізації та систематизації навчального матеріалу. Специфіка зворотного зв’язку в педагогічній комунікації. Умови надання ефективного зворотного зв’язку</i>		
3	“Особливості мовлення учителя на різних етапах уроку”. Вправи для навчання мовленнєвих дій учителя на початку й наприкінці уроку. <i>Beginning the lesson: entering the classroom; everyday greetings; meeting a new class; checking attendance; taking the register. Getting organized: starter activities Interruptions: dealing with lateness; things lost; getting down to work. Running the lesson: starting something new’ sequencing activities; checking progress. Ending the lesson: checking the time; stopping work; setting homework</i>	ПЗ	2
4	“Адаптивне мовлення учителя АМ як засіб впливу на учнів”. Основні комунікативні якості мовлення учителя (автентичність, варіативність, грамотність, модальність, конотація, атрактивність). Основні характеристики адаптивних мовленнєвих умінь (цілеспрямованість, динамічність, продуктивність, інтегрованість, самостійність, ієрархічність). Комунікативні функції мовлення вчителя АМ (інформативна, стимулююча, організаційна, оціночно-коригувальна, контрольна, фасилітивна). Синонімічні ряди мовленнєвих засобів. Способи адаптації мовлення учителя АМ з урахуванням вікових особливостей учнів та їхньої мовної підготовки	Л- бесіда	2
5	Вправи для навчання адаптаційних дій учителя. <i>Young learners compared with older learners. The use of English in the classroom. Organize the course according to age, needs and ability. Giving instructions; different learner types. Managing exercises: setting an exercise, writing and copying, starting to check an exercise. Giving corrective feedback, evaluating. Maintain the pupil’s enthusiasm. Support the learners. Encourage success with appropriate correction strategies. Young learners compared with older learners</i>	ПЗ	2
6	“Мовленнєва поведінка учителя АМ для керування класною діяльністю учнів”. <i>Varieties of English. The organization of the classroom. Managing the classroom: managing the physical environment: physical conditions in the classroom; keeping the classroom comfortable and safe, making space in the</i>	СР	1

	<i>classroom; moving around in the classroom, moving furniture; hands and gestures</i>		
7	“Мовленнєва поведінка учителя АМ для керування класною діяльністю учнів”. <i>Managing the learning environment: gaining attention, coping with problems. Troubles in the classroom. Control and discipline</i>	СР	1
8	“Особливості використання сучасних засобів навчання у викладанні АМ”. Характеристика і класифікація сучасних засобів навчання. АМ. Зарубіжні та вітчизняні НМК для навчання. Моделі та схеми аналізу НМК. Особливості аудіокнижок. Мультимедійні засоби навчання АМ	Інтер-активна Л-огляд	2
9	Вправи для навчання реалізації мовленнєвих дій учителя АМ для роботи з підручником АМ у різних класах. Аналіз вправ для навчання мовних аспектів. <i>Working with the textbook: distributing the books; opening the textbook, turning pages, finding the place in the textbook; closing and collecting the textbooks. The importance of context, meaning and purpose. Integrating the language skills through topic-based activities. Language awareness: the grammar and vocabulary of English and how to approach them</i>	ПЗ	2
10	Вправи для навчання реалізації мовленнєвих дій учителя АМ у роботі з підручником АМ у різних класах. Аналіз вправ для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності. <i>Working with the spoken language: listening skills and activities, listening and repeating, helping with pronunciation steps to effective listening. Reading activities: introducing a text, basic reading, reading cards, checking understanding, reading aloud and listening to children read, reading fluency, looking at details, reading aloud vs reading silently</i>	ПЗ	2
11	Вправи для навчання реалізації мовленнєвих дій учителя АМ у роботі з підручником АМ у різних класах. Аналіз вправ для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності. <i>Working with the written language. Basic writing activities, spelling, punctuation and grammar; from individual sentences to descriptive passages, advanced writing. Introducing speaking activities, ways to encourage speaking, moving towards free conversation, acting out (role-plays) running a class discussion</i>	ПЗ	2
12	Вправи для навчання реалізації мовленнєвих дій учителя АМ для роботи з різними засобами навчання АМ у різних класах. <i>Using the authentic material. Using visual aids. Displaying information. Using the board: managing the board, discussing visuals. Working in the language laboratory: getting to know the equipment, technical problems. Using a computer: getting up and running, basic word processing, going online, technical problems.</i>	ПЗ-майстер-клас	2

	<i>Teaching the pupils to use a dictionary. Using audiobooks for teaching listening and reading. Suggestions on how to use a recorded passage with a class</i>		
13	Презентація виконаних індивідуальних і групових проєктів <i>“Do language teachers of young learners need special qualities?”</i> , <i>“Do language teachers of young learners need special skills?”</i>	ІР	2
14	Змістовий модуль (блок) № 2. “Адаптивний рівень. Позакласна та позашкільна діяльність учителя АМ”. “Особливості мовленнєвої поведінки вчителя під час проведення позакласних і позашкільних заходів АМ з учнями різних вікових груп”	Л- дискусія	2
15	Вправи для навчання реалізації мовленнєвих дій учителя АМ для проведення позакласних і позашкільних заходів АМ з учнями різних вікових груп в умовах міжкультурного спілкування. <i>Information on cross-cultural awareness: cross cultural awareness in communication. Establishing a good relationship from the start. Developing academic and thinking skills: explaining and hypothesizing, thinking critically. Using the classroom creatively. Playing games. Using songs, rhymes, and chants. Using objects and realia. Preparing, organizing and using displays. Getting students to join in: taking part, taking turns, working in pairs and groups, students’ choices. Get physical</i>	ПЗ	2
16	“Мовленнєвий етикет учителя АМ”. Вправи для навчання мовленнєвих дій учителя під час етикетної бесіди з учнями. <i>Classroom etiquette: birthdays and holidays; wishes; thanking; apologizing; leaving the classroom; conforming and encouraging; complaining</i>	СР	2
17	Презентація матеріалів професійних портфелів <i>“My first lessons in English” (Reflective practice and peer observation)</i>	ІР	2
18	МКР № 1	КР	2
Тематичний модуль № 2 “Формування англомовних професійно-комунікативних умінь учителя англійської мови”			
19	Змістовий модуль (блок) № 3. “Професійно-діловий рівень спілкування учителів АМ”. “Міжкультурний контекст педагогічного спілкування”. Міжкультурна комунікація в освіті. Природа і педагогічні механізми реалізації міжкультурної комунікації. Формування професійної підготовки вчителя АМ в системі міжкультурної комунікації. Багатогранність педагогічної міжкультурної комунікації. Урахування культурних різниць під час отримання зворотного зв’язку	Л	2

20	Вправи для формування умінь і набуття знань з особливостей індивідуального стилю навчання. <i>Are you a good language learner Quiz-discussion</i>	СР+ПЗ-обговорення	1+1
20	Вправи для формування умінь і набуття знань з особливостей професійного спілкування. <i>About communication and language learning: styles of communication, communication skills. What makes a good communicator?</i>	СР+ПЗ-дискусія	1+1
21	“Повідомлення у системі професійного спілкування учителя АМ”. Види педагогічних повідомлень. Комунікативні дії учителя АМ для формування змісту повідомлення	Л	2
22	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь ПОС. Опис свого місця роботи і професійних обов’язків. <i>Being a teacher: a teacher’s character, features of the good and the bad languages teachers. Job satisfaction. Famous personalities in the field of foreign language teaching: the secret of success</i>	ПЗ	2
23	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь вибирати матеріал, розташовувати його для аргументування, переконання, планування та тактики поведінки. <i>Structure of discussion. Types of discussion. What makes a good interlocutor. Are you a good interlocutor?</i>	ПЗ	2
24	Педагогічні тексти як комунікативна проблема. Педагогічний текст як основа професійно орієнтованого спілкування. Комунікативне значення контексту і підтексту. Педагогічний дискурс. Поняття педагогічного дискурсу. Специфіка педагогічного дискурсу	Л	2
25	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь ПОС. <i>Participating in international conferences and workshops: an invitation to the conference, registration of participants. Language at the conference. Formal conversations. Speeches</i>	ПЗ	2
26	“Особливості різних видів педагогічного дискурсу”. Класифікація педагогічного дискурсу. Доповіді. Промови. Обговорення. Дискусії. Диспути. Дебати. “Круглі столи”. Офіційні та неофіційні промови/бесіди. Мовні особливості різних видів (вербальні та невербальні засоби)	Л	2
27	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь публічного виступу, встановлення емоційного контакту із співрозмовником. Принципи та прийоми підготовки промови та спонтанного виступу. <i>Talking shop in intercultural situations: developing confidence. Structure of speech: introduction – general remarks, setting a goal, summary leads. Compositional formulas: transitions (cross-reference, points, organizing the exposition.</i>	ПЗ	2

	<i>Conclusion: concluding remarks, proposals for further research</i>		
28	“Секрети успішної презентації”. Структура презентації. Мовні та мовленнєві засоби презентації. Невербальні елементи презентації. Підготовка до виступу. Створення мультимедійної презентації. Вимоги до мультимедійної презентації. Виступ із доповіддю, що супроводжується демонстрацією презентації	Л-майстер клас	2
29	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь створювати професійно-орієнтовані повідомлення із супроводом мультимедійної презентації Power Point. <i>Introduction: welcoming the audience, introduction yourself, giving your position, function, department etc. Introducing the topic of the speech. Setting the purpose. Effective openings. The main part of the presentation. Conclusion: indicating the end of the talk, summarizing points, inviting questions. Effective conclusions. Survival tactics</i>	ПЗ	2
30	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь створювати професійно-орієнтовані повідомлення із супроводом мультимедійної презентації Power Point. <i>Exploiting visuals: introducing visuals, describing visuals in the presentation: explaining a visual, commenting on visuals, highlighting information, explaining cause and effect. Using the voice: articulation, chunks, stress, pacing, intonation. Dealing with questions: inviting questions, rhetorical questions, postponing questions, avoiding answering, clarification</i>	ПЗ	2
31	Змістовий модуль (блок) № 4. “Соціально-професійний рівень спілкування учителя АМ”.	Л	2
32	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь з етикету мовленнєвої поведінки в ситуації телефонних розмов. <i>English telephoning etiquette</i>	СР	2
33	Вправи для набуття знань і вдосконалення вмінь з етикету мовленнєвої поведінки в ситуації неформального спілкування з колегами на міжнародних конференціях. <i>Socializing in English: arrival and departure of the conference participants/ meeting participants (greeting a visitor, apologizing for a delay, asking about the journey, offering and accepting help, freshening up etc), accommodation for conference members, cultural program: entertaining a visitor (showing a participant around the town/city, asking for/recommendations for sightseeing), small talk: talking about travel, talking about mutual acquaintance, talking about free-time activities etc, financial affairs</i>	ПЗ	2
34	Презентація матеріалів професійних портфелів студентів (Reflective practice and peer observation)	ІР	2

35	МКР № 2	КР	2
36	Залік		2
Всього:			72 год.

* Умовні скорочення:

ІД – індивідуальна робота; КР – контрольна робота СР – самостійна робота.
Л – лекція; ПЗ – практичне заняття

Як видно із табл.2, програма спецкурсу структурована на два кредити. Обсяг навчального навантаження студентів описаний у загальноприйнятих кредитах ECTS, які зараховуються студентам – майбутнім учителям АМ за умови засвоєння ними змісту спецкурсу та успішного складання *заліку*, що складається після прослуховування навчального курсу. До його складання допускаються студенти, рейтинговий бал яких складає 20 балів і більше (максимальна кількість можливих набраних студентом балів – 40).

Об'єктами контролю на заліку є рівень засвоєння студентами теоретичних знань та рівень сформованості вмінь АПОГ.

До складання заліку студенти розробляють та презентують проекти з обраної ними тематики. У їх оцінюванні викладач керується такими критеріями: 1) виконання проекту; 2) точність виконання завдання; 3) усна співбесіда під час презентації проекту (у вигляді мультимедійної презентації у Power Point); 4) відповідність змісту; 5) повнота і ґрунтовність викладу інформації студентом; 6) термінологічна коректність; 7) матеріали професійного портфелю майбутнього вчителя АМ.

Оцінювання знань і вмінь студентів здійснюється за шкалою:

90 – 100 балів – <i>відмінно</i> (A)	} зараховано	59 – 0 балів – <i>не зараховано</i> незадовільно (FX).
82 – 89 балів – <i>добре</i> (B)		
74 – 81 бал – <i>добре</i> (C)		
64 – 73 бали – <i>задовільно</i> (D)		
60 – 63 бали – <i>задовільно</i> (E)		

Таким чином, ми охарактеризували теоретичні засади (загальну концепцію та модель) створення програми спецкурсу для навчання майбутніх учителів АМ, сформулювали цілі та зміст навчання АПОГ, релевантного професійно орієнтованим ситуаціям міжкультурного спілкування; представили принципи створення спецкурсу, описали його структуру й організацію навчального процесу, зазначили вміння АПОГ та подали їх номенклатуру, продемонстрували змістове наповнення навчальної дисципліни та форми контролю навчальних досягнень студентів.

Перспективами подальших досліджень можна вважати теоретичну розробку засад професійно орієнтованого навчання АМ в цілому та письмових видів мовленнєвої діяльності зокрема. Крім того, як зазначалося вище, курс є гнучким за своєю будовою та за умови

розширення тем і поглиблення навчального матеріалу і створення необхідної теоретичної бази може використовуватися на четвертому курсі ВНЗ, що готує вчителів АМ, на курсах підвищення кваліфікації (за умов поглиблення тем і збільшення кількості годин) і перекваліфікації учителів. Теоретичні засади створення курсу для формування у майбутніх учителів компетентності в професійно орієнтованому говорінні АМ можливо екстраполювати для створення аналогічних курсів іншими іноземними мовами.

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. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Л. В. Гайдукова. – К., 2008. – 24 с.
3. Кавнатская Е. В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Кавнатская Елена Вячеславовна. – М., 1999. – 310 с.
4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – 431 с.
5. Крупченко А. К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании : автореф. дис. на соискание учён. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Анна Константиновна Крупченко. – М., 2007. – 46 с.
6. Малетина Л. В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Л. В. Малетина. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
7. Николаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / Софія Юрїївна Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. - № 3. – С. 3 – 10.
8. Слостёнин В. А. Педагогика / Виталий Александрович Слостёнин. – М. : Издательский Дом “Магистр-Пресс”, 2000. – 488 с.
9. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход: [монография] / Елена Николаевна Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
10. Черниш В. В. Активні методи у підготовці майбутніх учителів англійської мови / Валентина Василівна Черниш // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті

- Болонського процесу: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (4-6 березня 2010 р). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. – Ч. I. – С. 122–125.
11. Черниш В. В. Аналіз програм підготовки вчителя в аспекті формування компетенції в англomовному професійно орієнтованому говорінні / Валентина Василівна Черниш // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та Психологія”. – Вип. 17.– 2010. – С. 127–138 .
12. Черниш В. В. Використання евристичних методів для навчання майбутніх учителів обговорення професійно орієнтованих проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування / Валентина Василівна Черниш // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття”. – Одеса: Друк, 2008. – С. 226–231.
13. Черниш В. В. Методика формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей // 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. – С. 261–309.
14. Черниш В. В. Особливості Європейського Портфеля для студентів-майбутніх учителів іноземних мов / Валентина Василівна Черниш // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2009. – Вип. 63. – С. 225–229.
15. Черниш В. В. Підготовка майбутніх учителів англійської мови до використання Європейського мовного портфеля учня під час педагогічної практики / Валентина Василівна Черниш // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики майбутніх вчителів та філологів: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С. В. Роман. – Горлівка: Видавництво ГДПШМ, 2008. – С. 120–122.
16. Черниш В. В. Проблемно-активні технології навчання в процесі формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні / Валентина Василівна Черниш // Іноземна комунікація: Здобутки та перспективи: Тези доповідей другої міжнародної наукової конференції, Тернопіль, ТНЕУ, 24-25 квітня 2008 року. – Тернопіль: ТзОВ “Терно-Граф”, 2008. – С. 239–241.
17. Черниш В. В. Принципи навчання майбутніх учителів англomовного професійно орієнтованого говоріння / Валентина Василівна Черниш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. - № 4. – С. 144–150.
18. Черниш В. В. Сучасні технології формування професійно орієнтованої англomовної компетенції в говорінні у майбутніх учителів / Валентина Василівна Черниш // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали 8-ї Міжнародної науково-практичної

- конференції / за ред. В. К. Чернової. – Полтава: Полтавський університет економіки і торгівлі. 14-15 травня 2010 – С. 519–521.
19. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англійської професійно орієнтованої компетентності у говорінні / Валентина Василівна Черниш // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Педагогіка та Психологія”. – Вип. 19. – 2011. – С. 149–161.
20. Черныш В. В. Усовершенствование профессиональных умений учителя английского языка в рамках спецкурса “Обучение будущих учителей английского языка профессионально ориентированному говорению” / Валентина Васильевна Черныш // Формирование профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка: Материалы международной научно-практической конференции “Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования”. – Москва, 2-3 февраля 2012 г. В двух книгах. Книга 2. – М., 2012. – С. 325–331.
21. Черниш В.В. A Teaching Guide to Some Useful Practical Classroom English Phrases. Посібник / Валентина Василівна Черниш. – Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип. 4. – К.: Ленвіт, 2009. – 60с.
22. Черниш В.В. Teacher Talk: Good Classroom Management In English (An Aid to Professional Conversation: a Guide to the Most Common Classroom English Vocabulary and a Collection of Common Errors). Посібник. / Валентина Василівна Черниш. – Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип.1/2010. – К.: Ленвіт, 2010. – 64с.
23. Яковлева Е. А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Елена Александровна. – Уфа, 2005. – 205 с.
24. Audigier F. Curriculum, enseignement et pilotage / François Audigier, Marcel Crahay, Joaquim Dolz. – Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2006. – 280 p.
25. Calderhead J. Conceptualizing reflection in teacher development / J. Calderhead, P. Gates. – L. : Falmer Press, 1993. – P. 1–9.
26. Demeuse M . Développer un curriculum d’enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage / M. Demeuse, Chr. Strauven avec la collaboration de X. Roegiers. – Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 2006. – 301 p.
27. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture // Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. – September 2004. – 124 p.
28. Facing the future. Language educators across Europe / Véronique Dupuis, Frank Heyworth, Ksenija Leben and others. – Strasbourg : Council of Europe publishing, 2003. – 156 p.

29. Language in Language Teacher Education / ed. by Hugh Trappes-Lomax & Gibson Ferguson. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Co., 2002. – 259 p.
30. Nunan D. The Learner-Centred. A Study in second language teaching. Cambridge Applied Linguistics / David Nunan – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 196 p.
31. Olstain E. Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning (Cambridge Language Teaching Library) / Elite Olstain, Fraida Dubin. – Cambridge: CUP, 2000. – 194 p.
32. Richards J.C. Curriculum Development in Language Teaching (Cambridge Language Education). – Cambridge: CUP, 2001. – 321 p.
33. Swan M. Thinking about Language Teaching. Selected articles 1982 – 2011 / Michael Swan. – Oxford: OUP, 2012. – 230 p.
34. White R. The ELT Curriculum: Design. Innovation and Mangement (Applied Language Studies)/ Ronald White. - Oxford: Blackwell Publishers, 2000. – 193 p.
35. Yalden J. Principles of Course Design for Language Teaching / Janice Yalden – Cambridge : CUP, 1987. – P. 10–50.

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ СУБСТАНТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

І. П. Дубчак

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглядаються лінгвістичні особливості англійських посесивних конструкцій у процесі формування навичок в усному монологічному мовленні майбутніх учителів англійської мови на початковому ступені навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: субстантивні конструкції, посесивні відношення, граматичні навички, монологічне мовлення, граматична усвідомленість, майбутні вчителі, англійська мова.

И. П. Дубчак. Лингвистические особенности английских субстантивных конструкций в монологической речи. В статье рассматриваются лингвистические особенности английских посессивных субстантивных конструкций в процессе формирования навыков в устной монологической речи будущих учителей английского языка на начальной ступени обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: субстантивные конструкции, посессивные отношения, грамматические навыки, монологическая речь, грамматическая осознанность, будущие учителя, английский язык.

I. Dubchak. The Linguistic Peculiarities of the English Substantive Constructions in Oral Monologues. The article deals with the linguistic peculiarities of English possessive substantive constructions in oral monologues of the English language teachers-to-be viewed at the initial language learning stage at universities.

Key words: substantive constructions, possessive relations, grammar skills, monologue, grammar awareness, teachers-to-be, the English language.

Актуальність розгляду англійських субстантивних конструкцій (СК) – іменникових словосполучень, до складу яких входять головний компонент (ядро), виражений іменником, та один чи декілька залежних компонентів (означень) – у методиці викладання іноземних мов (ІМ) зумовлена тим, що вони є характерною й відмітною граматичною структурою сучасної англійської мови (АМ). Різновидом СК, що завдяки своїм властивостям набуває широкого розповсюдження у різних мовних стилях, є посесивна субстантивна конструкція (ПСК), між компонентами якої існують посесивні відношення.

Необхідність вивчення у вищому навчальному закладі найбільш важливих з точки зору комунікації граматичних категорій була доведена у дослідженні Ю. А. Сітнова [12]. Граматичне поле посесивності, як однієї з найважливіших категорій будови мови, є об'єктом багатьох сучасних лінгвістичних досліджень і розглядається науковцями з позиції різних підходів і напрямків, основними з яких є структурно-семантичний підхід, у межах якого було визнано наявність в АМ відмінків – загального і присвійного (Воронцова Г. М., Єжкова Р. В., Ільш Б. О.,

Смірніцкій О. І., Блумфілд Л., Есперсен О. та ін.); функціонально-граматичний підхід, де категорія посесивності розглядається як функціонально-семантичне поле з ядром і периферією (Бондарко О. В., Журінская М. А., Селіверстова О. М., Тропінова І. В., Чінчлей К. Г. та ін.); когнітивна лінгвістика займається визначенням прототипічного значення категорії посесивності, аналізом окремих аспектів репрезентації відношення посесивності на мовних рівнях (Афанасьєва О. В., Болдирєв М. М., Жаботинська С. А. та ін.).

Різносторонні дослідження у галузі лінгвістики знайшли своє відображення і в методиці викладання ІМ. Зокрема, було розроблено методику навчання конструкцій з препозитивними атрибутами [1]; методику навчання розуміння форм з “-ed” при читанні [2]; методику формування навичок розуміння означальних конструкцій при читанні [4]; методику формування навичок читання конструкцій типу $N + N$ [8]. Однак питання формування навичок вживання СК у монологічному мовленні (ММ) залишається не вирішеним.

Отже, **метою** статті є визначення особливостей ПСК АМ для формування навичок вживання СК у ММ майбутніх учителів на початковому ступені навчання.

Результати лінгвістичних досліджень доводять, що категорію посесивності доцільно вивчати саме на початковому ступені вивчення ІМ у мовних ВНЗ. Це не суперечить Програмі, оскільки мовні одиниці (іменник, займенник, прикметник, артикль), що представляють цю категорію, підлягають вивченню протягом першого року навчання. Розбіжність вираження посесивного відношення в українській і АМ і проблема вибору певної конструкції для передачі посесивності в АМ, де для вибору правильної форми для передачі змісту не завжди достатньо правила з підручника, зумовлюють необхідність формування у студентів мовної усвідомленості разом зі знаннями, навичками й уміннями [19, с. 144, 157].

З метою виявлення повноти висвітлення матеріалу про ПСК у підручниках і посібниках з граматики АМ для ВНЗ та характеру вправ для оволодіння граматичним явищем, що досліджується, нами було здійснено аналіз низки вітчизняних посібників [3; 6; 10; 14], який свідчить про недостатню увагу до цього граматичного явища. Зокрема, у посібниках авторів В. Л. Каушанської та ін. [3], Н. М. Жилко, Л. С. Панової [6], Е. Г. Хоменко [13] було виявлено певні недоліки: 1) недостатню висвітленість категорії посесивності в теоретичному матеріалі: відомості про випадки вживання моделей $N's + N$, $N of N$ та про їхні відмінності подано у загальному вигляді, відсутні відомості про модель $N + N$ та альтернативні моделі передачі посесивного відношення, а також прагмасемантичний компонент значення таких конструкцій; 2) однотипність вправ, спрямованих насамперед на закріплення форми присвійного відмінка; 3) відсутність комунікативних вправ, що стимулюють вільне й творче використання мови. Що стосується навчального посібника за редакцією Л. М. Черноватого і В. І. Карабана [10], то в ньому, хоча й не повною мірою, проте докладніше представлено теоретичний матеріал, а вправи мають

умовно-комунікативний характер. Зазначимо, що в аналізованих посібниках також відсутні вправи для розвитку граматичної усвідомленості.

На нашу думку, відсутність вправ для розвитку граматичної усвідомленості ПСК та неповне висвітлення категорії посесивності в теоретичному плані уповільнюють осмислення студентами граматичних явищ АМ, перешкоджають формуванню у свідомості студентів образів іншомовної культури, заважають розвитку граматичної усвідомленості, що не сприяє ефективному формуванню навичок на початковому ступені навчання і стає причиною помилок у мовленні студентів. Тому вважаємо за доцільне розглянути лінгвістичні особливості ПСК для формування граматичних навичок (ГН) у ММ.

Отже, після постановки проблеми висвітливо основні поняття.

У когнітивній лінгвістиці конструкцію розуміють як цілісну, автономну концептуальну структуру, яка представлена в матеріальних формах мови й абстрагована від цілої низки її конкретних втілень [5, с. 4–5] і якій притаманні такі характеристики, як:

— незалежність (конструкції присутні у мисленні індивіда як інтегровані цілісності, що перевищують суму категорій і відношень, які входять до їх складу, навіть якщо ті мають психологічну самостійність);

— єдність форми і функції (їм властива своя морфологія, свій синтаксис і своє значення);

— відсутність жорстких меж між лексикою та граматикою;

— конструкції формують мережу наших знань, пов'язаних з мовою.

Таким чином, будь-яка граматична конструкція представляє в мисленні студента певні образи свідомості носіїв мови; зв'язки й відношення, що існують між компонентами конструкції, зрозумілі носіям мови, оскільки побудовані згідно з прийнятими у цій мові синтаксичними й семантичними моделями сполучуваності слів, і підлягають вивченню й осмисленню з боку студентів при вивченні ІМ – міжкультурна комунікація відбувається у свідомості носія певної культури, який оволодів образами свідомості носія іншої культури в ході рефлексії над образами своєї та іншомовної культури. Однією з таких конструкцій є СК АМ зі значенням посесивності.

Англійські й українські ПСК складаються, як правило, з двох іменних компонентів, де об'єкт (ядро) завжди номіналізовано, а посесор (означення) представлений присвійним займенником, прикметником або іменником [9; 13; 15; 16]. Між компонентами СК встановлюються певні абстрактні відношення когнітивної сполучуваності, зокрема посесивні відношення, які розуміємо як будь-які відношення між двома сутностями, тісніші, ніж звичайне розташування у просторі (Селіверстова О. М., Кібрик О. Є., Мілованова М. В. та ін.), такі відношення переростають у модель кваліфікатор – означальне, де посесор-означення не є суб'єктом володіння, а служить для вираження якості, властивості або стану об'єкта володіння [12, с. 577, 582], наприклад: *an annual conference, a grocery shop*.

Зауважимо, що поняття “посесивність” співвідноситься з різними структурами й смислами [11, с. 578] – предикацією та атрибуцією, пов’язаними з відповідними типами засобів вираження посесивності – предикативним (*Я маю будинок, This book is mine*) та атрибутивним (*мій будинок, my book*), між якими існують певні відмінності. Представимо відмінності посесивних предикативних і субстантивних конструкцій АМ у табл. 1:

Таблиця 1

Відмінності посесивних предикативних і субстантивних конструкцій англійської мови

<i>Предикативні конструкції</i>	<i>Субстантивні конструкції</i>
❖ посесивна інформація закладена в самій конструкції;	❖ посесивна інформація стверджується;
❖ акцентується суб’єкт присвійного відношення;	❖ акцентується об’єкт присвійного відношення;
❖ однозначні.	❖ полісемічні.

Зазначимо, що обидві граматичні форми підлягають вивченню на початковому ступені, проте, на нашу думку, атрибутивним засобам приділяється недостатньо уваги, що уповільнює процес навчання загалом. Головна складність ПСК полягає в тому, що породження в них певного смислу зумовлено синергійною інтегративною взаємодією усіх елементів монологічного дискурсу. Конкретизація посесивного смислу забезпечується використанням лексичних одиниць у певній граматичній формі та в їх певному поєднанні. На цьому етапі відбувається формування лексико-граматичного посесивного смислу. Мовленнева реалізація і конкретний контекст уточнюють конотативне збільшення посесивного смислу, який перетворюється на прагмасемантичний [9; 13; 15]. Таким чином, прагмасемантичний аспект посесивності впливає на вибір певного засобу вираження посесивного смислу, реалізацію комунікативного наміру мовця, а тому потребує спеціального вивчення.

На нашу думку, встановлення відношень між елементами ПСК потребує вивчення вже на початковому ступені, оскільки усвідомленість особливостей ІМ й розбіжностей між схожими явищами рідної й ІМ полегшують процес оволодіння останньою. Вивчення й осмислення з боку студентів зазначених особливостей ПСК сприяють передачі комунікативного наміру мовця й допомагають слухачеві зрозуміти закладений у монологічному висловлюванні смисл. Завдяки здатності репрезентувати широкий спектр посесивних відношень і будучи, як правило, еквівалентними, мовні засоби вираження посесивності передають різні складові (аспекти, ознаки, характеристики тощо) цього зв’язку. Лексико-граматичні й структурні мовні засоби вираження посесивності мають здатність варіативного й альтернативного опису подібних ситуацій. Зауважимо, що кількість і різноманіття граматичних засобів для вираження певного мовного

значення, якими вільно володіють студенти, а особливо майбутні викладачі, разом із лексичним запасом характеризують рівень володіння мовою.

Незважаючи на універсальність категорії посесивності, українська й АМ демонструють варіативність лексичних і граматичних засобів, які використовуються ними для вираження посесивних відношень [12, с. 578]. Відмінності у засобах вираження посесивного відношення в українській та АМ, а також особливості цих засобів в самій АМ потребують розробки спеціальної методики формування навичок вживання ПСК у ММ, для чого передусім необхідно визначити самі ПСК, що підлягають вивченню. Отже, до моделей, які представляють семантичне відношення посесивності в англійських СК, для їх подальшого використання при навчанні АМ з метою досягнення автентичності мови студентів, належать:

1) моделі з преномінальним означенням: а) із присвійним займенником (модель *Prn. Pos. + N: your twin*); б) із прикметником (модель *Adj. + N: weekly magazine*); в) з іменником у формі генітиву (модель *N's + N: her ex-husband's car*; модель з абсолютним генітивом: *at the baker's*); г) з іменником у загальному відмінку (модель *N + N: a new blue cotton skirt*);

2) моделі з постномінальним означенням: а) із прийменниковим словосполученням з прийменником *of* (модель *N + of + N: the house of my parents*); б) із прийменниковим словосполученням із прийменником *with* (модель *N + with + N: the house with large windows*); в) із подвійним генітивом (модель *N + of + N's: a friend of my parents'*); г) із означальним підрядним реченням (модель *N + Clause: Ann, whose children are at school all day, is trying to get a job*).

Зазначимо, що у сучасній АМ найпоширенішими номінативними засобами вираження посесивності є преномінальний генітив з *-s* і постномінальний генітив з *of* [14; 15; 16], які спричиняють основні помилки у мовленні при передачі посесивного відношення. Причиною помилок є незнання випадків вживання певної конструкції у ММ, оскільки в АМ існує обмеження на певні класи слів, що вживаються у цих конструкціях. Питання вибору конструкції з преномінальним генітивом чи з прийменником *of* для вираження посесивного відношення є досить актуальним у сучасному мовознавстві, і науковці намагаються вирішити його, беручи за основу різні аспекти: семантичний, синтаксичний, прагматичний чи стилістичний [15; 17; 18]. Наведемо основні відмінності у вживанні ПСК, побудованих за моделями *N's + N*, *N + of + N*, *N + N*, які, на перший погляд, здаються синонімічними, проте мають чітку сферу вживання у мовленні (див. Табл. 2).

Таблиця 2

**Особливості вживання посесивних субстантивних конструкцій
за моделями *N's + N*, *N + of + N*, *N + N***

<i>N's + N</i>	<i>N + of + N</i>	<i>N + N</i>
1) означення, виражене іменником, що позначає істоту:	1) означення виражене прикметником,	1) ядро у СК належить або є частиною означення: <i>a garden</i>

<p>а) людину чи тварину: <i>my sister's favourite book, our dog's kennel</i>;</p> <p>б) імена й прізвища людей: <i>Mary's eyes</i>;</p> <p>в) збірні іменники: <i>a new women's magazine; the government's plan</i>;</p> <p>2) означення, виражене іменником, що позначає неістот і абстрактні поняття:</p> <p>а) географічні назви: <i>Europe's mainland</i>;</p> <p>б) назви планет: <i>the Sun's rays</i>;</p> <p>в) час: <i>the decade's events, a week's holyday</i>;</p> <p>г) засоби пересування: <i>the train's heating system, the ship's bell</i>;</p> <p>д) вартість зі словом <i>worth</i>: <i>ten dollars' worth of ice-cream</i>;</p> <p>е) у конструкції <i>for + іменник + sake</i>: <i>for haven's sake, for all acquaintance's sake, for conscience's sake</i>;</p> <p>є) у сталих виразах: <i>the water's edge, journey's end, at a stone's throw, to one's heart's content</i>;</p> <p>ж) з іменниками, що пов'язані з людською діяльністю: <i>my life's aim, the brain's total weight</i>;</p> <p>з) із загальними іменниками, що позначають місце, для</p>	<p>дієприкметником чи дієприслівником: <i>Less cooperation means less detection of crime fewer convictions of the guilty and further damage to the social fabric</i>;</p> <p>2) означення ядра має власне означення у постпозиції: <i>Today, many town dwellers wish to reverse this trend and return to a slower pace of life like Alex, our modern 'country mouse'</i>;</p> <p>3) означення представлене займенником, що позначає неістоту: <i>What about tying the scarf round the middle of it [i.e. shirt]</i>;</p> <p>4) за наявності декількох з'єднаних сполучником означень: <i>I will mention the obvious points as to the weight to attach to the evidence of Payne and Watson</i>, а також для уникнення вживання генітива групи слів: <i>the teacher of music's room = the room of the teacher of music</i>;</p> <p>5) коли ядро СК виражено іменниками <i>the beginning / end / top / bottom / front / back / middle / side</i> тощо: <i>the back of the car</i> (а не <i>the car back</i>);</p> <p>б) для уникнення багаторазового повторення преномінального генітива: <i>He is my wife's first husband's only</i></p>	<p><i>gate, a university library</i>. Винятком є іменники, що позначають кількість (<i>lump, piece, part, slice</i> тощо): <i>a slice of bread</i>;</p> <p>2) означення вказує на місце розташування ядра: <i>city streets</i>;</p> <p>3) означення вказує на час ядра: <i>winter exams, Sunday paper</i>;</p> <p>4) означення позначає матеріал (виняток: <i>wool, wood</i>), з якого вироблено ядро: <i>a silk shirt, a stone wall</i>, або те, що приводить його в дію: <i>a gas stove, a petrol engine</i>;</p> <p>5) означення вказує на призначення ядра: <i>a coffee cup, a football ground, education department</i>. Як означення можуть вживатися іменники, утворені від герундія, які зазвичай вказують на призначення об'єкта для виконання певної дії: <i>a washing machine, a swimming pool</i>;</p> <p>б) ядро, що позначає виробничу зону (<i>factory, farm, mine</i> тощо), може мати у якості препозиційного означення продукт виробництва: <i>a gold mine, a fish farm</i>, або вид роботи, що виконується: <i>an assembly plant, an inspection pit</i>;</p> <p>7) для позначення занять, видів спорту, хобі та людей, що ними</p>
--	--	---

<p>уточнення чогось, з ним пов'язаного: <i>The city's population is in decline;</i></p> <p>і) якщо ядро має означення у постпозиції і можливе двозначне трактування речення: <i>We report Britain's lack of enthusiasm for France and Germany's proposal for a common European defence policy;</i></p> <p>ї) якщо означення є прогнозованим агенсом дії, представленої у СК дієприслівником: <i>... we rely on the settlement by the BBC's wholly owned subsidiary;</i></p> <p>к) якщо необхідно підкреслити приналежність за допомогою прикметника <i>own</i>, який у преномінальному ланцюжку вживається одразу після генітива: <i>the Doctor's own two rooms;</i></p> <p>л) якщо означення слухачеві вже відоме, а ядро вводиться як нова інформація: <i>He at once saw that open battle against Dr. Grantly and all Dr. Grantly's adherents was a necessity of his position;</i></p> <p>м) щоб позначити виконавця дії, підкреслити значимість іменника, представленого ядром СК: <i>the country's choice of the President</i></p>	<p><i>child's godfather. – He is the godfather of the only son of my wife's first husband;</i></p> <p>7) для уникнення двозначності у СК з прикметником і генітивом, де прикметник можна розглядати як означення або ядра, або іменника у формі генітива (<i>poor doctor's daughter = the doctor's poor daughter / the daughter of a poor doctor</i>): <i>...there is an officer class implied in the structure of that play and the daughter of a poor doctor falling in love with the wrong chap;</i></p> <p>8) для уникнення двозначності в усному мовленні, коли генітив множини й однини іменника, що представляє посесора, звучать однаково: <i>Basically you tie the hands of the contestants behind their back ...;</i></p> <p>9) якщо інформація, представлена ядром, уже відома слухачеві, а означення вводиться як нова інформація: <i>Running on this way, Mr. Tupman's new companion adjusted his dress, or rather the dress of Mr. Winkle;</i></p> <p>10) щоб позначити об'єкт дії, підкреслити значимість іменника у прийменниковій групі, а не ядра: <i>President's choice of the country</i></p>	<p>займаються: <i>a pop singer, a sheep farmer, a football player, a</i></p> <p>також спортивних змагань: <i>a car rally, a beauty contest;</i></p> <p>8) означення конкретизує вид ядра: <i>a detective / murder / mystery / ghost / horror / spy / love story, bus / train / plane tickets</i></p>
--	---	--

Таким чином, на вибір тієї чи іншої конструкції впливають такі фактори, як: належність посесора до категорії істот / неістот; число іменника, що виражає означення; складність означення; наявність означень ядра СК у препозиції і постпозиції; значимість означення / ядра; стиль.

Зауважимо, що, коли посесор виражений іменником, який позначає неістоту, передача посесивного відношення може здійснюватися не за допомогою моделі $N + of + N$, а за моделлю $N + N$: *the walls of the town = the town walls*. Проте така заміна не завжди допустима, оскільки може спричинити зміну семантичного значення ПСК: *a wine glass vs. a glass of wine*.

Використання іменника як препозиційного означення є досить поширеним явищем в АМ [5; 9; 15], зокрема у розмовній мові та художній прозі. ПСК, побудовані за моделлю $N + N$, є вихідною базою для формування багатокомпонентних ПСК, при вживанні яких виникають труднощі розташування означень у препозиційному ланцюжку, що вимагає від студентів знання порядку їх слідування. Випадки вживання СК, побудованих за моделлю $N + N$, свідчать про те, що смисловий зміст таких конструкцій базується на взаємодії, а не на простому поєднанні значень їх компонентів. Така взаємодія призводить до утворення у студентів концепта-бленда як ментального аналога конструкції, що виявляє в собі не лише конвенціональні, а й особистісні смисли, які відображають індивідуальний мовний досвід і асоціації мовця [5, с. 4], а тому такі СК можна розглядати як засіб реалізації лінгвокреативних здібностей мовної особистості. Таким чином, СК із субстантивним препозиційним означенням, маючи ідентичну лексико-граматичну характеристику означення та ядра, допускають різне тлумачення своєї семантики. Це дає підстави стверджувати, що подолати труднощі, які виникають у студентів під час вивчення цього специфічного граматичного явища АМ, і сформувати навички у ММ можна лише шляхом його свідомого вивчення, із раціональним застосуванням рідної мови для усвідомлення схожості й розбіжності вираження думки в іншомовному коді та для міцного закріплення граматичних структур у пам'яті.

Що стосується моделей із препозиційним, абсолютним і подвійним генітивом, то за результатами лінгвістичних досліджень було встановлено, що генітивні відношення в українській та АМ представлені різними засобами вираження. Так, українським генітивним СК із посесором-істотою відповідають генітивні СК ("*-s*" *genitive*), а СК із посесором-неістотою – англійські СК із аналітичною формою родового відмінка: *Маріїну дочку звать Єлизаветою. – Mary's daughter is called Elizabeth; Четверо хлопців сиділи на підлозі у вітальні. – Four boys sat on the floor of the living room.*

Іншу особливість вживання преномінального генітива (*- 's*) становлять СК із абсолютним генітивом, коли іменник-означення у присвійному відмінку вживається самостійно без ядра, що є результатом еліпсиса слова у ПСК: *at the baker's = at the baker's shop, at Tom's = at Tom's house.*

Зазначимо також, що особливістю англійських ПСК є вживання подвійного генітива, який утворюється шляхом вживання прийменника *of* та іменника у формі абсолютного генітива, що

розташовані у постпозиції до ядра СК (модель $N + of + N's / (Prn. pos.)$): *some friends of Tom's / mine*. ПСК з препозиційним генітивом і подвійним генітивом не є синонімічними, вони мають різне семантичне навантаження. Відмінність між цими типами СК полягає в тому, що препозиційний генітив вказує на вже відомий (із ситуації розмови) об'єкт, а подвійний генітив позначає невизначений, неконкретний об'єкт: вислів *the Prime Minister's speech* належить до певної, нещодавно проголошеної промови, тоді як *a speech of the Prime Minister's* позначає будь-яку, одну з багатьох промов прем'єр-міністра. Зауважимо, що особливостями ПСК з подвійним генітивом є не лише ускладнена синтаксична форма, а й семантичне та емоційне забарвлення конструкцій, що спричиняє труднощі у вживанні цих конструкцій у ММ.

Як вже зазначалося, поняття приналежності в англійських та українських СК може передаватися за допомогою присвійних займенників та прикметників, яким властиві певні лексико-граматичні особливості, що також зумовлюють труднощі вживання ПСК у ММ. Характерні особливості морфологічних класів слів, що вживаються в якості означення в ПСК, представлені в табл. 3:

Таблиця 3

**Особливості означень посесивних субстантивних конструкцій
в українській та англійській мовах**

Частина мови	Українська мова	Англійська мова
Присвійний займенник	Морфологічне узгодження компонентів ПСК за родом, числом і відмінком;	Відсутність морфологічного узгодження компонентів ПСК;
	наявність лише однієї форми присвійних прикметників, що відповідає залежній формі англійських прикметників;	наявність двох форм присвійних прикметників: залежної (<i>my, his, her, its, our, your, their</i>) та абсолютної (<i>mine, his, hers, its, ours, yours, theirs</i>);
	наявність форми присвійно-зворотних займенників;	відсутність форми присвійно-зворотних займенників, їм відповідають присвійні займенники в залежній формі;
	відсутність категорії детермінантності, відтак – необов'язкове вживання присвійного займенника з іменником	наявність категорії детермінантності, який зумовлює обов'язкове вживання присвійного займенника з іменником, що позначає одяг і частини тіла

Прикметник	Наявність морфологічних форм узгодження прикметників з іменниками;	Відсутність морфологічних форм узгодження прикметників з іменниками, що зумовлює вживання іменника у якості означення, якому в УМ відповідає відносний прикметник
	наявність відносних прикметників;	наявність відносних прикметників, що утворюються від власних іменників за допомогою суфіксів - <i>ic</i> , - <i>ian</i> ;
	наявність присвійних прикметників	відсутність присвійних прикметників, що зумовлює вживання іменника у якості означення
Іменник	Морфологічне узгодження іменників; іменнику-означенню АМ відповідає відносний прикметник.	Відсутність морфологічного узгодження іменників.

Додамо, що особливістю присвійних займенників як функціонального класу слів є те, що вони співвідносять СК з контекстом або ситуацією шляхом вказування на актант. Цю функцію у певних випадках можуть виконувати вказівні займенники та артиклі в АМ. Аналіз лінгвістичних досліджень, здійснених І. М. Калиновською [7], І. В. Корунцем [16], І. М. Сушковою [13], Т. Ю. Лопатиною [9] та іншими вченими, свідчить, що у паралельних текстах української й АМ спостерігається різне співвідношення присвійних займенників, вказівних займенників та артиклів: *In many ways his journey was not necessary. – Насправді ця поїздка була не так вже й важлива* [13, с. 13]; *What his sister has seen in the man was beyond him. – Що його сестра знайшла в цьому чоловікові, він не міг збагнути* [16, с. 314]. Зауважимо, що в таких випадках у ММ студенти часто замінюють присвійні займенники артиклями або не вживають необхідний артикль, що порушує автентичність мовлення. Таким чином, англійським займенникам і прикметникам властиві свої синтаксичні, семантичні і стилістичні ознаки, що зумовлюють особливості їх функціонування у ПСК у препозиції і постпозиції.

Як вже зазначалось, у функції постпозиційного означення ПСК можуть вживатися підрядні означальні речення зі значенням приналежності (модель *N + Clause*): *The film is about a spy whose wife betrays him* [18, с. 245], що уточнюють іменник, який вони означають, а саме – вказують на посесора. У випадках, коли підрядні означальні речення зі значенням приналежності позначають неістоту, можлива побудова СК за моделлю *N + with + N*, яка є більш поширеною в усному мовленні, ніж модель *N + Clause*: *I found a car whose battery is dead. – I found a car with a dead battery.*

Як відомо, підрядні означальні речення зі значенням приналежності можуть бути двох типів: 1) обмежувальні (*restrictive / defining clauses*): *The film is about a spy whose wife betrays him*; 2) описові (*non-defining clauses*): *This is George, whose brother went to school with me*. Кожен із зазначених типів речень має певні синтаксичні, семантичні й фонетичні особливості вживання у ММ, які представлено у табл. 4:

Таблиця 4

Характерні ознаки обмежувальних і описових типів речень англійської мови

Обмежувальне речення	Описове речення
Обов'язковий компонент усього речення.	Необов'язковий компонент речення.
Виконує функцію уточнення.	Містить додаткові відомості про особу або предмет.
Має єдиний інтонаційний малюнок (на письмі не виділяється комами).	Позначається паузами у мовленні (на письмі виділяється комами).
Іменник, до якого належить речення, вживається з означеним артиклем.	Вживання артикля з іменником, до якого належить речення, визначається загальними правилами вживання артиклів.

Додамо, що фонетичне оформлення цих типів речень виконує і семантичну функцію. Ідентичні за своїм лексичним наповненням, обмежувальне й описове підрядні означальні речення мають різний імпліцитний зміст: обмежувальне речення *The houses whose windows were all broken were a depressing sight* означає, що не всі будинки, а лише з побитими вікнами, справляли гнітюче враження; в описовому реченні *The houses, whose windows were all broken, were a depressing sight* мається на увазі, що всі будинки мали побиті вікна і справляли гнітюче враження. Отже, на реалізацію комунікативного задуму мовця впливає правильно обрана й фонетично оформлена ним конструкція.

Таким чином, передача відношення посесивності в англійських СК здійснюється за допомогою різних моделей, що передають не лише лексичне значення їхніх складових, а вже мають у собі імпліцитно закладений зміст. Специфічні особливості англійських ПСК зумовлюють труднощі вживання ПСК в усному мовленні.

На основі аналізу лінгвістичних особливостей ПСК та їх досліджень у галузі методики навчання ІМ були конкретизовані основні причини, що зумовлюють труднощі формування навичок вживання ПСК у ММ на початковому ступені вивчення АМ. Такі труднощі можна розглядати на двох рівнях: *лінгвістичному*, який включає в себе труднощі, спричинені аналітичною будовою АМ, синтаксичною компресією, відсутністю здатності правильно встановлювати смислові зв'язки між компонентами, можливістю двоякого співвіднесення

компонентів; *екстралінгвістичному*, який складають внутрішньомовна і міжмовна інтерференція, відсутність в українській мові конструкцій, аналогічних деяким видам англійських ПСК.

На нашу думку, подолання зазначених труднощів й ефективне формування ГН у ММ можливі лише з одночасним розвитком у студентів граматичної усвідомленості, під якою, слідом за Н. Ф. Бориско і Н. К. Складенко, розуміємо здатність студента свідомо розпізнавати граматичні структури у мовленні; розуміти закономірності й особливості їх утворення та функціонування; аналізувати граматичну сторону мовлення та здійснювати її контроль і корекцію під час спілкування; знати і вміти, як опрацювати виокремленні з контексту граматичні структури та як знову включати їх у контекст мовлення; розуміти свій тип “мовця” та “студента”.

Таким чином, **перспективу** наступних досліджень проблеми формування ГН у ММ майбутніх учителів на початковому ступені навчання ми вбачаємо у розробці підсистеми вправ на основі характерних особливостей англійських ПСК, спрямованої на розвиток граматичної усвідомленості й формування навичок вживання СК у ММ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов В. Г. Методика обучения конструкциям с препозитивными атрибутами : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук 13.731 “Методика преподавания иностранных языков” / Володимир Григорович Гаврилов. – М., 1972. – 20 с.
2. Гомза С. Х. Методика обучения пониманию форм с суффиксом –ed при чтении английских текстов по специальности в неязыковом вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гомза Светлана Хрисанфовна. – Минск, 1973. – 171 с.
3. Грамматика английского языка : Пособие для студентов педагогических институтов и университетов / [Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н., Прокофьева Е. В., Райнерс З. М., Сквирская С. Е., Цырлина Ф. Я.]. – К. : Фирма “ИНКОС”, 2009. – 320 с.
4. Добровольская Т. В. Формирование навыков понимания английских определительных конструкций при обучении чтению в неязыковом вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Добровольская Татьяна Владимировна. – К., 1979. – Т. 1 – 174 с.; Т. 2 – 30 с.
5. Жаботинская С. А. Ономазиологические модели и событийные схемы / С. А. Жаботинская // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 837. – С. 3–14.
6. Жилко Н. М. Англійська мова. Вправи з граматики : Навчальний посібник / Нонна Миколаївна Жилко, Лідія Семенівна Панова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2011. – 304 с.
7. Калиновська І. М. Структура іменникової фрази та її обумовленість лексико-семантичною групою ядер-іменників (на матеріалі текстів художньої прози англійської мови) : дис. ... кандидата філолог. наук : 10.02.04 / Калиновська Ірина Миколаївна. – Луцьк, 2004. – Т. 1. – 160 с.
8. Ковбасюк Т. М. Об обучении словосочетаниям типа *a paper cup* / Т. М. Ковбасюк, Л. Б. Зукина // Иностранные языки в высшей школе. – 1981. – №16. – С. 97–100.

9. Лопатина Т. Ю. Семантический потенциал конструкции *Noun + Noun* в современном английском языке и его контекстная актуализация : дис. ... канд. филолог. наук : 10.02.04 "Германские языки" / Татьяна Юрьевна Лопатина. – Барнаул, 2007. – 163 с.
10. Практична граматика англійської мови з вправами : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Речення, іменник, прикметник, прислівник, займенник, категорія кількості, прийменник, система часу та способу дієслова / за ред. Л. М. Черноватого, В. І. Карабана. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 276 с.
11. Селиверстова О. Н. Труды по семантике / О. Н. Селиверстова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.
12. 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.
13. Сушкова И. М. Принадлежность в семантико-функциональном поле посессивности (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.19 "Теория языка" / Ирина Михайловна Сушкова. – Воронеж, 2007. – 22 с.
14. Хоменко Э. Г. Грамматика английского языка : Учебное пособие / Эмма Георгиевна Хоменко. – К. : Знання, 2011. – 478 с.
15. Keizer E. The English Noun Phrase. The Nature of Linguistic Categorization / Evelien Keizer. – New York : Cambridge University Press, 2007. – 379 p.
16. Korunets I. V. Contrastive typology of the English and Ukrainian languages / Ilko Vakulovych Korunets. – Vinnytsya : Nova Knyha, 2003. – 464 p.
17. Taylor J. Possessives in English : An Exploration in Cognitive Grammar / John R. Taylor. – Oxford : Oxford University, 1996. – 374 p.
18. Thomson A. J., Martinet A. V. A Practical English Grammar / A. J. Thomson, A. V. Martinet. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 383 p.
19. Tobin Y. Showing native speakers what and why they say what they do say: Awareness raising from a semiotic point of view / Yishai Tobin // Language Awareness. – 1993. – 2:3. – С. 143–158.

ЦІЛІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

Я. О. Дьячкова

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються цілі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців у світлі сучасних методичних уявлень. Обґрунтовуються та уточнюються практична, освітня, професійна, розвивальна та виховна цілі навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Доводиться ефективність формування іншомовної мовленнєвої компетентності як мети навчання.

Ключові слова: професійне спрямування, англomовна компетентність в говорінні, цілі навчання.

Я. О. Дьячкова. Цели обучения профессионально направленному англоязычному говорению будущих правоведов. В статье рассматриваются цели обучения профессионально направленному англоязычному говорению будущих правоведов в свете современных методических представлений. Обосновываются и уточняются практическая, образовательная, профессиональная, развивающая и воспитательная цели обучения данного вида речевой деятельности. Доказывается эффективность формирования иноязычной речевой компетентности как цели обучения.

Ключевые слова: профессиональная направленность, англоязычная компетентность в говорении, цели обучения.

Y. Dyachkova. Objectives of Professionally Oriented English Speaking Teaching of Would-be Legists. The article deals with the objectives of would-be legists' professionally oriented English speaking teaching in the light of modern methodical concepts. Practical, educational, professional, developing, and training objectives of this type of speech activity's teaching are substantiated and specified in the given research. The development of one type of foreign speaking competence as a teaching objective is proved to be effective.

Key words: professional orientation, English speaking competence, teaching objectives.

В Україні і в більшості європейських країн протягом останніх років мовне питання перебуває в центрі освітньої політики, яка орієнтована на збереження і підтримку мовного розмаїття в умовах мультилінгвального й полікультурного суспільства. В процесі цих глобальних освітніх перетворень і підвищення вимог до спеціалістів різних галузей спостерігається підвищення статусу іноземної мови (ІМ), особливо англійської. ІМ із спеціальності перетворюється на мову для спеціальності [5]. Державний освітній стандарт вищої професійної освіти враховує професійну специфіку в процесі вивчення ІМ, її націленість на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників.

Професійне спрямування у викладанні дисциплін передбачає диференційоване навчання з урахуванням освітніх потреб, вимагає створення умов для оволодіння матеріалом відповідно до професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у меті, змісті, структурі й організації навчального процесу. Метою професійного спрямування навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу студентства до кваліфікованої професійної підготовки,

неперервної освіти впродовж всього життя (lifelong learning), виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Головна мета навчання ІМ студентів немовних спеціальностей полягає в формуванні у них професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). По-перше, така мета відповідає цілям, викладеним у Типовій програмі з англійської мови для професійного спілкування [8]. По-друге, комунікативна компетентність є провідною, оскільки лежить в основі всіх інших компетентностей, а також готовності до освіти і саморозвитку.

Враховуючи освітні тенденції сьогодення, розглянемо докладніше особливості навчання професійно спрямованої ІМ студентів ВНЗ, які навчаються за спеціальністю “Правознавство”. Основні вимоги до володіння цими спеціалістами ІМ і стандартизована база для розробки спеціальних курсів висвітлені в Типовій програмі з англійської мови для професійного спілкування [8]. Згідно із зазначеною Програмою, спеціальність “Правознавство” вимагає складної мовленнєвої поведінки і володіння бакалаврами мовою на рівні B2+, що пояснюється їхньою інтенсивнішою професійною комунікативною діяльністю. Вказаний рівень передбачає вміння фахівців захищати свої погляди в дискусії, наводячи релевантні пояснення, аргументи і коментарі; пояснювати свою думку щодо основних положень обговорюваної проблеми, вказуючи на переваги і недоліки різних суджень; будувати низку послідовних аргументів; розвивати аргумент, наводячи докази на підтримку певної точки зору; пояснювати проблему і формулювати її так, щоб інша сторона в переговорах мала поступитися; розмірковувати про причини, наслідки, гіпотетичні ситуації; брати активну участь у неформальній дискусії у знайомих контекстах, коментуючи, висвітлюючи точку зору, оцінюючи альтернативні пропозиції, створюючи гіпотези та реагуючи на гіпотези інших [8, с. 37].

Зазначимо також, що Програма є загальною за характером і може використовуватись для різних спеціальностей. Це дає підстави для ствердження, що на сьогодні в методиці викладання ІМ не представлено конкретних стандартизованих вимог щодо навчання майбутніх правознавців. Визначення цілей і змісту навчання ІМ покладається окремо на кожний ВНЗ, враховуючи освітньо-кваліфікаційні характеристики й освітньо-професійну програму для вищезазначеної спеціальності.

Слід зазначити, що навчання англійської мови у ВНЗ є автономною концептуально зумовленою системою. Її вихідним першочерговим концептом є цілі навчання, які наразі оновлюються та переосмислюються. Отже, з позиції компетентнісного підходу, який означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі, цілепокладання у вивченні професійно спрямованої ІМ набуває дедалі більшої актуальності.

Аналіз наукової літератури, офіційних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, дав підстави свідчити, що проблема формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетентності у спеціалістів правознавчого профілю має достатню бібліографію.

Основні питання навчання ІМ студентів юридичного профілю професійно спрямованого іншомовного говоріння, визначення цілей і змісту навчання ІМ спеціалістів відображено у ґрунтовних працях С. Є. Зайцевої, Т. В. Казаніної, О. Г. Красікової, Л. Б. Котлярової, С. Е. Кіржнер та інших дослідників, що є теоретичним підґрунтям для окресленої проблеми.

Критичний аналіз наукових досліджень з питань підготовки висококваліфікованих спеціалістів із знанням ІМ актуалізував проблему формування англомовної професійно спрямованої компетентності в говорінні у майбутніх правознавців, яка спричинена відсутністю методичних досліджень в галузі формування професійно спрямованої англомовної компетентності в цьому виді мовленнєвої діяльності.

Тому метою статті є визначення цілей навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх правознавців в контексті вимог сьогодення.

В умовах масового вивчення ІМ необхідно диференціювати цілі навчання стосовно вимог різних категорій тих, хто навчається. Наголосимо, що цілі навчання професійно спрямованої ІМ є найважливішою методичною категорією, вони визначають очікувані результати навчальних досягнень студентів в оволодінні певним видом мовленнєвої діяльності за період навчання у вищій школі. Це підкреслює їхню обумовленість соціальними потребами, а саме: плюралізмом (різноманітні погляди на освіту залежно від стратегічних цілей навчання; культурне, ціннісне, соціальне розмаїття тощо) і уніфікацією (pluralism and unification), яка зумовлюється глобалізаційними процесами та тенденціями європейських країн до об'єднання і координації стандартів мовної освіти; зростаючою роллю знань і технологічних інновацій як умов розвитку світової економіки в інформаційному суспільстві (the knowledge society); підвищенням статусу мовної освіти в сучасному світі, адже володіння ІМ є необхідним чинником для досягнення академічного успіху, соціальної інтеграції і самоідентифікації.

У світлі сучасних методичних уявлень під професійно спрямованою англомовною компетентністю в говорінні розуміється комунікативна здатність фахівця вирішувати професійно спрямовані завдання в непередбаченому усному акті спілкування англійською мовою, де під здатністю вбачається сукупність знань, навичок і вмінь, які дають йому можливість вирішувати професійні завдання та досягати цілей комунікації.

Вивчивши структуру навчальної діяльності майбутніх правознавців, ми обґрунтували та уточнили практичну, освітню, професійну, розвивальну і виховну цілі навчання професійно спрямованого англомовного говоріння. Зазначимо, що цілі навчання – це заздалегіть запланований результат педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо. С. Ю. Ніколаєва наголошує, що цілі – це основний компонент системи навчання ІМ, який має динамічний характер і формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівня розвитку методики навчання ІМ і суміжних з нею наук, умов навчання й впливає на вибір

інших компонентів системи [7]. Розглянемо кожну з вищезазначених цілей навчання професійно спрямованого англомовного говоріння майбутніх правознавців докладніше.

Практична мета формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців полягає у практичному опануванні майбутніми правознавцями вмінням усного англомовного мовлення на рівні, достатньому для адекватної орієнтації в професійній сфері (рівень B2+ “ускладнений просунутий”, визначений Програмою з англійської мови для професійного спілкування) [8]. Професійна сфера пов’язана як з людською діяльністю, так і зі стосунками в процесі виконання професійних обов’язків, що для майбутнього правознавця передбачає різні форми мовленнєвої поведінки. Слід зазначити, що сфери, які охоплюють професійне життя (діяльність) правознавця і в яких реалізуються всі види мовленнєвої діяльності, за дослідженнями Л. Б. Котлярової і С. Е. Кіржнер, поділяються на адміністративно-правову та професійно-трудова (у зв’язку з тим, що спілкування правознавців-професіоналів з колегами та непрофесіоналами-громадянами відрізняється) [3; 4, с. 25]. Згідно з дослідженням С. Е. Кіржнер, адміністративно-правова сфера регулює відносини між професіоналами-правознавцями і непрофесіоналами-громадянами, а професійно-трудова сфера передбачає спілкування правознавців з колегами і партнерами [3]. При цьому публічна діяльність правознавців, яка полягає у дотриманні адміністративно-правових норм, також розглядається в рамках адміністративно-правової сфери діяльності [3].

Наразі практичне опанування мови – це провідна мета навчання професійно спрямованої ІМ. Зазначимо, що практичний аспект мети навчання говоріння ІМ передбачає оволодіння всіма формами спілкування і всіма мовленнєвими функціями, для того щоб володіння ІМ було засобом міжособистісного спілкування, збагачення духовного світу, професійного вдосконалення, обстоювання своїх переконань, пропаганди вітчизняної культури, підтримки правової культури, економічного й соціального прогресу тощо. З погляду адекватності формулювання практичної мети слід точно визначати, на що потрібно звернути увагу в ході роботи (чого конкретно навчати, що конкретно має бути засвоєно студентами, з яким рівнем автоматизації).

Отже, оволодіння студентами англомовним спілкуванням має на меті формування у них високого рівня професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні. Задля досягнення поставленої мети студенти, передусім, мають оволодіти відповідними декларативними і процедурними знаннями. До декларативних знань належать:

- знання фахової термінології;
- знання відповідних граматичних структур, притаманних науковому, офіційно-діловому і публіцистичному стилям;
- знання про ключові елементи культури професійного мовлення ІМ;
- знання специфіки типових ситуацій професійного життя тощо.

До процедурних знань можна віднести знання про мовленнєву і немовленнєву поведінку носіїв ІМ у процесі професійного спілкування, про планування, організацію, здійснення і коригування мовлення в процесі усної взаємодії із співрозмовником тощо. Зазначимо, що отримані знання мають слугувати базою для формування у майбутніх правознавців необхідних навичок оперування засвоєним матеріалом, що сприятиме розвитку відповідних умінь:

- здійснювати усне спілкування в типових ситуаціях професійного життя (укладання міжнародної угоди, обговорення справи, захист/допит свідка, юридичне консультування, висунення звинувачень тощо);

- спілкуватися ІМ в умовах правового регулювання;

- співпрацювати із закордонними колегами на професійному рівні;

- здійснювати запит професійно важливої англомовної інформації;

- проводити офіційні телефонні розмови ІМ.

Уточнення практичної мети формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні визначає освітню, професійну, розвивальну і виховну цілі навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Цьому сприяють такі фактори:

- методичний (урахування змісту навчального матеріалу, методів, прийомів і форм роботи);

- психологічний (урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, характеру мотивів навчання, інтересів, контексту діяльності, взаємовідносин у студентському колективі);

- педагогічний (доступність і посильність навчального матеріалу, його професійна цінність, рівень зацікавленості студентів);

- лінгво психологічний (урахування лінгвістичних і психологічних особливостей говоріння й мовного матеріалу, які є об'єктом навчання).

Освітня мета передбачає освіту студентів засобами ІМ, і головну роль в її реалізації відіграє методичний фактор, який визначає методiku роботи над мовним і мовленнєвим матеріалом. Реалізація освітньої мети має сприяти:

- залученню до діалогу і полілогу культур;

- набуттю знань про іншу систему понять, через яку сприймається дійсність, про професійну специфіку мовленнєвого спілкування носія мови, що містить безеквівалентну лексику, фонові знання, власні імена, назви предметів і явищ, властивих правовій системі країни, мова якої вивчається, особливості поведінки й етикету тощо [7]; формуванню вмінь використовувати набуті знання в процесі професійного спілкування ІМ;

- оволодінню знаннями про зарубіжну адміністративно-правову сферу спілкування;

- розумінню особливостей професійно-трудової сфери спілкування англомовних країн;

- задоволенню особистісних пізнавальних інтересів у професійній сфері діяльності.

Зазначимо, що досягнення освітньої мети передбачає також поглиблення країнознавчих і лінгвокраїнознавчих знань студентів, які відіграють важливу роль в професійній комунікації правознавців.

Професійна мета навчання англомовного говоріння майбутніх правознавців сприяє, передусім, отриманню важливої інформації за спеціальністю, що охоплює значною мірою професійно-трудова сфера спілкування, яка регулює відносини між професіоналами-правознавцями, їх колегами і партнерами. Реалізація цієї мети спрямована на вирішення таких завдань:

- обговорення навчальних і пов'язаних зі спеціальністю питань, щоб досягти порозуміння зі співрозмовником;
- підготовка публічних виступів з великої кількості галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів [9];
- участь у дискусіях ІМ на професійну тему;
- здійснення мовного посередництва в полікультурному професійному середовищі [1];
- формування у майбутніх правознавців професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні на рівні B2+;
- формування у майбутніх правознавців професійно спрямованої лінгвосоціокультурної компетентності на вищезазначеному рівні [7].

Розвивальна мета тісно пов'язана з освітньою і професійною цілями і реалізується в процесі удосконалення студентами власного досвіду творчої, пошукової, професійної діяльності, усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності [6]. К. В. Фокіна наголошує на тому, що розвивальний аспект мети навчання ІМ забезпечує усвідомлення засобів вираження думок; порівняння і зіставлення явищ рідної та іноземної мов; розвиток відчуття мови, мовної здогадки, сенсорного сприйняття, мотиваційної сфери тощо [11]. Отже, зазначимо блок розвивальних завдань, які мають бути вирішені під час формування у майбутніх правознавців англомовної професійно спрямованої компетентності в говорінні. Вони полягають в:

- удосконаленні механізму антиципації;
- формуванні мовленнєвої реакції, готовності до участі в професійному спілкуванні, уміння грамотно й чітко планувати мовленнєві вчинки (дії), співвідносячи їхні цілі зі змістом;
- покращенні вміння логічно, послідовно викладати зміст прослуханого, прочитаного, побаченого;
- розвитку готовності до участі в іншомовному професійному спілкуванні;
- удосконаленні автономності в навчанні англомовного професійно спрямованого говоріння.

Виховна мета формування професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців реалізується через систему особистісного ставлення до нової культури (і правової культури зокрема) в процесі оволодіння цією культурою [6]. Передбачає виховання у майбутніх правознавців:

- культури правового спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- ціннісних орієнтацій, почуттів і емоцій [6];
- розуміння важливості здійснювати професійну діяльність у міжкультурному контексті, де ІМ є інструментом професійно спрямованої взаємодії [1];
- потреби користуватися ІМ як засобом професійного спілкування;
- спроможності до конструктивних відносин і продуктивного ставлення до діяльності;
- розуміння різноманітності культур.

Виховання майбутніх правознавців у процесі навчання ІМ забезпечується добором навчального матеріалу, застосуванням проблемних завдань, вирішення яких потребує залучення сфери почуттів і емоцій [6]. Вищезазначене дає підстави стверджувати, що для реалізації цієї мети необхідно використовувати всі можливості: і змістові (наявність різноманітних проблем), і організаційні (обговорення цих проблем та їх трактування). При цьому набуває важливості виявлення конкретних шляхів реалізації інтенцій як під час заняття, так і в позааудиторній діяльності [11].

З огляду на зазначене вище, конкретизуємо тлумачення цілей навчання англomовного професійно спрямованого говоріння майбутніх правознавців:

1) практичні, професійні та освітні цілі навчання англomовного професійно спрямованого говоріння майбутніх правознавців мають бути орієнтовані на отримання знань, які створюють фундамент навчальної і реальної професійної діяльності, а головне, на вміння застосовувати ці знання під час мовленнєвої взаємодії на професійній ниві (враховуючи специфіку правознавчої діяльності). Реалізація цих цілей повинна забезпечити адекватну іншомовну професійну діяльність спеціаліста-правознавця в нових економічних умовах при відкритості політики держави світовій спільноті;

2) розвивальну мету можна зіставити з формуванням міжпредметних та надпредметних навичок і вмінь (комунікативних, інформаційних, навчальних), а також із розвитком певних мисленнєвих здібностей, відсутність яких унеможлиблює ефективне застосування отриманих знань з урахуванням поставлених завдань і особливостей ситуацій [11];

3) виховна мета навчання професійно спрямованого англomовного говоріння – це кульмінація освіти, бажаний результат, пов'язаний із готовністю й спроможністю до мовленнєвої дії та взаємодії з урахуванням прийнятих в правовому суспільстві законів і норм поведінки, сформованих морально-ціннісних настанов особистості, виховання правової толерантності та правової культури в широкому значенні у висококваліфікованого спеціаліста нової формації.

Слідом за О. Б. Тарнопольським і С. П. Кожушко зазначимо, що комунікативні компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності розвиваються в тісному взаємозв'язку, але, у наслідок своєї автономії, вимагають різних підходів до розвитку кожної з них [10]. Визначивши цілі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння, ми бачимо, що розвиток одного виду

іншомовно-мовленнєвої комунікативної компетентності як мети навчання значно звужує останню, обмежує завдання і спрощує їх вирішення, полегшуючи тим самим досягнення оптимальних запланованих результатів. Це максимально інтенсифікує процес навчання мови та оптимізує навчальний час, адже на ІМ на немовних спеціальностях виділяється незначна кількість академічних годин.

Таким чином, розумна й ефективна інтеграція цілей формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців сприятиме успішній реалізації провідної мети навчання даного виду мовленнєвої діяльності, а саме: формуванню комунікативної здатності фахівця-правознавця вирішувати професійно спрямовані завдання в непідготовленому усному акті спілкування англійською мовою.

На підставі викладеного вище ми дійшли таких висновків: 1) навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців реалізується в професійній сфері спілкування, яка поділяється на адміністративно-правову і професійно-трудова; 2) цілі навчання професійно спрямованого усного спілкування англійською мовою орієнтовані на формування у студентів широкої мовленнєвої компетентності; 3) цілі навчання враховують потреби майбутніх правознавців в говорінні і рівень оволодіння англійською мовою, якого мають досягти студенти під час навчання у ВНЗ (рівень B2+).

Отже, цілі навчання професійно спрямованого англomовного говоріння майбутніх правознавців зумовлюють необхідність визначення й уточнення змісту навчання цього виду мовленнєвої діяльності, який набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку мовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д, – 2007. – 27 с.
2. Бандурка А. М. Юридическая психология: Учебник / [А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская]. – Харьков : Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. – 640 с.
3. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис...к. пед. н. : спец. 13.00.02 / Світлана Естланівна Кіржнер. – К., 2009. – 261 с.
4. Котлярова Л. Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе (английский язык, юридический факультет университета) : дис...к. пед. н.: спец. 13.00.02 / Луиза Болеславовна Котлярова. – Одесса, 1989. – 230 с.
5. Крупченко А. К. Профессиональная лингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2010. – №10 – С. 28–30.

6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник підручник для студ. вищ. навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.] ; керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11–17.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів : Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
9. Сімкова І. О. Сучасні підходи до навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів інженерних спеціальностей // Вісник КНЛУ. – Серія Педагогіка і психологія. – Вип. 17. – 2010. – С. 188 – 194.
10. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
11. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / [К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева]. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
12. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / А. Н. Щукин – М. : Издательство Икар, 2011. – 454 с.
13. Hadfield, J. Introduction to Teaching English / J. Hadfield, Ch. Hadfield. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 175 p.
14. Hutchinson, T. English for Specific Purposes: a Learning-centered Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 179 p.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПИСЕМНОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Я. Г. Фабрична

Київський національний лінгвістичний університет

У статті досліджується професійно орієнтована компетентність у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів іноземних мов і культур. Дається визначення компетентності у писемному двосторонньому перекладі в складі професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. Визначаються складові структури і змісту компетентності у писемному двосторонньому перекладі.

Ключові слова: компетентність у писемному двосторонньому перекладі, вміння, навички, знання, комунікативні здібності.

Я. Г. Фабричная. Структура и содержание профессионально ориентированной компетентности в письменном двустороннем переводе будущих преподавателей иностранных языков и культур. В статье исследуется профессионально ориентированная компетентность в письменном двустороннем переводе будущих преподавателей иностранных языков и культур. Дается определение компетентности в письменном двустороннем переводе в составе профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности. Определяются составляющие структуры и содержания письменной компетентности в письменном двустороннем переводе.

Ключевые слова: компетентность в письменном двустороннем переводе, умения, навыки, знания, коммуникативные способности.

Ya. Fabrychna. Structure and Contents of Future Teachers of Foreign Languages and Cultures Professionally Oriented Competence in Bilateral Translation. The article deals with the professionally oriented competence in bilateral translation of the future teachers of foreign languages and cultures. The definition of the competence in bilateral translation is given. The structure and the contents of the competence in bilateral translation are defined.

Key words: professionally oriented competence in bilateral translation, skills, knowledge, communicative abilities.

В умовах євроінтеграції українського суспільства зростає потреба в фахівцях, здатних виступати посередниками міжкультурного спілкування в галузі методики викладання іноземних мов і культур. Посередницька функція майбутніх викладачів іноземних мов і культур (ІМіК) в рамках професійної іншомовної комунікації полягає в писемному двосторонньому перекладі методичних текстів, метою навчання якого є формування професійно орієнтованої компетентності у писемному двосторонньому перекладі. Проблемі структури і змісту перекладацької компетентності взагалі, та компетентності у писемному перекладі зокрема, присвячено багато робіт учених-методистів і фахівців у галузі перекладознавства. О. Є. Аксьонова [1], визначаючи місце білінгвальної перекладацької компетентності в складі іншомовної комунікативної

компетентності, до її структурних компонентів включає певні особистісні якості, здібності, спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення перекладацької діяльності. М. В. Вербицька [2] виокремлює такі складові перекладацької компетентності: комунікативну субкомпетентність в обох мовах, трансференціальну, предметно-спеціальну, технічну / інструментальну, дослідницьку / пошукову, психофізіологічну субкомпетентності та субкомпетентність у самовдосконаленні; уточнює вимоги до рівнів сформованості перекладацької компетентності. Н. М. Гавриленко [3], аналізуючи складові професійної компетентності перекладача текстів зі спеціальності, виокремлює комунікативний, спеціальний, соціальний і особистісний компоненти перекладацької компетентності, інтегративність яких зумовлена тим, що знання, навички та вміння, набуті в процесі навчання зі спеціальності, стають підґрунтям для формування перекладацької компетентності. В. Н. Комісарову [5] належить заслуга розробки цілісної концепції перекладацької компетентності, яку він розглядає як складну багатомірну лінгвокогнітивну категорію, що включає спеціальні знання і професійні навички та вміння, які дають перекладачу змогу здійснювати акт міжмовної та міжкультурної комунікації. Складовими змісту перекладацької компетентності автор визначає мовний, комунікативний, текстоформуючий, особистісний та технічний компоненти. Р. Белл [14] серед складових перекладацької компетентності виділяє: граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну компетентності. С. А. Королькова [6] розробляє модель компетентності у писемному перекладі на основі моделі перекладацької компетентності, запропонованої В. Н. Комісаровим, та виділяє такі складові: лінгвістична, текстотипологічна, операційна та соціокультурна компетентності. Т. Д. Пасічник [9] доводить, що особливість формування компетентності у писемному перекладі полягає в тому, що вона формується на основі мовленнєвих компетентностей у читанні та письмі, мовної, лінгвосоціокультурної компетентностей, які складають комунікативну компетентність в обох мовах, та базової перекладацької компетентності. Хоча певні спроби визначити складові компетентності у писемному перекладі зроблені, серед науковців не існує одностайної думки щодо змісту і структури компетентності у писемному перекладі. Отже, сучасні тенденції навчання писемного перекладу та сучасне трактування поняття “компетентність” в методиці навчання іноземних мов і культур зумовлюють необхідність уточнення визначення поняття компетентності у писемному двосторонньому перекладі (КПДП), її місця в складі професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх викладачів ІМіК і систематизації та конкретизації її структури і змісту, що і є **метою** цієї статті.

Спираючись на думки науковців, які досліджували професійно орієнтовану іншомовну комунікативну компетентність (Бориско Н. Ф., Ніколаєва С. Ю., Пасов Ю. І., Сафонова В. В.), ми дійшли висновку, що КПДП необхідно розглядати як мовленнєву компетентність, яка взаємопов’язана з іншими мовленнєвими, мовними, лінгвосоціокультурною компетентностями і ґрунтується на навчально-стратегічній компетентності.

Дамо визначення професійно орієнтованої компетентності у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів ІМіК. На нашу думку, це – здатність майбутніх викладачів ІМіК здійснювати посередницьку функцію в рамках міжкультурного спілкування в галузі методики викладання ІМіК, виконуючи писемний двосторонній переклад методичних текстів, що ґрунтується на складній і динамічній взаємодії двомовних інтегративних умінь, навичок, знань і комунікативних здібностях особистості, які розглядаються нами як здатність і готовність до писемної перекладацької діяльності. Успішність формування КПДП залежить від рівня розвитку умінь писемного двостороннього перекладу, сформованості мовленнєвих навичок, обсягу набутих і засвоєних знань та динамічній взаємодії зазначених складових на основі певних комунікативних здібностей, які забезпечують успішність здійснення писемного двостороннього перекладу. Розглянемо складові змісту КПДП детальніше.

Розпочнемо з **умінь писемного двостороннього перекладу**, для визначення яких нами було проаналізовано низку досліджень, в яких представлені вміння перекладати. Більшість дослідників, серед яких Н. М. Гавриленко [3, с. 20], В. Н. Комісаров [5, с. 28], А. Д. Швейцер [12, с. 14], А. Н. Щукін [13, с. 334] та інші зазначають, що перекладацькі вміння – це вміння створювати текст-переклад (ТП) на основі тексту-оригіналу (ТО) з урахуванням розбіжностей в лінгвістичному, прагматичному, соціокультурному і предметному потенціалах відправника повідомлення мовою оригіналу і одержувача повідомлення мовою перекладу, а також лінгвостилістичних, жанрових, дискурсивних особливостей ТО і ТП. У результаті аналізу нами було відібрано і адаптовано для цілей нашого дослідження перекладацькі вміння, які увійшли до складу комплексу умінь компетентності у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів ІМіК. Отже, на нашу думку, до умінь писемного двостороннього перекладу методичних текстів можна віднести **мовленнєві** (в межах мовленнєвої компетентності), **лінгвосоціокультурні** (в межах лінгвосоціокультурної компетентності), **інтелектуальні, організаційні та компенсаційні** вміння (в межах навчально-стратегічної компетентності).

Мовленнєві вміння писемного двостороннього перекладу полягають в умінні розуміти текст оригіналу та адекватно передати його зміст засобами іншої мови [12, с. 335]. Орієнтуючись на дослідження М. В. Вербицької [2, с.15], Н. М. Гавриленко [3, с. 9], В. Н. Комісарова [5, с. 31], Л. К. Латишева [7, с. 8], С. Є. Максимова [8, с. 122] та інших, а також враховуючи власний перекладацький досвід, серед таких умінь виділяємо: **вміння перекладацького аналізу** (вміння аналізувати різні чинники з метою отримання максимуму інформації, яку необхідно враховувати під час виконання перекладу, а саме: інформація про автора ТО, одержувача повідомлення мовою перекладу; вміння визначати комунікативні наміри автора і логіку викладу: аналіз змісту, комунікативних і прагматичних характеристик тексту оригіналу, факторів комунікативної ситуації тощо; вміння визначати тему і прогнозувати продовження висловлювання, спираючись на отримані дискурсивні знання і комунікативну ситуацію; вміння визначати головну і другорядну

інформацію ТО: виділяти в ТО ключові слова, які відображають основну інформацію, встановлювати між ними лексичні і семантичні зв'язки, з метою визначення семантичного ядра ТО (аналіз структурних і семантичних характеристик ТО); вміння аналізувати лінгвостилістичні та лінгвосоціокультурні характеристики ТО з метою виявлення труднощів перекладу); *вміння проектувати і створювати тексти різного типу двома мовами відповідно до прийнятих в даному мовному колективі правил* (уміння вибудовувати логічну послідовність викладу думок автора ТО в ТП; будувати правильні темо-рема-тичні послідовності викладу; використовувати адекватні засоби зв'язку між окремими частинами тексту; поєднувати форму і зміст таким чином, щоб отримати повноцінні зв'язні логічно послідовні тексти перекладу різного типу двома мовами відповідно до задуму автора, комунікативної ситуації і соціокультурних норм спілкування; контролювати організацію змісту; застосовувати прагматичну адаптацію ТП); *вміння використовувати знання систем мов для розуміння повідомлення та будування висловлювань* [4] (аналізувати та інтерпретувати мовні одиниці, необхідні для розуміння і передачі змісту мовного твору; зіставляти засоби мови оригіналу і мови перекладу і відбирати ті, які необхідно використати згідно із задумом автора повідомлення і з урахуванням особливостей його одержувача; зіставляти стилістичні, жанрові, дискурсивні характеристики писемних текстів в обох мовах; знаходити еквіваленти термінам, стандартизованим оборотам мовлення, скороченням, аббревіатурам тощо; дотримуватися лексичної одноманітності, постійності термінології, відповідності стилю у всьому перекладі; застосовувати прийоми перекладу (лексичні і граматичні трансформації).

Особливе місце посідають уміння враховувати соціальні і суспільні правила і міжкультурні розбіжності, тому що саме вони дають змогу викладачу ІМіК бути мовним і культурним посередником професійної міжкультурної комунікації. Отже, враховуючи специфіку нашого дослідження та інтерпретуючи сучасне визначення компонентів лінгвосоціокультурної компетентності [10], ми вважаємо необхідним розвиток таких *лінгвосоціокультурних вмінь* у майбутніх перекладачів методичних текстів: використовувати знання місцевої специфіки, стандартів поведінки і системи цінностей, які характеризують культури мов оригіналу і перекладу [15]; слідувати правилам поведінки і спілкування в певному суспільстві [16]; розуміти і продукувати висловлювання залежно від соціального контексту і в межах теми, статусу учасників та цілей комунікації [14]; співвідносити отриманий образ змісту тексту оригіналу з соціальним, історичним, ситуативним контекстом, соціально-психологічними характеристиками відправника повідомлення і його одержувача з метою інтерпретації тексту і подальшої соціокультурної адаптації тексту перекладу [3, с. 36]; здійснювати соціокультурну адаптацію ТП [2, с.14; 3, с. 46]; користуватися під час перекладу правилами та нормами взаємодії між індивідами в рамках соціального інституту методичної науки, в професійному середовищі спілкування в англійських країнах і Україні і вміння зіставляти ці знання; долати соціокультурний бар'єр [12, с. 16–18];

передавати мовою перекладу безеквівалентну лексику, реалії тощо [3, с. 36], застосовуючи лінгвокраїнознавчий коментар.

Майбутній перекладач методичних текстів повинен вміти ефективно і результативно будувати власну перекладацьку діяльність, тому важливими складниками змісту КПДП є вміння, пов'язані з інтелектуальними процесами та організацією перекладацької діяльності.

На наш погляд, до *інтелектуальних вмінь* перекладача методичних текстів належать уміння: ідентифікувати та породжувати мовленнєві моделі; ймовірного прогнозування; виконувати паралельні дії на двох мовах, переключатися з однієї мови на іншу, з однієї культури на іншу [5, с. 337]; зіставляти мову і культуру оригіналу та мову і культуру перекладу [3, с. 43]; визначати труднощі перекладу і способи їх подолання [7, с. 96]; долати труднощі перекладу; критично оцінювати адекватність перекладу; обґрунтовувати власні перекладацькі рішення [13, с. 335; 17].

Серед *організаційних умінь* виділяємо такі: передбачити та правильно планувати власну мовленнєву перекладацьку діяльність; виробляти послідовність перекладацьких дій [17]; обирати і використовувати перекладацькі стратегії та слідувати обраній стратегії перекладу; визначати необхідність інформаційно-довідкового пошуку; здійснювати інформаційно-довідковий пошук (опрацьовувати різноманітні джерела інформації з теми ТО: інформаційно-комунікаційні технології, словники, довідники, різні документальні джерела з теми ТО українською і англійською мовами, паралельні тексти, консультиватися у експертів, спеціалістів у галузі методики викладання іноземних мов і культур, носіїв мов) [7, с. 98]; накопичувати і використовувати знання в галузях перекладознавства і методики викладання ІМіК у процесі писемного двостороннього перекладу; досліджувати історію питання, яке розглядається в ТО, звертаючись до попередніх публікацій і висловлювань автора; аналізувати різні професійні ситуації з метою отримання максимуму інформації, яку необхідно буде враховувати під час виконання перекладу; визначати стандартні і нестандартні перекладацькі проблеми; складати інформаційні картотеки, картотеки термінів, вести вокабулярії і глосарії [3; 5; 7]; вміння самостійного навчання.

Крім того, для успішного здійснення перекладацької діяльності майбутні викладачі повинні вміти користуватися стратегіями комунікативної діяльності. На нашу думку, для КПДП важливими є вміння володіння стратегіями 1) планування, 2) компенсування, 3) самоконтролю і самокорекції. До стратегій планування КПДП належать уміння виробляти послідовність перекладацьких дій. Стратегіями компенсування КПДП є *компенсаційні вміння* користуватися мовною здогадкою, перекладати незнайомі терміни, користуючись словниками, довідковою літературою, консультаціями спеціалістів з методики викладання ІМіК. Стратегіями самоконтролю і самокорекції КПДП є вміння контролювати власну мовленнєву поведінку, редагувати текст перекладу (знаходити й усувати лексичні, граматичні, стилістичні помилки, змістовні недоліки) [2; 5; 7; 9].

Ефективність розвитку мовленнєвих умінь писемного двостороннього перекладу залежить від рівня сформованості **мовленнєвих навичок**, які є передумовою успішного формування КПДП. Варто зазначити, що чим вищий рівень сформованості мовленнєвих навичок, тим більш автоматизованими є мовленнєві операції, які забезпечують мовне оформлення писемного перекладу, що дає змогу перекладачу зосередитися на передачі змісту ТО мовою перекладу. Отже, до навичок писемного двостороннього перекладу відносимо **навички перцепції та продукції символів, з яких складаються писемні тексти** [3; 9]: *рецептивні лексичні навички* (впізнавання, диференціація та ідентифікація письмової форми лексичних одиниць (ЛО) в обох мовах, співвіднесення ЛО з відповідним об'єктом чи явищем; обґрунтована здогадка про значення ЛО на етапі розуміння ТО); *репродуктивні лексичні навички*, які передбачають автоматизоване вживання ЛО на етапі створення ТП; *рецептивні граматичні навички*, сформованість яких – одна з передумов уміння розуміти думки інших людей в процесі читання ТО (сприймання, розпізнавання і співвіднесення граматичних форм з певним значенням на етапі розуміння ТО); *репродуктивні граматичні навички*, які передбачають вибір граматичної форми згідно з комунікативним наміром, ситуацією тощо на етапі створення ТП.

З огляду на особливості писемного двостороннього перекладу, які полягають в тому, що сприйняття повідомлення відбувається в процесі читання ТО, а відтворення інформації – в процесі письма ТП, варто зазначити, що навички писемного двостороннього перекладу ґрунтуються на рецептивних навичках читання і репродуктивних навичках письма, тому мають рецептивно-репродуктивний характер. Вважаємо за доцільне до змісту КПДП включити навички вживання засобів міжфразового зв'язку [2; 14] через те, що результатом писемної перекладацької діяльності повинні бути зв'язні, логічно послідовні тексти.

Формування навичок і вмінь писемного двостороннього перекладу ґрунтується на засвоєнні певних **знань**. Отже, ще однією складовою змісту КПДП є **декларативні та процедурні знання**.

До **декларативних знань**, необхідних для здійснення писемного двостороннього перекладу, відносимо *мовні, предметні і фонові*.

Мовні знання, які мають вирішальне значення для розуміння вихідного тексту і побудови правильно сформованих висловлювань, що мають певний сенс, передбачають оволодіння системами двох мов з метою їх використання у писемній перекладацькій діяльності [3, с. 32]. Проаналізувавши сучасні тенденції навчання писемного перекладу, ми дійшли висновку, що **мовні знання писемного двостороннього перекладу** – це сукупність лексичних, етимологічних, орфографічних, граматичних, стилістичних і дискурсивних знань. Під *лексичними знаннями* розуміють володіння необхідним мінімумом ЛО в зіставному аспекті в обох мовах, знання правил оперування ними: загальнонаукові і спеціальні методичні терміни, способи словотворення і термінотворення тощо [3; 5; 14; 15]. *Етимологічні знання* – це знання походження слів і термінів, а також їхніх функціональних особливостей і вихідного значення (Ніколаєва О. С.). *Орфографічні*

знання включають знання способів передачі мовлення на письмі в обох мовах: правила правопису і пунктуації. *Граматичні знання* розглядають як володіння необхідним мінімумом граматичних одиниць у зіставному аспекті в обох мовах для виконання писемного двостороннього перекладу і правил оперування ними [3; 5; 14; 15]. *Стилістичні знання* – це знання стилістичних засобів, правил в зіставному аспекті в обох мовах, стилістичних особливостей англійських і україномовних текстів з методики викладання ІМіК. Знання основних жанрів наукового дискурсу в зіставному аспекті в обох мовах, особливостей їх побудови в українській і англійській мовах, факторів, які визначають розуміння й інтерпретацію наукового дискурсу, лінгвістичних і структурних особливостей текстів з методики навчання ІМіК, стратегій створення дискурсу, прийомів організації текстів різного типу, засобів зв'язку між окремими частинами тексту (когезія і когерентність) визначають як *дискурсивні знання* [3; 5; 6].

Розуміння змісту тексту оригіналу, яке передуює процесу перекладу, ґрунтується на *предметних знаннях* в галузі однієї чи декількох дисциплін, які дають змогу писемному перекладачу вступати в міжкультурну двомовну комунікацію як компетентний фахівець, який діє і визначає свою галузь і роль посередника в цій комунікації. Володіння термінологією, загальна інформаційна обізнаність і певний обсяг семантичного поля з конкретної тематики і проблематики, тобто спеціальні знання в певній сфері діяльності [3, с. 39] відіграють важливу роль при створенні тексту перекладу, так само як і сукупність процедурних і теоретичних знань в галузі перекладознавства [7, с. 11]. Таким чином, перекладацькі предметні знання включають *перекладознавчий* і *спеціальний* компоненти. Визначення предметних знань, релевантних для здійснення писемного двостороннього перекладу майбутніми викладачами, потребує врахування специфіки писемного двостороннього перекладу текстів з методики викладання ІМіК, яка полягає в тому, що знання, отримані студентами зі спеціальності, будуть використані в процесі навчання і матимуть інтегративний характер.

Отже, *спеціальний компонент* включає академічні знання в галузі методики викладання ІМіК: основних понять і категорій; навчально-методичних комплексів з іноземних мов; теорії вправ для навчання ІМіК; сучасних підходів до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності; інноваційних методичних технологій навчання ІМіК; форм, видів і способів контролю й оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її складників: мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей; основ планування та основних організаційних форм реалізації навчально-виховного процесу з ІМіК у вищих навчальних закладах [11].

Перекладознавчий компонент розглядається нами в аспекті, орієнтованому на переклад методичних текстів майбутніми викладачами ІМіК, які будуть здатні виконувати на професійному рівні роботу перекладача професійно орієнтованих текстів. Отже, складниками цього компонента є знання основних понять теорії і практики перекладу і специфіки цих понять у процесі писемного

двостороннього перекладу методичних текстів (поняття перекладності, сутності, адекватності, прагматики перекладу, видів перекладу і перекладацьких відповідностей, технік і стратегій перекладу і способів їх використання при вирішенні перекладацьких задач, факторів (прагматичних, лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, ситуативних), які детермінують переклад, та ступінь їх впливу на вибір стратегій перекладу, перекладацьких трансформацій).

Правильне розуміння та передача змісту ТО також передбачають наявність певних знань про ту дійсність, яка відображена в ТО. За цими знаннями як у країнознавстві, так і в порівняльному мовознавстві та теорії перекладу закріплено означення *фонові* [7, с. 106]. Фонові знання, необхідні для здійснення писемного двостороннього перекладу професійно орієнтованих текстів, – це знання, які притаманні певній соціальній групі та активно нею використовуються, тому відіграють важливу роль у конструюванні змісту текстів [3, с. 27]. Отже, на нашу думку, *фонові знання*, релевантні для навчання писемного двостороннього перекладу текстів з методики викладання ІМіК, – це соціально-групові знання, притаманні соціальній спільноті методистів в Україні та англомовних країнах, а саме знання: особливостей функціонування соціального інституту методичної науки в Україні і англомовних країнах; правил, норм, традицій, особливостей спілкування в методичній сфері в Україні й англомовних країнах; особливостей і специфіки представлення наукової методичної інформації в українській та англійській мовах.

Процедурні знання послідовності дій писемного перекладача, способів вирішення професійних завдань [3, с. 44; 7, с. 99], прийомів подолання розбіжностей між мовними і мовленнєвими нормами мов, між прагматичним, предметним, соціокультурним потенціалами, професійними картинами світу автора тексту оригіналу і отримувача повідомлення, між жанровими різновидами англомовного та україномовного спеціального дискурсу, прийомів перекладу, етапів роботи з текстом під час його перекладу [3, с. 45; 14; 16], зовнішніх ресурсів та способів їх використання в процесі писемного перекладу [2, с. 16; 3, с. 37; 15], способів планування й організації перекладацької діяльності, аналізу і оцінювання перекладу [15; 16] полягають у володінні технікою писемного перекладу.

Процес оволодіння знаннями, навичками та вміннями писемного двостороннього перекладу супроводжується розвитком **комунікативних здібностей**. В результаті аналізу праць науковців нами було виокремлено й адаптовано до теми нашого дослідження **комунікативні здібності до писемної перекладацької діяльності**, серед яких слідом за М. В. Вербицькою [2, с. 17], Н. М. Гавриленко [3, с. 47–53], В. Н. Комісаровим [5, с. 21] та іншими виділяємо: *загальні здібності*, що проявляються в добре розвинутих психічних процесах, пов'язаних з мовленнєвою перекладацькою діяльністю (увага, оперативна довготривала і короткотривала пам'ять, практичне, репродуктивне, продуктивне, словесно-логічне, аналітичне мислення, мовленнєві механізми читання і писемного мовлення), а також вмотивована готовність до самовдосконалення і самоосвіти, інтереси, почуття, досвід у науковому і культурному світогляді, готовність долати труднощі, орієнтуючись у

професійних ситуаціях [2, с. 17; 3, с. 53], та *здатності і готовності до міжкультурного посередництва* (здатність переключати увагу, переключатися з однієї мови на іншу, з одного культурного коду на інший, здатність і готовність до пошуку і накопичення нових знань, здатність отримувати доступ до інформації, готовність до ефективного застосування джерел інформації, здатність і готовність до знаходження і систематизації необхідної інформації для вирішення певного перекладацького завдання, здатність розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких завдань [2, с. 16; 7; 12, с. 52–53; 16]. Здатність і готовність до критичного і конструктивного аналізу власної діяльності (здатність визначати ступінь свого внеску, здатність дотримуватись моральних і етичних норм, здатність відчувати власну відповідальність за точність і адекватність перекладу) формує *ставлення до власної діяльності* та визначається здатністю до проникнення в ціннісні орієнтації і менталітети професійної групи перекладачів текстів зі спеціальності [3, с. 48]. *Організаційні здібності* полягають у здатності планувати час, здатності сконцентруватися, працювати в команді, дотримуватися інструкцій, домовленостей [17]. Отже, **комунікативні здібності до писемної перекладацької діяльності** – це соціально-комунікативні здатності особистості, які забезпечують ефективне здійснення майбутніми викладачами посередницької функції в рамках професійної іншомовної міжкультурної комунікації. Представимо комплекс комунікативних здібностей в узагальненому вигляді (див. Табл.).

Таблиця

Комплекс комунікативних здібностей до писемної перекладацької діяльності

ШБ науковців	Види комунікативних здібностей до писемної перекладацької діяльності	Комунікативні здібності
М. В. Вербицька [2], Н. М. Гавриленко [3]	<i>загальні здібності</i>	увага; оперативна довготривала і короткотривала пам'ять; практичне, репродуктивне, продуктивне, словесно-логічне, аналітичне мислення; мовленнєві механізми читання і писемного мовлення; вмотивована готовність до самовдосконалення і самоосвіти; інтереси, почуття; досвід у науковому і культурному світогляді; готовність долати труднощі, орієнтуючись у професійних ситуаціях
М. В. Вербицька [2], В. Н. Комісаров [5], Л. К. Латишев [7],	<i>здатності і готовності до міжкультурного посередництва</i>	здатність переключати увагу; переключатися з однієї мови на іншу, з одного культурного коду на інший; здатність і готовність до пошуку і накопичення нових знань; здатність отримувати доступ до інформації, готовність до ефективного застосування джерел інформації, здатність і готовність до знаходження і систематизації необхідної інформації для вирішення певного перекладацького завдання, здатність розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких завдань

Draft European Standard Translation services – Service requirements [16], European Master's in Translation [17]		пошуку і накопичення нових знань; здатність отримувати доступ до інформації; готовність до ефективного застосування джерел інформації; здатність і готовність до знаходження і систематизації необхідної інформації для вирішення певного перекладацького завдання; здатність розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких завдань
Н. М. Гавриленко [3],	<i>ставлення до власної діяльності</i>	здатність і готовність до критичного і конструктивного аналізу власної діяльності (здатність визначати ступінь власного внеску; здатність дотримуватись моральних і етичних норм; здатність відчувати власну відповідальність за точність і адекватність перекладу); здатність до проникнення в ціннісні орієнтації і менталітети професійної групи перекладачів текстів зі спеціальності
European Master's in Translation [17]	<i>організаційні здібності</i>	здатність планувати час; здатність сконцентруватися; працювати в команді; слідувати інструкціям, домовленостям

Отже, у межах статті ми дослідили професійно орієнтовану компетентність у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів ІМіК, визначили її структуру і зміст. Перспективу дослідження вбачаємо в розробці комплексу вправ для формування професійно орієнтованої компетентності у писемному двосторонньому перекладі у майбутніх викладачів ІМіК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнова Е. Е. Межкультурные аспекты обучения переводу как двуязычной деятельности // Вісник Чернігів. держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 63. – С. 3–7.
2. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вестник Московского университета. – Сер. 19. – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – №4. – С. 49–50.
3. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография. – М. : РУДН. 2008. – 175 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. – М. : РЕНА, 1997. – 112 с.
6. Королькова С. А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов: на материале французского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Королькова Светлана Азадовна – Волгоград, 2006. – 198 с.
7. Латишев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебно-методическое пособие / Л. К. Латишев, В. И. Проворотов. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
8. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання: Навчальний посібник. – К. : Ленвіт, 2006. – 157 с.
9. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Пасічник Тетяна Дмитрівна – К., 2011. – 300 с.
10. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
11. Типова програма навчальної дисципліни “Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах”. Освітньо-кваліфікаційний рівень “магістр”. Напрямок підготовки: філологія. Спеціальність 8.02030302 “Мова і література (дві іноземні мови)” – 2012.
12. Швейцер А. Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации / А. Д. Швейцер // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. ст. – М. : МГЛУ, 1999. – С. 180–187.
13. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / А. Н. Щукин. – М. : Издательство Икар, 2011. – С. 335–338.
14. Bell R. Translation and Translating. Theory and Practice / R. Bell – L. and N. Y. : Longman, 1991. – 156 p.
15. Draft European Standard Translation services – Service requirements– Brussels, 2006. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.statsaut-translator.no/files/standard-15038-final-draft-en.pdf>
16. EMT expert group Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. / expert group European Master's in Translation – Brussels, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/dgs/translation>

17. Shreve G.M. Cognition and Evolution of Translation Competence / Gregory M. Shreve // Applied Psychology : Individual, Social and Community Issues. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. – P. 120–136 .

КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРЕД, ПІСЛЯ І ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ (ВКК)

В. М. Гутник

Київський національний лінгвістичний університет

В статті визначено та охарактеризовано відібрані критерії оцінювання рівня сформованості фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови, які були застосовані для аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів з метою перевірки їх достовірності.

Ключові слова: експериментальне навчання, передекспериментальний зріз, післяекспериментальний зріз, опитування, критерії оцінювання.

В. М. Гутник. Критерии оценивания уровня сформированности фонетической компетенции перед, после и во время проведения экспериментального обучения. В статье определены и описаны отобранные критерии оценивания уровня сформированности фонетической компетенции у будущих учителей немецкого языка, которые были использованы для анализа и интерпретации результатов трех экспериментальных срезов с целью проверки их достоверности.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, передэкспериментальный срез, послеэкспериментальный срез, опрос, критерии оценивания.

V. Gutnik. Criteria of Evaluating the Level of Phonetic Competence Formation before, after and during Experimental Teaching. The article defines and describes the suggested criteria of evaluating the level of phonetic competence formation with future teachers of German. The criteria were used for analyzing and interpreting the results of three experimental layers, so that their validity could be successfully tested.

Key words: experimental teaching, pre-experimental and post-experimental stages of testing, survey, assessment criteria.

Попри достатньо велику кількість існуючих вступних фонетичних / корективних курсів (ВФК / ВКК) та накопичений досвід їх укладання і проведення процес формування фонетичної компетенції (ФК) на початковому ступені навчання та вивчення ІМ має ряд недоліків. Загальновідомими є фонетичні курси Т. Д. Вербицької, А. О. Попова / М. Л. Попок, Н. Ф. Бориско, С. О. Воліної, Л. І. Хіцко / Т. С. Богомазової, Н. Д. Лукіної, Н. О. Бонк, Н. Ф. Бориско / Н. О. Красовської, Л. І. Прокопової, Е. І. Лисенко, А. І. Атаршикової та інших авторів. Проте формування ФК у комунікативному ВКК залишилось поза увагою науковців.

Проаналізувавши 26 ВФК / ВКК [1], які проводились у ВНЗ України та країн пострадянського простору тривалий час за визначеними нами критеріями (*мета курсу, його цілі, характер, організація навчального процесу, зміст, комунікативна, професійна спрямованість та спрямованість на формування навчальної автономії*), ми дійшли висновку, що вони не відповідають сучасним методичним та дидактичним принципам.

Спираючись на визначені нами критерії аналізу і оцінювання фонетичних курсів, ми розробили модель комунікативного ВКК та методику формування фонетичної компетенції на початковому ступені навчання та вивчення ІМ, а саме у такому курсі.

З метою перевірки ефективності розробленої методики було проведено експериментальне навчання, в якому взяли участь студенти трьох груп першого курсу факультету іноземних мов Львівського національного університету імені І. Франка (ЛНУ) та однієї групи факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені М. Гоголя (НДУ) (разом 45 осіб).

Задля отримання експериментальних даних було проведено три зрізи: передекспериментальний, проміжний та післяекспериментальний.

Аналіз та інтерпретація результатів експериментальних зрізів здійснювалися за *спеціальними критеріями* оцінювання рівня сформованості ФК, які були відібрані нами із застосованих у методичних дослідженнях критеріїв.

Метою цієї статті є визначення та характеристика *спеціальних критеріїв оцінювання рівня сформованості ФК*, які були застосовані для аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів. Об'єктами контролю і оцінювання були три види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання вголос та говоріння.

Для оцінювання рівня сформованості ФК в *аудіюванні* та сформованості рецептивної навички було визначено *вісім* якісних критеріїв: визначення довготи / короткості голосного (на рівні звуку), визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази), наявність / відсутність твердого приступу перед голосним, наявність / відсутність придику, розрізнення наголосу у складних та похідних словах, визначення фразового наголосу, визначення фразової мелодики, диференціація вокалізованого [v] і консонантного [r]). Для оцінювання рівня сформованості ФК в *читанні вголос* було вибрано *десять* критеріїв (з них один – темп мовлення – кількісний, інші дев'ять якісні); для оцінювання рівня сформованості ФК в *говорінні* було такі ж *десять* критеріїв, як і для оцінювання читання вголос.

Таблиця 1

Критерії оцінювання рівня сформованості ФК

Рівень сформованості	Критерії
Рівень сформованості ФК	Визначення довготи / короткості голосного Визначення фразового наголосу

в аудіюванні (рівень фрази)	Визначення фразової мелодики
Рівень сформованості рецептивної навички в аудіюванні (рівень слова)	Визначення довготи / короткості голосного Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [r] Розрізнення наголосу у складних та похідних словах
Рівень сформованості ФК в читанні вголос	Темп мовлення Паузація Визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [r]
Рівень сформованості ФК в говорінні	Паузація Визначення фразової мелодики Визначення синтагматичного та фразового наголосу Розрізнення наголосу у складних та похідних словах Визначення довготи / короткості голосного (на рівні фрази) Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним Наявність / відсутність придиху Диференціація вокалізованого [ɐ] і консонантного [r]

Прокоментуємо відібрані критерії. Відбір критерію *визначення довготи / короткості голосного на рівні звука та на рівні фрази* зумовлено тим, що довгота-короткість є однією із диференційних характеристик голосних німецької мови, отже виконує дистинктивну функцію. Таким чином мінімальні пари голосних [i:] → [ɪ], [y:] → [ʏ], [ø:] → [œ], [u:] → [ʊ], [o:] → [ɔ], [a:] → [a] та ряд непарних голосних [e:] → [ɛ:] → [ɛ] утворюють сталий інвентар голосних фонем німецької мови (15), розрізнення на слух та відтворення яких у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у читанні та говорінні значним чином впливає на розуміння сказаного, тобто на акт комунікації.

Анкетування студентів українських ВНЗ протягом трьох років (2007–2010: перед проведенням ВКК анкетовані 289 осіб, після завершення ВКК – 291 особа) теж дало нам підстави для відбору цього критерію. На питання, *яке фонетичне явище у системі голосних спричинює*

найбільші труднощі, 40% опитаних перед ВКК та 48% опитаних після завершення курсу вказали на розрізнення довготи та короткості голосних німецької мови. Збільшення кількості студентів, для яких ця фонетична особливість стала проблемою вже після завершення ВКК, свідчить про те, що всупереч програмним вимогам при вивченні системи звуків німецької мови у середній школі на диференціацію голосних за кількістю увага не звертається взагалі. Суть і важливість такого фонетичного явища, як довгота / короткість звука студенти усвідомлюють лише після докладного знайомства з ним. Ситуація ускладнюється ще й тим, що у рідній мові, українській чи російській, таке фонетичне явище відсутнє.

Для перевірки правильності визначення *довготи* або *кількості* (нім. Quantität) голосних звуків ми запропонували прослухати ізольовані пари слів, які перебувають в опозиції одне до одного лише за цією ознакою, наприклад *Maße – Masse, Bann – Bahn, füllen – fühlen, viel – will, weg – Weg, wen – wenn, Saat – satt, Hölle – Höhle, Bett – Beet, Hüte – Hütte*. Під час слухання запису студенти мали поставити у тестовому бланку відмітку на тій позиції, де вони почули слово з довгим кореневим голосним. Запропонувавши фрази, які містить опозиційні слова, ми перевірили здатність студентів визначати кількість звука у потоці мовлення, наприклад *Gestern habe ich meinen **Kamm** verloren. Die neue Lehrkraft **kam** mit dem Fahrrad an*. Правильність відтворення довготи / короткості в читанні ми перевірили методом аудитивного аналізу. На бланку із запропонованим текстом було визначено синтагматично та фразово наголошені склади, оскільки найяскравіше ця ознака голосного проявляється саме у наголошеній позиції. Прослуховуючи читання у записі, ми мали змогу визначити варіант реалізації голосного. Таким же чином ми змогли проаналізувати реалізацію довготи / короткості в говорінні. Записавши кожен діалог під час його продукування, ми так само визначили наголошені позиції та перевірили правильність реалізації корневих голосних під час прослуховування діалогу у запису.

Наявність / відсутність твердого приступу перед голосним також значною мірою впливає на розуміння сказаного, оскільки його відсутність спричинює злиття окремих сегментів мовленнєвого потоку в одне ціле, наприклад [’an deɐ ’u:ni] → [anderu:ni], [’tʊɐm ’u:v] → [’tʊɐmu:v]. У деяких випадках наявність / відсутність твердого приступу перед голосним виконує дистинктивну функцію, наприклад [’ɛsiç] → [’ɛs ’iç], [’vɪlɪç] → [’vɪl’iç], [fɪl lɛŋɐ] → [fɪl ’ɛŋɐ]. Згідно з анкетуванням студентів у 37% опитаних реалізація твердого приступу у читання та усному мовленні спричинює труднощі перед ВКК, у 32% це фонетичне явище є причиною фонетичних помилок і після завершення ВКК. Це фонетичне явище також відсутнє в рідній мові, що полегшує його сприйняття на слух, його не можна ні з чим іншим порівняти, але ускладнює його відтворення. Всі викладені аргументи спонукали нас обрати вище названий критерій для аналізу аудіювання, читання і говоріння..

Наявність / відсутність придиху не виконує дистинктивної функції. Саме це, на нашу думку, спричинює неуважне ставлення до аспірації, яка є диференційною ознакою німецьких

приголосних, зокрема [p], [t], [k]. Некоректна реалізація цих приголосних у позиції перед наголошеним складом та після спричинює іншомовний акцент. Як показує багаторічний досвід викладання неправильна вимова [p], [t], [k] фосилізується, якщо під час ВКК не вдається сформувати навички коректної реалізації цих звуків. Це спричинює наявність *залишкового* акценту [2, 4, 5], для подолання якого потрібно докласти неабияких зусиль. Як правило мотивація щодо оволодіння правильною вимовою після завершення ВКК знижується і більшість студентів залишає поза увагою ті фонетичні явища, які не впливають кардинально на зміст сказаного. Проте саме придих спричинює труднощі при роботі над вимовою у 50% опитаних перед ВКК та у 38% після його завершення. Це спонукало нас обрати наявність / відсутність придиху як критерій оцінювання в аудіюванні, читанні та говорінні.

Звучання приголосного [r] є своєрідною візитівкою німецької мови. На це звертають увагу не тільки ті, хто вивчає мову, а й її носії. Третина із 15 опитаних носіїв мови (безпосереднє заповнення опитувального листа або повідомлення на форумі *deutsch-als-fremdsprache.de*, відповідаючи на питання, які особливості у вимові людини вказують на те, що німецька є для неї нерідною, назвали некоректну реалізацію довготи/ короткості голосних та реалізацію [r]. Слід зауважити, що у системі німецьких приголосних існує декілька варіантів реалізації цього звука, але у межах шкільної програми, а також у передекспериментальному опитуванні йдеться лише про розрізнення консонантного та вокалізованого варіантів. Ознайомлення з іншими варіантами ми відносимо до програми основного курсу німецької мови (2-3 семестри). 48% студентів, анкетованих перед проведенням ВКК, вважають артикуляцію приголосного [r] найбільшою складністю. Це підтверджує також анкетування після завершення ВКК: число студентів, у яких артикуляція [r] викликає труднощі вже після завершення ВКК, не зменшується, воно складає 48%. Такий результат впливає на студента психологічно, знижує його мотивацію і водночас зменшує шанси на успішне формування цієї навички в основному курсі, де фонетична домінанта відсутня. Некоректна навичка з часом фосилізується і переходить у залишковий акцент. Зважаючи на всі викладені аргументи, наступним критерієм для оцінювання аудіювання, читання та говоріння ми визначили такий: диференціація вокалізованого [ʁ] і консонантного [r].

Описані нами критерії дають змогу проаналізувати й оцінити сформованість фонетичних навичок на сегментному рівні. Всі наступні критерії пов'язані з фонетичними одиницями та явищами супрасегментного рівня.

Визначаючи рівень сформованості фонетичних навичок, що реалізуються на супрасегментному рівні, слід почати з паузації. Цей процес тісно пов'язаний з визначенням синтагматичних та фразових наголосів, а також фразової мелодики. Обираючи паузацію наступним критерієм (синтагматичні або з'єднувальні паузи та завершальні), ми беремо до розгляду правильність розподілу на синтагми та фрази текстів для читання та діалогічного мовлення.

Наступний критерій – визначення фразової мелодики. У фонетиці німецької мови прийнято розрізняти три типи мелодики: низхідну, висхідну та прогресивну. Оскільки прогресивна мелодика характерна для незавершених фраз, ми вважаємо доцільним у межах ВКК говорити про два основних типи – низхідну, висхідну. Тип мелодики залежить від типу речення за метою висловлювання. Неправильне визначення мелодики при сприйнятті мовлення на слух та некоректна реалізація у читанні чи мовленні може призвести до порушення акту комунікації. Під час експериментальних зрізів ми пропонували у частині “Аудіювання” визначити тип мелодики на слух та вказати його на тестовому бланку, а в текстах для читання та транскрипціях діалогів визначили методом аудитивного аналізу тип мелодики у кожній фразі та перевірили його правильність.

Після визначення пауз та типу мелодики доцільно визначити синтагматичні та фразові наголоси. Як показує практика, у більшості першокурсників не сформовані навички правильної акцентуації в читанні і говорінні навіть у рідній мові. В німецькій мові акцентуація утруднюється тим, що в синтагмі може бути лише одне наголошене слово, так само як і один фразовий наголос у висловлюванні. Типовою помилкою студентів, які вивчають німецьку мову як фах, є неправильне членування фрази. Розбиваючи синтагму на окремі слова, студент наголошує кожне з них, що для німецької вимови є неприпустимим – у такому разі розмивається зміст сказаного і порушується акт комунікації. Усвідомлюючи важливість правильної акцентуації, обираємо наступним критерієм визначення синтагматичних та фразових наголосів.

Словесний наголос у німецькій мові вирізняється тим, що його місце у слові чітко визначене – він є морфемно фіксованим. Порушення правил акцентуації значною мірою впливає на зрозумілість мовлення. Як показує багаторічна практика зауваження щодо некоректної акцентуації слів наявні навіть на випускних іспитах. Слід зауважити, що випускники допускаються таких помилок, знаючи всі необхідні правила акцентуації. Можна стверджувати, що під час ВКК навичка не була сформована, це унеможливило подальше удосконалення. Трудність зумовлена відмінністю акцентуації у німецькій і рідній мовах: наголос у рідній мові є вільним, нефіксованим. Вважаємо за необхідне оцінювати обрані нами види мовленнєвої діяльності за критерієм розрізнення наголосу у складних та похідних словах.

Вважаємо доцільним оцінити темп мовлення. За цим критерієм ми перевіряємо тільки читання вголос, оскільки процес говоріння вимагає концентрації мовця не тільки на фонетичному оформленні висловлювання, а й на його змісті, лексичному та граматичному аспектах, що спричинює додаткові труднощі. Вважаємо, що для ВКК швидкість мовлення не може бути вирішальним показником сформованості фонетичної компетенції.

Для обчислення темпу мовлення ми уклали шкалу, що розширюється циклічно на кожному наступному рівні. Вихідним пунктом ми обрали час, який є оптимальним для прочитання обраного тексту. Беручи до уваги, що середня швидкість мовлення у німців становить 250 складів

за хвилину [5, с. 25], вважаємо доцільним починати обчислення з 270 складів за хвилину, оскільки темп мовлення у читанні є швидшим через відсутність додаткових труднощів на відміну від усного мовлення. Наприклад текст “Ich bin Student” містить 251 склад. Це означає, що згідно з визначеними нормативами він має бути прочитаним за 56 секунд:

$$270 \text{ складів} - 60 \text{ секунд}$$

$$251 \text{ склад} - x \text{ секунд}$$

У такому разі студент, який прочитав запропонований текст у межах від 56 до 61 секунди, отримує за читання 10 балів. Збільшення часу, який студент витратив на читання тексту, зумовлює зменшення кількості балів на кожному наступному рівні шкали оцінювання.

Таблиця 2

Шкала оцінювання темпу мовлення під час читання тексту “Ich bin Student” (у балах)

56 секунд – 61 секунда = 10 балів
61 секунда - 67 секунд = 9 балів
67 секунд – 74 секунди = 8 балів
74 секунди – 81 секунда = 7 балів
81 секунди – 89 секунд = 6 балів
89 секунд – 99 секунд = 5 балів
99 секунд – 109 секунд = 4 бали
109 секунд – 119 секунд = 3 бали
119 секунд – 129 секунд = 2 бали
129 секунд – 139 секунд = 1бал

Таким чином ми уклали для кожного із трьох запропонованих для читання текстів окрему шкалу оцінювання темпу мовлення, який був останнім із визначених критеріїв.

З огляду на викладене вище слід зазначити, що аналіз та інтерпретація отриманих нами експериментальних даних проводились за 28 критеріями. У статті визначено та описано відібрані нами спеціальні критерії оцінювання рівня сформованості ФК у майбутніх учителів НМ. З метою перевірки достовірності отриманих методами математичної статистики даних ці критерії були застосовані для оцінки, аналізу та інтерпретації результатів трьох експериментальних зрізів.

Відібрані та описані нами критерії оцінювання ФК можуть використовуватися для визначення і оцінювання рівня сформованості ФК не тільки на початковому ступені навчання та вивчення ІМ – у ВКК, а й в основному курсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В.М. Гутник // Гуманізація

- навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2009. – С. 41–52.
2. Валігура О. Р. Лінгвокогнітивні і комунікативні основи фонетичної інтерференції (експериментально-фонетичне дослідження англійського мовлення українців) : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.04, 10.02.15 / Ольга Романівна Валігура. – К., 2010. – 484 с.
3. Дворжецька М. П. Навчальні матеріали з практичної фонетики англійської мови для студентів 1 курсу, спеціальність англійська мова. 3-є видання виправлене і доповнене. / М. П. Дворжецька, В. Ю. Парашук. – Кіровоград: РВГ ІЦ КДПУ, 2003. – 180 с.
4. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: спец. 13.00.02 / Аліна Василівна Долина. – К., 2007. – 301 с.
5. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонетичний та фонологічний аспекти: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Вікторія Юріївна Кочубей. – Кіровоград., 2006. – 248 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Я. А. Крапчатова

Київський національний лінгвістичний університет

У статті наводяться результати експериментальної перевірки ефективності розробленої методики організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів. Автором описано зміст перед- і післяекспериментального зрізів та структуру експерименту, представлено результати зрізів і їх інтерпретацію.

Ключові слова: само- і взаємоконтроль, англомова компетенція в аудіюванні, тестове завдання.

Я. А. Крапчатова. Экспериментальная проверка эффективности методики реализации само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной аудитивной компетенции у будущих филологов. В статье представлены результаты экспериментальной проверки эффективности разработанной методики организации само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании у будущих филологов. Автором описаны содержание пред- и послеэкспериментального срезов, структура эксперимента, представлены и проинтерпретированы результаты срезов.

Ключевые слова: само- и взаимоконтроль, англоязычная компетенция в аудировании, тестовое задание.

Y. A. Krapchatova. The Experimental Testing's Effectiveness of the Methodological Realization of Self- and Peer Assessment of Listening Competence in English for Future Philologists. The article deals with the results of the experimental testing's effectiveness of the methodological organization of self- and peer assessment of listening competence in English for future philologists. The author describes the contents of pre-experimental and post-experimental data, the structure of the experiment, presents the results of the data and comments on them.

Key words: self- and peer assessment, listening competence in English, test task.

Здійснення само- і взаємоконтролю (СВК) рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції необхідно організовувати на всіх ступенях навчання студентів мовних спеціальностей. Організацію та проведення СВК рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА), на нашу думку, слід розпочинати з 2-го року навчання “Англійської мови як першої іноземної”. Передбачається, що на цьому ступені студенти вже володіють базовими лексичними, граматичними і фонетичними знаннями, можуть розуміти головні ідеї складного в лінгвістичному плані мовлення з конкретних та абстрактних тем, представлено стандартним діалектом [5, с. 48–49].

В основу методики організації СВК рівня сформованості АКА була покладена кількість годин і тематика робочих навчальних програм, які реалізуються на факультетах, що готують перекладачів у вищих навчальних закладах України. Учасниками природного експерименту, який проводився у з 12 вересня по 21 грудня 2011 – 2012 навчального року, були 54 студенти другого курсу факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету. Вони склали чотири експериментальні групи (ЕГ): ЕГ–1 (209 гр. – 15 осіб), ЕГ–2 (215 гр. – 13 осіб), ЕГ–3 (203 гр. – 15 осіб), ЕГ–4 (218 гр. – 11 осіб).

Отже, **метою** цієї статті є опис *підготовки та реалізації* методичного експерименту, проведеного для перевірки ефективності методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів та *інтерпретація й констатація* отриманих результатів.

Спираючись на теоретичні передумови організації СВК рівня сформованості АКА [4], ґрунтуючись на уточнених засобах СВК рівня сформованості АКА та на доцільності використання розробленої підсистеми тестових завдань (ТЗ), сформулюємо **гіпотезу експерименту**: досягти високого рівня сформованості АКА студентів можна за таких умов: 1) застосування обґрунтованої і розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента навчання аудіювання, 2) використання відповідного комплексу ТЗ, який включає ТЗ для прогностичного, процесуального та результативного СВК; 3) вибору ефективнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА.

На етапі підготовки була визначена **мета експерименту** – перевірити істинність гіпотези в природних умовах, а саме: ефективність розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА, доцільність та адекватність використання розробленого комплексу ТЗ та визначення оптимальнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА.

На основі мети експерименту відповідно до класифікації П. Б. Гурвича нами був обраний базовий, природний вертикально-горизонтальний експеримент [2, с. 26–36]. *Вертикальний* характер дає змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА в межах навчальної дисципліни “Англійська мова як перша іноземна”. *Горизонтальний* характер полягає у порівнянні ефективності двох варіантів методики організації СВК рівня сформованості АКА. Протиставляючи по горизонталі різні варіанти використання способів організації СВК ми прагнули виявити, за яких умов ефективніше відбувається розвиток АКА.

До **неварійованих умов** експерименту належать: 1) відібрані матеріали для організації СВК рівня сформованості АКА; 2) розроблений комплекс ТЗ; 3) завдання перед- та післяекспериментального зрізів; 4) загальна кількість годин, відведених на експериментальне навчання для кожної ЕГ; 5) склад учасників експерименту; 6) експериментатор – автор дисертаційного дослідження.

Варійованою умовою експерименту був спосіб підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК рівня сформованості АКА: індивідуальна робота з пам'ятками-інструкціями викладача (аналіз і використання пам'яток-інструкцій викладача для підготовки до здійснення трьох видів СВК) / евристична бесіда (колективне обговорення мовленнєвих і навчальних дій для підготовки до здійснення трьох видів СВК).

Варіант А (за яким навчалися ЕГ–1, ЕГ–2) – СВК рівня сформованості АКА, як засіб рефлексії, реалізовувався шляхом виконання комплексу ТЗ, індивідуального аналізу і використання студентами попередньо укладених експериментатором пам'яток-інструкцій для підготовки до здійснення прогностичного, процесуального та результативного СВК і на їх основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій для трьох видів СВК, а також заповнення контрольних листів для самооцінки (СО) рівня сформованості АКА.

Варіант Б (за яким навчалися ЕГ–3, ЕГ–4) – СВК рівня сформованості АКА, як засіб рефлексії, реалізовувався шляхом виконання комплексу ТЗ, евристичної бесіди щодо навчальних і мовленнєвих дій студентів, для підготовки до здійснення прогностичного, процесуального та результативного СВК, і на цій основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій для трьох видів СВК, а також заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА.

В узагальненому вигляді два варіанти методики організації СВК рівня сформованості АКА представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняння варіантів методики організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні

Компоненти СВК рівня сформованості АКА	Варіант А (ЕГ1, ЕГ2)	Варіант Б (ЕГ3, ЕГ4)
Використання способів підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК	Індивідуальний аналіз пам'яток-інструкцій викладача	Евристична бесіда
Використання комплексу ТЗ	√	√
Використання пам'яток-інструкцій для прогностичного, процесуального та результативного СВК, укладених студентами	√	√
Використання контрольних листів для СО рівня сформованості АКА	√	√

Фаза реалізації експерименту здійснювалася у три етапи: 1) передекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості АКА; 2) експериментальне навчання шляхом впровадження у навчальний процес двох варіантів методики; 3) післяекспериментальний зріз з метою перевірки зміни рівня сформованості АКА.

Розглянемо етапи експерименту докладніше. Основним завданням передекспериментального зрізу було визначення вихідного рівня сформованості компонентів АКА, до яких належать *вміння мовної антиципації, мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання та мовленнєві вміння глобального, детального і вибіркового розуміння* аудіотекстів. Під час проведення передекспериментального зрізу ми виходили з того положення, що головною вимогою до зрізів є їхня адекватність суті дослідження, що проводиться [8, с. 47]. Всі тестовані перебували в однакових умовах. За чинною Програмою рівень сформованості АКА по закінченні I курсу має відповідати рівню В 2.1 (незалежного користувача). Для цього ми використали аудіотекст радіопрограми BBC, що відповідає вищевказаному рівню та, відповідно, критеріям відбору аудіотекстів [3]. Для перевірки рівня розуміння прослуханого був укладений передекспериментальний тест, який складався з шести ТЗ: три ТЗ для самоконтролю (СК) в електронній формі з використанням програми-оболонки “Hot potatoes”, де СК поєднувався із контролем з боку комп’ютера, та три ТЗ з ключами для взаємоконтролю (ВК) в друкованій формі. Передбачалось виконання ТЗ відповідно до трьох видів СВК: прогностичного, процесуального та результативного.

Перед аудіюванням тексту студенти виконували ТЗ для СК рівня сформованості вміння мовної антиципації. Це було електронне ТЗ перехресного вибору у зіставленні нових лексичних одиниць (які подавались в контексті) з їх тлумаченнями. Дане ТЗ стосувалось прогностичного СК і передбачало зняття мовних труднощів.

Наступним етапом було власне слухання аудіотексту. Цей етап стосувався процесуального СК. Після першого прослуховування студенти виконували ТЗ для результативного СК рівня сформованості вміння глобального розуміння аудіотексту. Це було електронне ТЗ множинного вибору у заповненні пропусків.

Зауважимо, що дворазове прослуховування було обумовлене вимогами чинної Програми до умов пред’явлення аудіоматеріалів під час перевірки рівня сформованості у студентів іншомовної компетенції в аудіюванні [5, с. 88]. Під час другого прослуховування студенти виконували ТЗ для процесуального СК, що передбачало перевірку рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання. Отже, саме під час аудіювання виконувалось ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків (open gap filling). Перевірка відбувалась за допомогою ключів та ВК.

По закінченні другого прослуховування виконувались ще три ТЗ, які стосувались СВК за результатом. На цьому етапі результативному СВК піддавались мовленнєві лексичні навички

аудіювання, які перевірялись за допомогою електронного ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні пропусків. Слова для заповнення подавались перед текстом у вигляді так званого “банку” (banked gap filling). Крім того, студенти виконували ТЗ для ВК рівня сформованості вміння детального розуміння аудіотексту. Для цього використовувалось ТЗ з вільноконструйованою відповіддю у заповненні таблиці. Останнє ТЗ виконувалось студентами для ВК рівня сформованості вміння вибіркового розуміння аудіотексту. Для цього застосовувалось ТЗ вибору декількох правильних відповідей із запропонованих.

Для зручності оцінювання тесту було визначено загальну суму балів перед- і післяекспериментального зрізів – 100 балів (100%). Уміння мовної антиципації було оцінене в 20 балів (20%). Уміння загального розуміння аудіотексту ми оцінювали 20 балами (20%) також, так як це основний вид розуміння аудіотексту. Мовленнєві граматичні та лексичні навички аудіювання були оцінені в 10 балів (10%) кожна. Так ми оцінюємо найелементарніші навички, якими мають володіти студенти під час слухання аудіотекстів. Більш важливу роль для сприйняття і розуміння мовлення на слух відіграють уміння детального і вибіркового розуміння аудіотексту, яким ми надали по 20 балів (20%) за кожне. ТЗ оцінювалися залежно від ступеня їх виконання.

Описавши процедуру проведення передекспериментального зрізу, перейдемо до характеристики наступного компонента фази реалізації методичного експерименту – *експериментального навчання*.

Здійснення СВК рівня сформованості АКА відбувалось за двома варіантами методики. В ЕГ–1 та ЕГ–2 був реалізований **варіант А** методики, в якому організацію СВК рівня сформованості АКА було умовно розподілено на три цикли. *Підготовчий* – був спрямований на індивідуальний *аналіз пам’яток-інструкцій*, укладених викладачем, для здійснення кожного із трьох видів СВК, та виконання ТЗ для СВК рівня сформованості АКА (спочатку студентами аналізувалась пам’ятка-інструкція для прогностичного СВК, а потім виконувалось ТЗ для цього ж виду СВК, потім аналізувалась пам’ятка-інструкція для процесуального СВК і відбувалось власне аудіювання (під час другого прослуховування виконувалось ТЗ для процесуального СВК), далі аналізувалась пам’ятка-інструкція для результативного СВК і виконувалось ТЗ для цього виду СВК). *Основний* цикл був спрямований на *осмислення й усвідомлення* мовленнєвих і навчальних дій та реалізувався за допомогою *укладання студентами власних пам’яток-інструкцій* для трьох вищезгаданих видів СВК на основі пам’яток-інструкцій, створених викладачем. В *завершальному* циклі здійснювалось *оцінювання* студентами власних мовленнєвих і навчальних дій за допомогою контрольних листів для СО рівня сформованості АКА.

Розробляючи два варіанти методики, ми припускали, що більш оптимальним способом реалізації СВК буде саме варіант А, оскільки пам’ятки-інструкції, укладені викладачем, використовувались студентами як опора, на яку можна орієнтуватись, та, аналізуючи їх,

створювати більш гнучкі способи реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК рівня сформованості АКА і, як наслідок, отримувати більш якісні результати виконання ТЗ.

В ЕГ–3 та ЕГ–4 був реалізований **варіант Б** методики, в якому організація СВК рівня сформованості АКА була розподілена на три цикли також. В **підготовчому** циклі проводилась евристична бесіда, що реалізовувалась за допомогою спеціальних запитань викладача та колективного обговорення мовленнєвих і навчальних дій щодо прогностичного, процесуального і результативного СВК та виконання відповідних ТЗ. В **основному** циклі, спрямованому на *осмислення й усвідомлення* мовленнєвих і навчальних дій, студенти самостійно створювали власні пам'ятки-інструкції для прогностичного, процесуального та результативного СВК, які ґрунтувались на евристичній бесіді викладача та студентів. Цей варіант дозволив студентам більш творчо та свідомо створювати оптимальні шляхи реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК, що позначилось на якості результатів сприймання і розуміння аудіотексту. В **завершальному** циклі студенти *оцінювали* мовленнєві і навчальні вміння за допомогою *контрольних листів для СО* рівня сформованості АКА.

Представимо у табл. 2 варіант А даної методики, а в табл. 3 – варіант Б.

Таблиця 2

Варіант А

Макроцикл (1 семестр)		
Цикл 1/ Тема 1	Цикл 2/ Тема 2	Цикл 3/ Тема 3
Комплекс ТЗ (Підкомплекс 1)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 2)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 3)
Аналіз пам'яток-інструкцій викладача для реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК	Укладання пам'яток-інструкцій студентами	Використання пам'яток-інструкцій студентів
		Заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА

Таблиця 3

Варіант Б

Макроцикл (1 семестр)		
Цикл 1/ Тема 1	Цикл 2/ Тема 2	Цикл 3/ Тема 3
Комплекс ТЗ (Підкомплекс 1)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 2)	Комплекс ТЗ (Підкомплекс 3)

Евристична бесіда щодо навчальних і мовленнєвих дій студентів для реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК	Укладання пам'яток-інструкцій студентами	Використання пам'яток-інструкцій студентів
		Заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА

На впровадження методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента до навчання аудіювання було відведено 50 годин (26 години аудиторної та 24 години самостійної роботи).

Результати експериментального навчання були зафіксовані нами за допомогою *післяекспериментального зрізу*, цілями якого були: 1) визначити підсумковий рівень сформованості АКА; 2) визначити приріст рівня сформованості АКА. Для забезпечення коректного порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів структура, обсяг, зміст тесту для післяекспериментального зрізу та система оцінювання залишилися ті ж самі.

В такий спосіб ми описали перші дві фази – організацію та реалізацію. Далі надаємо характеристику останнім двом фазам – констатації отриманих результатів та їх інтерпретації.

Для здійснення зазначених цілей ми визначили передусім вихідний рівень сформованості АКА у студентів – середній коефіцієнт навченості в чотирьох експериментальних групах у передекспериментальному зрізі. Рівень вважався задовільним, якщо отримані показники були не нижчі коефіцієнта навченості 0,7, який визначався за формулою В. П. Беспалька [1, с. 52–69]:

$$K = \frac{Q}{n},$$

де K – коефіцієнт навченості;

Q – загальна кількість набраних студентами балів за всіма критеріями тесту;

n – максимальна кількість балів за тест, яка в нашому випадку дорівнює 100.

Якщо вважати максимально можливою кількість балів за 1 (100%), нижня межа рівня навченості складає 0,7 (70%), тобто 70 балів для достатньої сформованості у студентів АКА. Отже, за даною формулою 90 – 100 балів (90 – 100%) правильності виконання ТЗ відповідали оцінці “відмінно”, 80 – 89 балів (80 – 89%) – оцінці “добре”, 70 – 79 балів (70 – 79%) – оцінці “задовільно”, 69 балів та нижче (69 % та нижче) вважалися “незадовільними”, тобто недостатнім рівнем навченості студентів. Така система оцінювання (за В. П. Беспальком) в цілому відповідає Європейській кредитно-трансферній системі оцінювання (ЄКТС).

Отримані дані дали змогу визначити середній коефіцієнт навченості в кожній експериментальній групі: ЕГ1 – 0,62; ЕГ2 – 0,61; ЕГ3 – 0,57; ЕГ4 – 0,57 (табл. 4), що свідчило про недостатній рівень сформованості АКА у студентів і стало підставою для проведення експерименту.

Таблиця 4

Середні показники передекспериментального зрізу рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Група	Об'єкти контролю						Загальний показник	
	Навички		Вміння					
	Критерії оцінювання						Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
	Лексичні	Граматичні	Мовної антиципації	Глобального розуміння	Детального розуміння	Вибіркового розуміння		
ЕГ-1	6,6	6,2	12,7	12,6	11,4	12,6		
ЕГ-2	6,7	6,1	12,3	12,4	11,5	12,2	61,2	0,61
ЕГ-3	7,5	5,8	10,3	11,5	10,9	11,2	57,2	0,57
ЕГ-4	6,8	6,2	10,4	11,8	10,4	11,5	57,1	0,57
	Максимальний бал							
	10	10	20	20	20	20	100	1

Перед проведенням експериментального навчання ми проаналізували дані передекспериментального зрізу, згідно з якими 82% студентів мали рівень сформованості АКА за шістьма виокремленими критеріями, при якому середній коефіцієнт навченості 0,7 не досягався. Аналіз результатів передекспериментального зрізу дав змогу зробити висновок, що низькими були показники рівня сформованості мовленнєвих лексичних навичок аудіювання (ЕГ1–6,6; ЕГ2–6,7; ЕГ3–7,5; Е4–6,8), що виявилось у неточному сприйнятті окремих лексичних одиниць. Надто низькими виявилися і показники рівня сформованості мовленнєвих граматичних навичок аудіювання, про що свідчило неадекватне сприймання граматичних форм, а подекуди і неволодіння граматичними знаннями, зокрема процедурними (ЕГ1–6,2; ЕГ2–6,1; Е3–5,8; ЕГ4–6,2). Такими, що не досягають нижньої межі рівня навченості, виявилися показники рівня сформованості вмінь глобального розуміння аудіотексту (ЕГ1–12,6; ЕГ2–12,4; ЕГ3–11,5; ЕГ4–11,8). Низькими були і показники рівня сформованості вмінь мовної антиципації (ЕГ1–12,7; ЕГ2–12,3; ЕГ3–10,3; ЕГ4–10,4), які означали, що студентам було важко прогнозувати значення

лексичних одиниць. Показники рівня сформованості вмінь вибіркового розуміння аудіотексту виявилися також досить низькими (ЕГ1–12,6; ЕГ2–12,2; ЕГ3–11,2; ЕГ4–11,5), що свідчило про недостатній рівень володіння вмінням вилучати необхідну інформацію. Низькими слід вважати і показники рівня сформованості детального розуміння аудіотексту (ЕГ1–11,4; ЕГ2–11,5; ЕГ3–10,9; ЕГ4–10,4). Особливо чітко простежувався недостатній рівень сформованості цього вміння, коли студентам необхідно було виявити ключові слова, так звані смислові опорні пункти. Отже, була підтверджена необхідність організації і проведення СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів.

Наступним кроком було визначення груп, дві з яких займалися за варіантом А методики, а дві інші – за варіантом Б. Для більшої переконливості результатів експерименту нами був використаний спосіб підсилення супротивної сторони [2, с. 65–66]. Оскільки в групах ЕГ–3 та ЕГ–4 коефіцієнти навченості виявилися дещо нижчими, ніж в групах ЕГ–1 та ЕГ–2, ми обрали саме ці групи для впровадження даної методики за варіантом Б. У ЕГ–1 та ЕГ–2 організація СВК рівня сформованості АКА відбувалася на основі варіанта А.

Обробивши результати передекспериментального зрізу, сформулювавши необхідні висновки, ми провели аналіз результатів післяекспериментального зрізу. За вже відомою формулою $K = \frac{Q}{n}$ ми визначили коефіцієнт рівня сформованості у кожного студента АКА за шістьма вищезгаданими критеріями, об'єктами СВК в післяекспериментальному зрізі. На основі отриманих даних було визначено середній коефіцієнт навченості в чотирьох експериментальних групах: ЕГ1–0,79; ЕГ2–0,80; ЕГ3–0,86; ЕГ4–0,85 (табл. 5), що свідчить про достатній рівень сформованості АКА у студентів.

Таблиця 5

Середні показники післяекспериментального зрізу рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, в балах

Група	Об'єкти контролю						Загальний показник	
	Навички		Вміння					
	Критерії оцінювання							
	Лексичні	Граматичні	Мовної антиципації	Глобального розуміння	Детального розуміння	Вибіркового розуміння	Сума набраних балів	Середній коефіцієнт навченості
ЕГ-1	8,9	7,1	16,2	15,7	15,6	15,3	78,8	0,79

ЕГ-2	9,1	7,3	16,5	16,2	15,2	15,4	79,7	0,80	
ЕГ-3	9,7	8,6	17,7	17,6	16,5	16,2	86,3	0,86	
ЕГ-4	9,8	8,7	17,8	16,3	16,6	15,9	85,1	0,85	
	Максимальний бал								
	10	10	20	20	20	20	100	1	

Як видно з табл. 5, середні показники рівня сформованості АКА за критерієм глобального розуміння виявилися високими – відповідно 79% (ЕГ-1), 81% (ЕГ-2), 88% (ЕГ-3), 82% (ЕГ-4): переважна більшість студентів у чотирьох групах сприймають і розуміють основний зміст аудіотексту. Значно підвищилися середні показники рівня сформованості АКА за критерієм детального розуміння аудіотексту – 78% (ЕГ-1), 76% (ЕГ-2), 81% (ЕГ-3), 83% (ЕГ-4).

З метою підтвердження дієвості запропонованої методики та визначення ефективнішого варіанта методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів ми порівняли середні показники перед- та післяекспериментального зрізів в обох групах (табл. 6) і дійшли таких висновків:

1) оскільки середній показник рівня сформованості АКА за шістьма виокремленими критеріями в усіх експериментальних групах перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7 (за В. П. Беспальком), то запропоновані варіанти А та Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів слід вважати ефективними;

2) оскільки загальний приріст та приріст за шістьма критеріями в ЕГ-3 та ЕГ-4 є вищими, ніж в ЕГ-1 та ЕГ-2 (ЕГ1-0,79; ЕГ2-0,80; ЕГ3-0,86; ЕГ4-0,85), ефективнішим слід вважати варіант Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів, який передбачав такий спосіб підготовки до реалізації прогностичного, процесуального і результативного СВК як евристична бесіда. За допомогою спеціальних запитань викладача стимулювалися рефлексивні мовленнєві й навчальні дії студентів щодо трьох видів СВК і, як наслідок, удосконалювався рівень сформованості АКА, про що свідчить експериментальне навчання.

Таблиця 6

Порівняння середніх показників перед- і післяекспериментального зрізів рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів

Індекс групи	Коефіцієнт навченості за результатами передекспериментального зрізу	Коефіцієнт навченості за результатами післяекспериментального зрізу	Приріст
ЕГ1	0,62	0,79	0,17
ЕГ2	0,61	0,80	0,19
ЕГ3	0,57	0,86	0,29
ЕГ4	0,57	0,85	0,28

Достовірність й об'єктивність емпіричних даних було перевірено за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який призначений для зіставлення двох вибірок за частотою ефекту, який цікавить дослідника [6, с. 157–158]. Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, що нас цікавить. Суть кутового перетворення Фішера полягає у перевірці процентних часток у величині центрального кута, який вимірюється у радіанах.

Нас цікавить, який з варіантів – А чи Б – описаної нами методики організації СВК рівня сформованості АКА є більш ефективним. Як правило, у методичних дослідженнях "ефектом" вважається досягнення коефіцієнта навченості 0,7, а "відсутністю ефекту" – недосягнення цього коефіцієнту. Але, оскільки усі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості 0,7, а отримані середні коефіцієнти навченості (ЕГ1–0,79, ЕГ2–0,80, ЕГ3–0,86, ЕГ4–0,85) є суттєво вищими за достатній (0,7), то доцільно у даному разі вважати "ефектом" коефіцієнт навченості 0,8, а "відсутністю ефекту" – недосягнення цього коефіцієнта. Тому нам необхідно визначити, наскільки відрізняється частка студентів, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у групах ЕГ1 та ЕГ3, ЕГ2 та ЕГ4. Під " ϕ^* " ми розуміємо кутові значення для відповідних відсоткових часток, знайдених за таблицею рівнів статистичної значимості значень критерію ϕ^* Фішера [6, с. 332]. Отже, ми сформулювали такі статистичні гіпотези:

H_0 : частка осіб, які в результаті експерименту досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 не більша, ніж в ЕГ1.

H_1 : частка осіб, які в результаті експерименту досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ1.

Представимо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: "є ефект", "немає ефекту" (див. Табл. 7).

Таблиця 7

Зіставлення ЕГ1 та ЕГ3, ЕГ2 та ЕГ4 за рівнем виконання тестових завдань

Індекс групи	"Є ефект"		ϕ	"Немає ефекту"		ϕ	Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	Відсоткова частка		Кількість студентів	Відсоткова частка		
ЕГ1	6	40%	1,369	9	60%	1,772	15
ЕГ3	13	86,7%	2,395	2	13,3%	0,747	15
ЕГ2	4	30,7%	1,174	9	69,3%	1,967	13
ЕГ4	9	81,8%	2,260	2	18,2%	0,881	11

Емпіричне значення ϕ^* визначається за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, яка в нашому випадку становить 86,7% (“ефект” в ЕГ3);

де φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, яка в нашому випадку становить 40% (“ефект” в ЕГ1);

n_1 – кількість спостережень у виборці 1, що в нашому випадку становить 15;

n_2 – кількість спостережень у виборці 2, що в нашому випадку становить 15;

За таблицею ХІІ, представленою О. В. Сидоренко [6, с.330–332], $\varphi_1 = 2,395$, $\varphi_2 = 1,369$.

Підрахуємо емпіричне значення φ^* :

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,395 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,026 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,026 \cdot 2,738 = 2,809$$

Отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ зіставлялося з критичним значенням $\varphi^*_{\text{кр}}$, що відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості [6, с. 162–163]:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}, \text{ ми дійшли висновку, що } \varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}.$$

Побудуємо «вісь значущості».

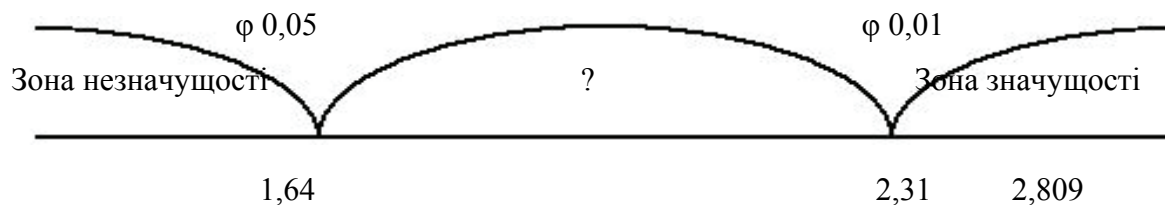


Рис. 1. “Вісь значущості”

Отримане емпіричне значення φ^* міститься у зоні значущості. Таким чином, гіпотеза **H₀** відкидається і приймається гіпотеза **H₁** – частка осіб, які в результаті експерименту досягли високого рівня сформованості АКА, коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ3 більша, ніж в ЕГ1.

Аналогічно порівняємо ЕГ2 та ЕГ4. Сформулюємо статистичні гіпотези:

H₀: частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 не більша, ніж в ЕГ2.

H₁: частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 більша, ніж в ЕГ2.

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,260 - 1,174) \cdot \sqrt{\frac{11 \cdot 13}{11 + 13}} = 1,086 \cdot 2,44 = 2,649$$

$$\varphi^*_{\text{емп}}(2,649) \geq \varphi^*_{\text{кр}}$$

Отримане емпіричне значення φ^* є більшим за критичне значення. Таким чином, гіпотеза H_0 відкидається і приймається гіпотеза H_1 – частка осіб, які в результаті експериментального навчання досягли коефіцієнта навченості 0,8, в ЕГ4 більша, ніж в ЕГ2.

Побудуємо “вісь значущості”.

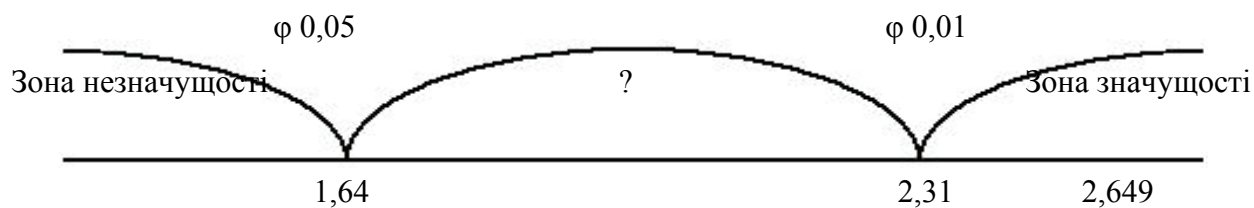


Рис. 2. “Вісь значущості”

Отже, за допомогою кутового перетворення Фішера ми підтвердили ефективність та доцільність запровадження варіанту Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів, що передбачає залучення евристичної бесіди для підготовки студентів до реалізації прогностичного, процесуального та результативного СВК і на цій основі укладання студентами власних пам'яток-інструкцій та заповнення контрольних листів для СО рівня сформованості АКА. Водночас наше припущення, що завдяки індивідуальному аналізу і використанню пам'яток-інструкцій, укладених викладачем, студенти зможуть самостійно створювати більш гнучкі пам'ятки-інструкції та заповнювати контрольні листи для СО рівня сформованості АКА – виявилось хибним. Більшу ефективність варіанту Б методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів можна пояснити тим, що в процесі підготовки до реалізації трьох видів СВК за допомогою евристичної бесіди, а саме постановки спеціальних запитань викладача, обговорення та пошуку оптимальних мовленнєвих і навчальних дій, студенти ставали активнішими і, як наслідок, свідоміше та більш творчо укладали власні пам'ятки-інструкції, що відобразилося в удосконаленні АКА.

Таким чином, результати проведеного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу: при організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів досягти високого рівня сформованості АКА можна за низки умов: 1) застосування обґрунтованої і розробленої методики організації СВК рівня сформованості АКА як компонента навчання аудіювання, 2) використання відповідного комплексу ТЗ, який включає ТЗ для прогностичного, процесуального та результативного СВК; 3) вибору ефективнішого варіанту методики організації СВК рівня сформованості АКА.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці методик організації СВК рівня сформованості компетенцій в інших видах мовленнєвої діяльності у майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоенных знаний / Беспалько Владимир Павлович // Советская педагогика. – 1968. - №4. – С. 52–69.

2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: [спецкурс] / Гурвич Перси Борисович . – Владимир, 1980. – 104 с.
3. Крапчатова Я. А. Відбір та організація аудіотекстів для само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 110–117.
4. Крапчатова Я. А. Психолого-педагогічні передумови організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх філологів / Я. А. Крапчатова // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 18. – С. 229–239.
5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / [Ю. В. Головач, І. О. Іноземцева, І. М. Каминін та ін.]; керівники автор. кол. С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
7. Тарнопольский О. Б. О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. // Серія “Наукові видання Ніжинської вищої школи”. – Ніжин : Видавничий центр НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. – №8. – С. 20–23.
8. Штульман Э. А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания иностранных языков" / Эдуард Абрамович Штульман. – М., 1982. – 52 с.

МЕТА І ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Л. В. Курило

Київський національний лінгвістичний університет

У статті досліджуються мета і зміст навчання магістрантів мовних спеціальностей професійно орієнтованого наукового писемного мовлення як базисні категорії методики викладання іноземних мов. Визначено стратегічну мету й конкретизовано цілі та завдання, описано компоненти предметного і процесуального аспектів змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення.

Ключові слова: мета навчання, завдання, зміст, предметний аспект, процесуальний аспект.

Л. В. Курило. Цель и содержание обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи. В статье исследуются цель и содержание обучения магистрантов языковых специальностей профессионально ориентированной научной письменной речи как базисных категорий методики обучения иностранным языкам. Определена стратегическая цель, а также конкретизированы цели и задачи, описаны компоненты предметного и процессуального аспектов содержания обучения будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной научной письменной речи.

Ключевые слова: цель обучения, задачи, содержание, предметный аспект, процессуальный аспект.

L. Kurylo. Aims and content of professionally oriented scientific writing teaching methodology for future teachers of English. The article analyses aims and content of teaching professionally oriented scientific writing skills to students of linguistic specialties who do their research work to get the master's degree. The corresponding aims and objectives are defined, the components of subject and process content aspects of teaching future teachers of English to write on professionally oriented scientific items are described.

Key words: aims, objectives, content, subject aspect, process aspect.

Реалії сьогодення в українській системі вищої освіти зумовлені залученням її до глобальних інтеграційних процесів у галузі освіти і науки, а їхні особливості диктують певні вимоги до здійснення наукової роботи у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Зокрема йдеться про необхідність наукової підготовки випускників ВНЗ: досягнення мобільності студентів та науково-педагогічних працівників можливе за умови успішного міжкультурного спілкування у галузі науки. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями (ЗЄР) рівень володіння англійською мовою майбутніх викладачів англійської мови на початку навчання в магістратурі становить C1.2, який визначається як рівень “високої академічної мобільності” (enhanced academic mobility level – переклад наш) [4, с. 23]. Аналіз викладених у Концепції організації підготовки магістрів в Україні положень, які корелюють з цілями, визначеними у Сорбоннській декларації, свідчить, що у магістратурі провідними є професійна та наукова складові навчальної діяльності майбутніх

викладачів англійської мови, що, в свою чергу, має відобразитися у чинних Робочих навчальних програмах з англійської мови зі спеціальності 8.02030302 “Мова і література” [5]. Так, у Київському національному лінгвістичному університеті навчання наукового писемного мовлення (НПМ) узгоджується з Робочою навчальною програмою з практичного курсу “Наукове писемне мовлення англійською мовою” для магістрантів, головним завданням якої є забезпечення оволодіння двома видами писемного мовлення (читанням та письмом) англійською мовою на рівні, визначеному ЗЄР [12]. Проте, на жаль, цей курс не можна назвати професійно орієнтованим, оскільки майбутні викладачі англійської мови не оволодівають практичними вміннями НПМ в галузі методики викладання іноземних мов (ІМ) у ВНЗ. При аналізі відповідних вимог до підготовки студентів магістратури Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича і Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького було виявлено, що у Робочих навчальних програмах практичне оволодіння професійно орієнтованим НПМ майбутніми викладачами англійської мови не відображене [11; 13; 14]. Виявлена невідповідність положень, викладених у ЗЄР і Концепції організації підготовки магістрів в Україні, з одного боку, та у розглянутих Робочих навчальних програмах – з іншого, дає підстави констатувати, що *актуальність* розробки методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ продиктована необхідністю забезпечення ефективності наукової підготовки у межах дослідницьких магістерських програм [5].

Відповідно, мета і зміст навчання професійно орієнтованого НПМ у контексті процесів глобалізації й інтеграції потребують уточнення.

Мету і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови писемного мовлення досліджували багато вчених. Так, Ю. І. Пассов окреслив стратегічну мету іншомовної освіти та навчання професійно орієнтованих видів мовленнєвої діяльності (МД) [10, с. 176–177]; Б. А. Лапідус проаналізував компоненти змісту навчання студентів мовних спеціальностей [6, с. 16–22]; Л. К. Мазунова визначила мету і зміст навчання культури іншомовного письма [7, с. 191–207]; О. М. Соловова запропонувала сучасне тлумачення цілей освіти і нове розуміння змісту навчання писемного мовлення [16, с. 29–36]; Н. Д. Гальскова, Г. В. Єлізарова й А. М. Щукін розглядали проблематику цілей і компонентного складу змісту навчання видів МД [3, с. 260–264; 17, с. 112–145]. Проте мета і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ досі не конкретизовані.

Ураховуючи актуальність проблеми і недостатній рівень її дослідженості, ставимо за *мету* статті визначити мету і зміст навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ. Для досягнення мети нам необхідно реалізувати такі *завдання*: описати мету й уточнити компоненти змісту навчання професійно орієнтованого НПМ.

У методиці викладання ІМ центральне місце серед базових категорій посідає, безумовно, мета навчання. Слідом за Н. Д. Гальсковою та А. М. Щукіним ми розрізняємо стратегічну мету і конкретні цілі навчання ІМ [17, с. 107]. Під стратегічною метою розуміємо формування у студентів рис вторинної мовної особистості, яка здатна і бажає брати участь у спілкуванні на міжкультурному рівні [2, с. 97]. Стратегічною метою навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ вважаємо запланований наперед результат навчальної діяльності викладача і навчальної діяльності магістрантів з оволодіння міжкультурним НПМ.

Вичерпне формулювання конкретних (практичних, розвивальних, освітніх, професійних та виховних) цілей навчання англійської мови професійно орієнтованого НПМ можливе при врахуванні як соціального замовлення суспільства, так і умов навчання і мовно-мовленнєвих потреб студентів магістратури. Оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням передбачає досягнення магістрантами мовних спеціальностей рівня комунікативної компетентності С2.1 у професійно орієнтованому писемному мовленні, зокрема НПМ у таких жанрах: наукова стаття, анотація до статті й тези доповідей [8, с. 67; 11].

Слід зауважити, що всі цілі рівноправні та взаємопов'язані у навчальному процесі; виокремлення практичної цілі як домінуючої у методиці викладання ІМ наразі вважається неправомірним, оскільки це веде до глобалізації мовленнєвого компонента [17, с. 109]. Для деталізації цілей навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ слід наголосити на розрізненні понять цілі та завдання навчання. Під завданнями навчання ми, слідом за Л. Є. Алексєєвою й А. М. Щукіним [1, с. 6; 17, с. 111], розуміємо об'єктивне відображення цілей навчання відповідно до конкретного етапу й умов навчання.

Досягнення практичних цілей навчання передбачає необхідність вирішення предметних, мовно-мовленнєвих, соціокультурних і навчально-стратегічних завдань, відображених у змісті навчання [17, с. 116]. *Предметні завдання* навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ визначають наукову сферу спілкування, навчальну ситуацію спілкування й інформативні комунікативні інтенції. Щодо реалізації *мовно-мовленнєвих завдань*, то згідно з робочою навчальною програмою з практичного курсу “Наукове писемне мовлення англійською мовою” КНЛУ [12, с. 4], рекомендаціями щодо підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича [11, с. 4] і робочою програмою дисципліни “Германські мови / Англійська мова” для магістрантів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна [13, с. 2] випускники повинні:

- писати наукові статті, анотації й тези доповіді англійською мовою згідно з комунікативно-риторичними й композиційними нормами сучасного англійського наукового дискурсу;
- використовувати граматичні конструкції, характерні для англійського наукового дискурсу;
- стилістично правильно висловлюватися в письмовій формі;

- оформлювати бібліографію, схеми, таблиці й посилання на літературу в наукових текстах згідно з чинними вимогами.

На нашу думку, навчання НПМ передбачає також реалізацію завдань, що стосуються дослідження специфічних для наукових текстів лексичних і пунктуаційних явищ, а також комунікативних технік аргументації при створенні якісного наукового писемномовленнєвого продукту. Отже, реалізація мовно-мовленнєвих завдань забезпечує залучення магістрантів до наукового дискурсу.

Погоджуючись з думкою Л. Є. Алексєєвої про те, що навчання ІМ – це насамперед навчання міжкультурного спілкування між спеціалістами, ми вважаємо, що виконання *соціокультурних завдань* передбачає врахування у процесі навчання лінгвосоціокультурних аспектів НПМ як передумови ефективної міжкультурної взаємодії в галузі методики викладання ІМ [1, с. 7]. Реалізацію *навчально-стратегічних завдань* ми вбачаємо, слідом за Б. А. Лапідусом і О. М. Солововой, у навчанні використовувати раціональні прийоми розумової праці, інформаційні технології в оволодінні НПМ, довідникові матеріали, а також у формуванні вмінь логічно і послідовно викладати думки, забезпечувати зручність для читання наукового висловлювання тощо [6, с. 135; 16, с. 233].

Освітні цілі навчання НПМ здійснюються через виконання завдань, зорієнтованих на розширення професійного і лінгвістичного кругозору, а також опанування вмінням досліджувати, яке досягається передусім завдяки вмінням вчитися самостійно. Слідом за О. М. Солововой, Ч. А. Хафнером (Ch. A. Hafner) і Л. Міллер (L. Miller), ми розглядаємо розвиток автономності важливою передумовою ефективного навчання НПМ, що набуває особливої актуальності під час навчання у магістратурі, оскільки набуття вмінь автономно навчатися, зокрема вести професійно орієнтовану наукову діяльність, створює підґрунтя для самоосвіти впродовж життя [16, с. 36–37; 18]. Розширення професійного і лінгвістичного кругозору майбутніх викладачів англійської мови під час навчання професійно орієнтованого НПМ є когнітивною діяльністю як із зовнішніми, так і з внутрішніми структурами наукового тексту по встановленню концепту тексту, знаходженню і вилученню основної інформації. Слідом за О. С. Синєкоп, ми розглядаємо когнітивну складову освітніх цілей як особливий акцент на процесах уявлення, добору, аналізу, синтезу, зберігання, зіставлення, інтерпретації, систематизації, узагальнення і продукування нових знань [15, с. 75]. Ми погоджуємося також з твердженням Л. К. Мазунової, що когнітивний аспект пов'язаний з пізнанням культурної парадигми, тобто особистісним освоєнням культури, духовного досвіду відповідного соціуму, включаючи його морально-етичні норми і цінності [7, с. 196]. Отже, освітні цілі навчання професійно орієнтованого НПМ визначають когнітивну складову писемномовленнєвої діяльності, згідно з якою науковий писемномовленнєвий продукт має відображати когнітивно-комунікативні стратегії англійськомовного наукового дискурсу.

Професійні цілі у навчанні НПМ охоплюють усі сторони підготовки матеріалу для написання наукового тексту, оскільки, згідно з Ю. І. Пассовим, система професійної підготовки викладача має бути не предметно, а професійно спрямована [10, с. 176–177]. Досягнення цих цілей ми вбачаємо, слідом за О. С. Синеким, у виконанні таких завдань, що передбачають активну участь магістрантів у професійно орієнтованому дослідженні, яке не лише потребує знань, навичок і вмінь з методики викладання ІМ, а й вимагає вмінь теоретичного обґрунтування і практичної реалізації інноваційних ідей на письмі [15, с. 76]. Спираючись на думку А. М. Щукіна про необхідність формування стійкої мотивації, ми розглядаємо мотивацію до подальшого оволодіння професійно орієнтованим НПМ і науковою писемномовленнєвою культурою як важливу передумову становлення професійної відповідальності [17, с. 119].

Досягнення розвивальних цілей передбачає реалізацію таких завдань: формування міжпредметних і надпредметних умінь (інформаційно-наукових, комунікативних, академічних), розвиток мовленнєвих і мисленнєвих здібностей (видів пам'яті, словесно-логічного мислення, емоцій, мотивації, активності особистості), без яких неможливе ефективне використання набутих знань для реалізації поставленої мети [16, с. 29].

Виховні цілі, згідно з дослідженням Г. В. Єлізарової [3], покликані реалізувати завдання з розвитку і виховання у студентів в процесі навчання професійно орієнтованого НПМ почуття самосвідомості, відповідальності, ставлення до представників іншомовної культури як до рівноправних учасників наукового дискурсу, послідовний розвиток толерантності, адаптації до явищ англійської культури і формування емпатичного ставлення до її носіїв.

Розглянувши цілі навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ, зазначимо, спираючись на висунуте Л. К. Мазуною положення про виховне значення навчання культури іншомовного письма, що навчання писемного мовлення, зокрема НПМ, не повинно мати характер навчання утилітарних знань, навичок і вмінь у конкретних прагматичних цілях, а передбачає виховання особистості, становлення людини шляхом входження в англійську писемну наукову культуру [7, с. 195].

Проаналізовані цілі навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ визначають його **зміст**. Під змістом навчання ми, слідом за Б. А. Лapidусом, розуміємо базисну категорію методики викладання ІМ, що визначає сукупність навчального матеріалу, який студенти повинні засвоїти, щоб якість і рівень їх оволодіння мовою відповідали цілям і завданням певної спеціальності [6, с. 5]. Н. Д. Гальскова та Н. І. Гез констатують, що вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають зміст не як статичну категорію, а як категорію, що постійно розвивається.

Ми поділяємо точку зору Н. Д. Гальскової і Н. І. Гез, згідно з якою компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: предметний і процесуальний [2, с. 124]. Стосовно розроблюваної

методики перший аспект належить до *знань* лінгвістичного, академічного, наукового, соціокультурного і професійного характеру, а другий – це власне *навички* й *уміння* використовувати набуті знання для здійснення професійно орієнтованого наукового писемного спілкування і *вправи* для їх розвитку [2, с. 123; 9, с. 9; 16, с. 33–36].

Розглянемо кожен із компонентів змісту докладніше.

Компоненти предметного аспекту (позамовний компонент, мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний матеріал і навчально-стратегічний компонент) змісту навчання покликані забезпечити набуття відповідних знань. *Знання* ми розглядаємо, слідом за С. Ю. Ніколаєвою, як форму існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності людини [9, с. 8]. Стосовно навчання професійно орієнтованого НПМ, слід забезпечити опанування магістрантами відповідних декларативних (знань лексико-семантичної, граматичної та стилістико-жанрової організації англомовного наукового дискурсу) і процедурних знань, тобто знань про засоби і шляхи отримання нових знань, що відповідає вищезазначеним когнітивним аспектам освітніх цілей навчання.

Позамовний компонент включає 1) сфери спілкування, ситуації, теми та 2) комунікативні цілі та наміри. *Сфери спілкування, ситуації, теми* забезпечують магістрантів необхідною предметною інформацією [16, с. 33]. Питання сфер писемної комунікації нерозривно пов'язане з питанням функціональних стилів та жанрів; для методики навчання майбутніх викладачів англійської мови релевантним є науковий функціональний стиль у таких жанрах: наукова стаття, анотація і тези доповідей. Ми розглядаємо тему як відрізок дійсності, відображений у нашій свідомості, а в методичному плані вона визначається як ймовірний згорнутий текст, заданий у вигляді короткої тези. Теми наукового функціонального стилю забезпечують магістрантів знаннями правил і фактів, термінів і понять, проблем і етапів розвитку наукових теорій з методики викладання ІМ, а також ціннісних орієнтирів сучасного суспільства, причин і наслідків глобальних явищ тощо – предметної інформації, релевантної до навчальної дисципліни “Методика викладання ІМ у ВНЗ”. Безумовно, конкретизація тем залежить від обраної теми магістерської роботи і визначається індивідуальним планом у результаті співпраці наукового керівника і магістранта. Усвідомлення майбутніми викладачами англійської мови *комунікативних цілей і намірів* забезпечує розвиток у магістрантів необхідного рівня автономності як рівної відповідальності викладачів і студентів за результати спільної праці [16, с. 37]. В умовах співпраці у магістранта має бути можливість обрати свій спосіб вирішення завдання, а іноді й відмовитися від його виконання, якщо ця відмова вмотивована. Актуальне усвідомлення цілей і намірів, широка участь магістрантів у плануванні та самостійному визначенні завдань створюють підґрунтя для ще одного важливого компонента автономії – свідомого контролю [18].

Мовний матеріал, необхідний для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НППМ, містить лексичні, граматичні, пунктуаційні, стилістичні та паралінгвістичні засоби; *мовленнєвий* – зразки мовлення на рівні тексту та понадфразової єдності.

Ми погоджуємося з поглядами С. Ю. Ніколаєвої й А. М. Щукіна про необхідність виокремлення *лінгвосоціокультурного матеріалу* з мовного і мовленнєвого, оскільки англійськомовний науковий дискурс характеризується культурно маркованими особливостями, пов'язаними з традиціями соціальних стосунків науковців і відображених у мовному оформленні наукових висловлювань [9, с. 6; 17, с. 123]. Цей компонент пов'язаний з необхідністю формування лінгвосоціокультурних навичок і набуттям відповідних знань, які покликані розвивати дискурсивні вміння, адже вивчення мови є проникненням у національну культуру народу, яка є невіддільною від мови у процесі її вивчення, а істотні в соціокультурному плані знання прив'язані до певних мовних і мовленнєвих елементів ІМ. До культурно маркованих мовних засобів, слідом за Г. В. Єлізаровою [3, с. 261], ми відносимо:

- 1) лексичні одиниці – англійськомовні методичні поняття, терміни й аббревіатури;
- 2) граматичні конструкції, характерні для англійськомовного наукового тексту;
- 3) пунктуаційні засоби оформлення англійськомовного наукового висловлювання.

Додатково ми вважаємо за доцільне виділити стилістичні засоби, до яких відносимо стилістико-жанрові маркери наукових текстів, що вимагають дотримання певних прийнятих у англійськомовній науковій спільноті комунікативно-риторичних норм. Ми погоджуємося з думкою Б. А. Лапідуса про те, що до змісту навчання слід віднести паралінгвістичні засоби, які використовуються в науковому тексті для позначення важливості якогось поняття або наукового погляду для певного дослідження, ставлення самого автора до предметного змісту тощо [6, с. 18].

Отже, лінгвосоціокультурний матеріал містить культурно марковані мовні засоби, характерні для англійськомовного наукового дискурсу, а саме: лексичні, граматичні, пунктуаційні, стилістичні та паралінгвістичні засоби.

Навчально-стратегічний компонент предметного аспекту змісту навчання має забезпечити спроможність майбутніх викладачів англійської мови свідомо користуватись навчальними і комунікативними стратегіями, а також стратегіями використання англійської мови в процесі когнітивної обробки і створення якісного наукового писемномовленнєвого продукту [9, с. 7]. Оволодіння навчальними стратегіями визначає здатність особистості самостійно організувати та вдосконалювати навчальну діяльність з оволодіння професійно орієнтованим НППМ. Опанування комунікативних стратегій англійськомовного наукового дискурсу передбачає акцент на когнітивних

процесах, що відображаються у семантиці та логіці композиційної структури наукових текстів. Отже, навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НППМ має забезпечити оволодіння, окрім навчальних і комунікативних стратегій, ще й стратегіями використання англійської мови у професійно орієнтованому НППМ: читанні й письмі.

Предметний аспект змісту навчання нерозривно пов'язаний із процесуальним аспектом, який також визначається відповідно до цілей навчання і предметного змісту. Розглядаючи процесуальний аспект змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НППМ, зазначимо, що він охоплює навички і вміння, які взаємозалежні та взаємообумовлені. Формування останніх не можливе без вправ для їх розвитку. Під *вправами*, слідом за А. М. Щукіним, ми розуміємо цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які пропонуються для виконання в порядку наростання мовних і операційних труднощів з урахуванням послідовності формування мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру реально існуючих актів мовлення.

Розглянемо навички і вміння, що формуються чи розвиваються в процесі навчання НППМ.

Формування *дискурсивних навичок* передбачає формування лексичних, граматичних навичок і навичок техніки письма у межах текстів наукового функціонального стилю у вищезгаданих жанрах [2, с. 124]:

- 1) лексичні навички: розрізняти академічні й неакадемічні лексичні одиниці; вживати загальнонаукову, термінологічну і тематичну лексику; вставні слова/звороти, кліше; засоби міжфразового і міжабзацного зв'язку (перехідні слова, речення, абзац тощо);
- 2) граматичні навички: вживати повні дієслівні форми, умовний спосіб, засоби вираження модальності, дієприкметники, безособові форми дієслова і відповідні звороти (переважно герундіальні), пасивний стан; дотримуватися правил узгодження часів;
- 3) навички техніки письма: коректно вживати пунктуаційні знаки, велику літеру, курсив і підкреслення, зокрема в бібліографії; абрєвіатури, типові для наукового тексту; пунктуаційно правильно оформлювати посилання, цитати і бібліографію.

Дискурсивні вміння ми розглядаємо відповідно до ЗЄР як уміння організовувати, структурувати й укладати наукові писемні висловлювання вищезазначених жанрів, що враховують екстралінгвістичні (прагматичні, психологічні) фактори створення і сприйняття наукового дискурсу [4, с. 122]. Написання зазначених текстів потребує загалом умінь аналізувати, порівнювати і висловлювати наукові точки зору досліджень на певну проблему, а також організовувати думки у певній послідовності – такі уміння, що визначають здатність комуніканта долучитися до міжкультурного спілкування у галузі методичної науки. Оволодіння НППМ

передбачає рецептивний вид МД – читання – і продуктивний – письмо. На основі порівняльного аналізу наукових досліджень Б. А. Лапідуса, О. М. Солововой, А. М. Щукіна й ін. з проблем формування дискурсивних умінь студентів мовних спеціальностей ми дійшли висновку, що необхідно сформувати у майбутніх викладачів англійської мови такі дискурсивні вміння:

- 1) давати назву науковій статті, тезам доповідей, враховуючи аудиторію і мету [16, с. 35];
- 2) виділяти головну ідею, тему і структурні компоненти тексту [16, с. 34];
- 3) ефективно виражати мету і мовленнєве завдання своїх текстів [17, с. 305];
- 4) узагальнювати, перефразувати і синтезувати наукові ідеї [16, с. 34];
- 5) добирати, планувати й логічно впорядковувати послідовність речень, дотримуючись прийнятої в англійській науковій писемномовленнєвій культурі композиційно-логічної схеми, щоб вони утворювали зв'язний науковий текст з усіма притаманними йому якостями [16, с. 35];
- 6) ефективно використовувати різні техніки аргументації згідно з комунікативно-риторичними нормами англійського наукового дискурсу: доводити власні оціночні судження, наводити приклади, встановлювати й ефективно показувати причинно-наслідкові зв'язки, вести діалог/полемізувати з реальним або потенційним опонентом тощо [17, с. 305];
- 7) інтерпретувати таблиці, графіки, схеми, формули [16, с. 35];
- 8) оформляти науковий текст згідно з вимогами жанру: оформляти посилання, цитати, довідниково-бібліографічний апарат наукової роботи [16, с. 36];
- 9) виправляти і вичитувати власне наукове висловлювання [6, с. 135];
- 10) коментувати й оцінювати власні писемні наукові продукти і відповідні тексти одногрупників [6, с. 135].

Отже, формування дискурсивних навичок і розвиток дискурсивних умінь покликані забезпечити участь майбутніх викладачів англійської мови в англійському науковому дискурсі.

Перейдемо до аналізу ще одного компонента процесуального аспекту змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НППМ – *навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом*. У процесі навчання професійно орієнтованого НППМ потрібно сформувати у майбутніх викладачів англійської мови такі навички:

- 1) вживання специфічних для англомовних наукових текстів лексичних одиниць: безеквівалентної лексики (наприклад, skills, abstract, warming (up), brainstorming тощо), абревіатур (наприклад, CALL – Computer Assisted Language Learning) тощо;
- 2) оперування характерними для англомовного наукового дискурсу граматичними явищами (наприклад, використання Historic Present – вживання дієслів-присудків у формі Present Simple зі значенням понадчасового постійного у англомовних наукових висловлюваннях);
- 3) вживання пунктуаційних засобів, які в англомовному науковому тексті можуть увиразнювати певне положення або передавати значення модальності (наприклад, використання двокрапки, дужок тощо у заголовках: “Creative Writing for Language Learners (and Teachers)”, “The Academic Conference: A forum for enacting genre knowledge”);
- 4) оперування стилістичними засобами організації англомовного наукового тексту (наприклад, застосування персоніфікації як засобу увиразнення: a fascinating array of new scientific evidence; використання риторичних запитань в англомовних наукових висловлюваннях);
- 5) вживання паралінгвістичних засобів англомовного наукового дискурсу (наприклад, ілюстрації: фотографії, малюнки, діаграми, карти, таблиці, фігури тощо; друкарські засоби: тип і розмір шрифту, виділення чорним, підкреслення тощо) [4, с. 90].

Перейдемо до розгляду останнього компонента процесуального змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ. *Навчально-стратегічні вміння* забезпечують можливість успішно навчатися, оволодівати змістом навчальної дисципліни в процесі МД [17, с. 135], усвідомлювати комунікативний намір і планувати комунікативну подію. Такі вміння ми поділяємо, слідом за Н. Д. Гальсковою, на інтелектуальні й організаційні. *Інтелектуальні* вміння – ті, які визначають обрані майбутніми викладачами англійської мови стратегії оволодіння науковим писемним спілкуванням, тобто способи набуття, збереження і застосування інформації, яку студенти отримують у процесі навчання професійно орієнтованого НПМ. Сюди ми відносимо такі вміння: 1) спостерігати за мовними (насамперед стилістико-жанровими та термінологічними) явищами англійської мови і зіставляти їх з відповідними явищами в українській мові; 2) перевіряти достовірність інформації із залученням додаткових джерел; 3) групувати інформацію на основі зазначених ознак; 4) класифікувати, систематизувати нову інформацію згідно з поставленим навчальним завданням; 5) передбачати та оцінювати інформацію; 6) забезпечувати зручність під час читання наукового тексту тощо [6, с. 135]. До *організаційних* відносимо вміння: 1) обирати наукову літературу з теми; 2) працювати з довідниковою літературою; 3) зіставляти таблиці й схеми; 4) фіксувати інформацію у вигляді ключових слів, плану, конспекту. Для реалізації професійних цілей під час навчання у магістратурі потрібно також сформувати вміння роботи з термінологічними словниками з методики викладання

ІМ; без цих умінь, як зазначає О. М. Соловова, неможливо досягти необхідного рівня навчальної автономії [16, с. 233]. Уміння застосовувати інформаційні технології теж належать до організаційних і передбачають не тільки уміння оформлювати роботу (її електронного варіанта) відповідно до вимог, а також уміння створювати електронні таблиці, діаграми, графіки; уміння структурувати електронний текст (нумерація сторінок, змісту, колонтитулів, посилань тощо); уміння передавати тексти з допомогою комп'ютерних мереж та Інтернету; уміння сканувати зображення і використовувати цифрову фото/відеоапаратуру [16, с. 36].

Під *компенсаторними вміннями*, слідом за Н. Д. Гальською, ми розуміємо адаптивні вміння, які забезпечують неперервність і автономність навчання навіть у ситуації, коли магістрант виявив свою необізнаність з якогось наукового чи суто технічного питання у процесі написання наукової роботи. Володіння компенсаторними вміннями, як зазначає А. М. Щукін, дає можливість магістрантам користуватися лінгвістичною і контекстуальною здогадкою; використовувати в процесі спілкування парафраз, синоніми; розпізнавати надлишкову інформацію й ігнорувати її тощо [17, с. 136]. Компенсаторні уміння забезпечують майбутніх викладачів англійської мови позитивною мотивацією, що виражається в необхідності постійного оновлення і вдосконалення своїх знань у разі виявлення у своїй системі наукових і мовно-мовленнєвих понять і умінь інформаційних лакун.

Узагальнимо визначені компоненти змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ у таблиці (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення

Предметний аспект	Процесуальний аспект
<i>Позамовний компонент</i> <i>Мовний і мовленнєвий матеріал</i>	<ul style="list-style-type: none"> • дискурсивні навички і вміння; • вправи для їх розвитку
<i>Лінгвосоціокультурний матеріал</i>	<ul style="list-style-type: none"> • навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом; • вправи для їх розвитку
<i>Навчально-стратегічний компонент</i>	<ul style="list-style-type: none"> • навчально-стратегічні і компенсаторні вміння; • вправи для їх розвитку

Отже, у межах статті ми висвітили питання мети і змісту навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ. На основі проведеного аналізу ми можемо

зробити висновок, що стратегічною метою навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ є формування вторинної мовної особистості, яка здатна і бажає брати участь у міжкультурному науковому писемному спілкуванні. Практичні, професійні, освітні, розвивальні й виховні цілі при цьому взаємозалежні й покликані забезпечити реалізацію стратегічної мети. Змістом навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ є англійська культура НПМ у своєму предметному і процесуальному аспектах. *Перспективу* наступних наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні лінгвістичних особливостей наукового дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций : Методическое пособие / Л. Е. Алексеева. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. — 136 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : Учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез — М. : Издательский центр “Академия”, 2004. — 336 с.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб. : КАРО, 2005. — 352 с.
4. Загальноевропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
5. Концепція організації підготовки магістрів в Україні / Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу до документа : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6670/print/
6. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучению языку в языковом вузе : Учеб. пособие / Б. А. Лapidус. — М. : Высш. школа, 1986. — 144 с.
7. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Лидия Константиновна Мазунова. — Уфа, 2005. — 295 с.
8. 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.
9. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. — № 3. — 2010. — С. 3-10.
10. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. — М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. — 240 с.

11. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” [спец. 8.030502 — “Англійська мова та література”]. — Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : mel.chnu.edu.ua/images/ects_ma.doc
12. Робоча навчальна програма з практичного курсу “Наукове писемне мовлення англійською мовою” для студентів-магістрантів [спец. 7.030502 — “Мова та література”] / [уклад. Т. Д. Чхетіані]. — К., 2008. — КНЛУ. — 18 с.
13. Робоча програма дисципліни “Германські мови / Англійська мова” для студентів-магістрантів [спец. 6.020303 — “Мова та література / Переклад”] / [уклад. Є. В. Бондаренко]. [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : http://www-foreign.univer.kharkov.ua/kaf_ef_ua.html
14. Робоча програма з дисципліни “Практика англійської мови” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр” [спец. 8.030502 — “Мова та література”] / [уклад. О. Я. Кресян]. — Черкаси, 2010. — Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — 21 с.
15. Синекон О. С. Методика інтерактивного навчання англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з інформаційної безпеки з використанням комп’ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Оксана Степанівна Синекон. — К., 2010. — 370 с.
16. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 272 с.
17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2004. — 416 с.
18. Hafner Ch. A. Fostering Learner Autonomy in English for Science : a collaborative digital video project in a technological learning environment / Ch. A. Hafner, L. Miller [Електронний ресурс]. — Режим доступу до джерела : <http://ilt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРЯМОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ І В РОСІЇ (1890–1918 р.р.)

Б. І. Лабінська

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті розглядаються особливості реалізації прямого методу навчання іноземних мов на західноукраїнських землях і в Росії (1890–1918 рр.). З'ясовані передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов. Проаналізовано навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Ключові слова: прямий метод, навчання іноземних мов.

Б. И. Лабинская. Особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1890–1918 гг.). В статье рассматриваются особенности реализации прямого метода обучения иностранным языкам на западноукраинских землях и в России (1890–1918 г.г.). Выяснены предпосылки возникновения прямого метода, влияние смежных наук на развитие методики обучения иностранным языкам. Проанализировано обучение аспектов языка и видов речевой деятельности на западноукраинских землях и в России.

Ключевые слова: прямой метод, обучение иностранным языкам.

B. I. Labins'ka. Specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine and in Russia (1890–1918). The paper investigates the specific characteristics of implementing the direct method of teaching foreign languages in Western Ukraine in Russia (1890–1918). Preconditions of the origination of the direct method, the influence of closely-related sciences on the development of the methods of teaching foreign languages has been determined. Teaching of language aspects and communicative skills in Western Ukraine and in Russia have been analysed.

Key words: direct method, teaching foreign languages.

Вихід на сучасний рівень іншомовної підготовки потребує глибокого переосмислення накопиченого педагогічного досвіду, який забезпечить наукове підґрунтя побудови її теорії, дасть можливість урахувати всю багатогранність, динамічність і суперечливість методичних прийомів, уможливить глибше проникнення в суть ретроспективи методики навчання іноземних мов (ІМ) у західноукраїнських регіонах.

Аналіз методичних праць, зокрема І. В. Рахманова (вивчав методичні проблеми навчання нових західноєвропейських мов XIX–XX ст.); В. Є. Раушенбаха (проаналізував методи з I до XX століття); Г. Є. Веделя (продовжив висвітлювати це питання до середини XX століття); О. О. Миролюбова (проаналізував стан методики навчання ІМ у XX–XXI ст.), Р. А. Кузнецової (досліджувала історію методики навчання ІМ у радянських немовних ВНЗ), С. М. Ніконової (проаналізувала розвиток методики навчання ІМ з 1900 до 1923 р.р.), Н. І. Гез, Г. М. Фролової

(вивчали історію зарубіжної методики навчання іноземних мов) та ін. дає можливість стверджувати, що в історіографії методики навчання ІМ зазначена проблема на території західноукраїнських земель не була об'єктом дослідження вчених.

Беручи до уваги викладене вище, у цій статті ставимо за мету визначити особливості реалізації прямого методу навчання ІМ на західноукраїнських землях (1890–1918 р.р.), проаналізувати передумови виникнення прямого методу, вплив суміжних наук на розвиток методики навчання іноземних мов, описати навчання аспектів мови і видів мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і в Росії.

Метод навчання розглядаємо як один із компонентів системи навчання ІМ, який будемо характеризувати за параметрами, запропонованими С. Ю. Ніколаєвою, а саме: фактичні дані; назва; наукові основи; методичні характеристики; критичний аналіз [7, с. 267].

Розвиток методики навчання ІМ на західноукраїнських землях відбувався в нерозривному зв'язку та під впливом світового, європейського, економічного, соціального і культурного прогресу. Методичні напрямки “руху Реформи” в європейських країнах вплинули на розвиток методики навчання ІМ на західноукраїнських землях. Зокрема, кінець ХІХ століття характеризується посиленням інтересу до навчання ІМ. Питання щодо навчання ІМ у цей період порушувалося як на крайових шкільних радах Галичини, Буковини, у тогочасних педагогічних виданнях Закарпаття, так і на державному рівні – в законодавчих освітніх документах, що зумовило зміни в навчальних програмах, підручниках, методі навчання ІМ тощо.

До провідних ідей у розвитку методики навчання ІМ на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу відносимо зміну мети навчання ІМ, що зумовила перехід від перекладних до прямого методу навчання ІМ.

Методичний напрям Реформи не був однорідним, у ньому брали участь лінгвісти, психологи, методисти: в Німеччині – Б. Еггерт, Г. Вендт, В. Фієтор, 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 періоду реформ у європейських країнах, мав такі назви: антиграматичний, раціональний, конкретний, натуральний, наглядно-інтуїтивний, безпосередній (така назва трапляється в західноукраїнських методичних працях), прямий. Найбільш розповсюджена назва – прямий метод, яку ми будемо використовувати в нашій роботі.

Нагадаємо, що представники прямого методу виступали проти

- примату друкованого тексту;
- застиглих правил граматики, які не відповідали живій розмовній мові;
- відсутності уваги до вивчення фонетики;
- ізолюваного вивчення слів;
- використання перекладу [4, с. 23].

Отже, у прямому методі на перший план висувалися практичні цілі, передусім навчання усного мовлення, що забезпечувало учням швидке, хоч і не цілком правильне, значною мірою обмежене володіння ІМ, а саме – можливість усно спілкуватися з іноземцями в межах невеликого діалогу. Прибічники цього методу передбачали, що дитина, яка вивчає ІМ, не знає ні перекладу, ні граматики; вона просто чує мову, намагається наслідувати її. Звідси випливає, що під час навчання ІМ слід уникати перекладу і граматики; учень повинен чути чужу мову, намагатися її наслідувати, у такий спосіб можливо оволодіти усним мовленням. Через це у процесі навчання необхідно було користуватися лише ІМ; учитель повинен з першого ж уроку відмовитися від застосування рідної мови, замінивши її мімікою, жестами, малюнками, синонімами, антонімами тощо. Щоб наслідувати вчителя, від учня вимагалось велике напруження уваги і сил. Утім, незважаючи на недоліки прямого методу, він набув великого поширення, зокрема, внаслідок чого, тогочасна школа мала відповідати новій меті, зумовленій ходом суспільного розвитку.

Метою навчання ІМ на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу було формування уміння висловлювати власні думки в усній та письмовій формах, засвоїти відмінювання і синтаксис (на нижчому ступені), швидко розмовляти (на вищому ступені), знати на основі прочитаної іншомовної літератури найвідоміші твори XVIII–XIX століть [13, с. 4]. Щодо ступенів навчання, їх розподіл на той час був таким: початкові класи (нижчий ступінь – I, II та III класи), середні класи (середній ступінь – IV, V та VI класи), старші класи (вищий ступінь – VII та VIII класи).

Принагідно зазначимо, що поняття про середній ступінь навчання ІМ нами віднайдено лише в галицьких програмах і методичних працях досліджуваного періоду. Даних про навчання ІМ на середньому ступені Буковини і Закарпаття не виявлено, йшлося про навчання в середніх класах, а не на середньому ступені. На цих землях навчання в основному поділялося на нижчий і вищий ступені. Отже, середні класи, слідом за галицькими методистами, називаємо середнім ступенем.

Згідно з соціальним замовленням суспільства в нових соціально-економічних умовах завданням тогочасних методистів на західноукраїнських землях було якомога швидше втілити нову мету в загальноосвітню школу. Тому, окрім соціальних факторів, велике значення мало досягнення суміжних для методики навчання ІМ наук.

Певний вплив на розвиток прямого методу навчання ІМ мали досягнення мовознавства. Так, новою течією в мовознавстві стала школа “младограматиків”, яка виникла у 70-х роках в Лейпцигу (Німеччина). Представниками цього напрямку були К. Бругман, Г. Пауль, Б. Дельбрюк, Г. Остгоф. Їхні ідеї полягали в ототожненні мови й народного духу, вивченні народної психології, яка виявлялася у звичаях, матеріальній і духовній культурі народу [4, с. 24]. На основі численних спостережень і зіставлень мовних явищ “младограматики” 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, у визнанні пріоритету усного мовлення над писемним. Младограматиками заперечували будь-яке зіставлення, вважаючи, що мовний матеріал може бути зрозумілим лише з контексту, звідси і впливала вимога про навчання граматики індуктивним шляхом, що давало змогу накопичувати граматичний матеріал, узагальнювати його й отримувати результати. Крім того, вважалося, що слів без контексту не існує і тільки в контексті можна вивчати слова й знаходити причинний зв'язок між ними.

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

Принагідно зауважимо, що концептуальні засади младограматиків на західноукраїнських землях використовувалися частково, зокрема перевага усного мовлення над писемним не підтримувалася, оскільки писемне мовлення вдосконалювалося за допомогою формування вміння не лише висловлювати свої думки щодо прочитаних творів, побутових ситуацій, але й писати листи різного характеру, вести ділові папери. Тому вважаємо, що усне і писемне мовлення у той час були однаково важливими засобами опанування ІМ. Щодо ідеї ототожнення мови і народного духу, матеріальної і духовної культури народу, мова якого вивчалася, то вона була реалізована повною мірою. Це засвідчують навчальні програми, підручники і праці методистів, в яких ішлося про ознайомлення з культурою, звичаями народу і вивчення мовних явищ на основі зв'язаного за змістом тексту та різножанрової літератури. Крім того, зіставлення мовних явищ ІМ з рідною мовою у досліджуваній відрізку часу на всіх західноукраїнських землях вважалося одним із прийомів пояснення граматичного матеріалу.

Для лінгвістики того періоду був характерний психологічний підхід до аналізу мовних явищ. Зближенню двох наук сприяла поява в психології нової прикладної галузі – педагогічної психології. Головну роль у 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 уявлень 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 цілісне уявлення, складові частини якої створюються під час говоріння. Асоціації, як пасивно пережиті процеси, не зводилися до простого об'єднання образів або елементів. Водночас В. Вундт уводить поняття аперцепції, тобто зумовленості сприйняття людиною тих чи інших предметів або явищ об'єктивного світу її попереднім досвідом та психологічним станом у момент сприйняття. Вона аналізує активно пережиті процеси [4, с. 25]. В цілому психологія цього періоду дала авторам реформи можливість виділити такі положення

навчання ІМ: оскільки пам'ять ґрунтується на асоціаціях, запам'ятовування й забування вербального матеріалу залежить від міцності асоціативних зв'язків; переклад як основний прийом встановлення міжмовних асоціацій замінювався асоціаціями між поняттям і словом ІМ.

Зауважимо, що теоретичні основи асоціативної психології в досліджуваній відрізок часу використовувалися частково, зокрема, переклад залишався основним зв'язком між словом і поняттям.

На методику навчання ІМ мала вплив і гештальтпсихологія, представники якої (Вертхеймер М., Коффка К.) вважали, що першочергове завдання навчання – це розуміння цілого, а не окремих елементів. Згідно з положенням теорії В. Вундта і представників гештальтпсихології, одиницею навчання мало бути не слово, а речення, яке являло собою щось ціле (гештальт).

Основні положення гештальтпсихології реалізувалися на західноукраїнських землях повністю, навчання говоріння відбувалося на основі цілих речень у контексті певної розмовної теми, за допомогою текстів художньої літератури.

Отже, як бачимо, певні концептуальні засади младограматиків, асоціативної психології використовувалися частково, а окремі, як наприклад, гештальтпсихології – цілком, що дає підстави говорити про обмірковане використання під час навчання ІМ нових напрямків, враховування умов навчання на західноукраїнських землях.

Проаналізувавши вплив лінгвістичних і психологічних ідей європейських учених на розвиток методики навчання ІМ, перейдемо до розгляду наукових праць на західноукраїнських землях досліджуваного періоду.

В інструкції для вчителів, яка подавалася в галицькій навчальній програмі з ІМ, затвердженій Міністерством віросповідань та освіти Австро-Угорщини, сказано, що метод навчання ІМ має відрізнитися від методу навчання рідної мови, в якій учні усвідомлюють уже відомі їм мовні явища, а також відрізнитися від методу, який використовували у навчанні стародавніх мов, під час якого не ставилися практичні цілі [13, с. 13].

Навчання чужих мов повинно було відбуватися за допомогою говоріння, що, на думку укладачів програми, мало спонукати учнів практично використовувати навчальний матеріал (лексико-граматичний – Б. Л.) зі шкільного підручника. Підкреслювалася необхідність відмовитися від будь-яких теоретичних знань про мову. Натомість обрати такий метод, який допоможе найшвидше досягнути мети – говоріння ІМ. Рекомендувалося виключити з навчання метод, що базувався на правилах граматики і перекладах, оскільки, як вважалося, такий метод може знадобитися тільки для поглиблення навчання мовних явищ. Обов'язковою умовою було пояснення різниці між особливостями говоріння німецькою і рідною мовою; не вдаватися до перекладу тексту рідною мовою; перевіряти зміст прочитаного тексту шляхом постановки запитань [13, с. 16–20].

У публікації Теодора Біленького “Записки учителя” (1893 р.) зазначалося, що для досягнення цілей навчання з ІМ – розуміти і вести розмову ІМ, вміти читати, писати – необхідний новий метод навчання. У нинішніх підручниках, за словами автора, враховані нові вимоги до навчання ІМ, а саме: учень вивчає назви предметів, відповідні дієслова та утворює речення; чим більше учень знає слів, тим легше йому утворювати речення й будувати розмову. Перш ніж переходити до нових слів, учителю з учнями слід повторити вивчені. Вчитель у початковій школі повинен пояснювати незнайомий лексико-граматичний матеріал учням так, щоб вони його зрозуміли і могли правильно відповісти на запитання вчителя. Укладені педагогом запитання мали перевіряти не тільки навчальний матеріал з ІМ, а й знання рідної мови, розвивати мислення учня [3, с. 259–260].

Отже, у вищезазначеній статті автор вказує на необхідність впровадження нового методу навчання ІМ у підручники. Він акцентує увагу на потребі вивчення лексики і граматики. Автор був переконаний у тому, що навчання граматичного і лексичного матеріалу чужої мови допоже перевірити набуті знання рідної мови. Закріплення лексико-граматичного матеріалу пропонувалося здійснювати шляхом багаторазового повторення, унаслідок чого матеріал фактично запам'ятовувався напам'ять. Незважаючи на те, що автор на початку своєї праці наголошує на доцільності запровадження нового методу в підручники, він радить не відмовлятися від формування граматичних навичок і вмінь з метою їх правильного використання під час побудови речення, відповідей на запитання вчителя. Відомо, що більшість представників прямого методу не звертали увагу на правильність використання граматичних конструкцій.

У доповіді професора гімназії м. Львова І. Боберського, виголошеній на конференції Крайової шкільної ради Галичини, сказано: щоб опанувати чужу мову, потрібно йти дорогою, якою проходить маленька дитина, тобто перебувати в іншомовному середовищі, в якому побуває та мова, яку учень вивчає. Такий природний метод впроваджений у життя Берліцом, щоб навчати дорослих людей розмовляти чужими мовами. Учень чує від учителя тільки чужу мову і в розмові з ним опановує її дедалі більше. Таким самим шляхом навчають німецької мови у гімназіях Галичини. Учні слухають кілька годин на тиждень ІМ і тільки після цього намагаються розмовляти нею [2, с. 130].

Отже, викладене вище дає можливість стверджувати, що вчителі для навчання ІМ використовували прямий метод. Для глибшого розуміння проблеми перейдемо до аналізу методики навчання ІМ за аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності на західноукраїнських землях і Росії.

Навчання граматичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу стало не метою, а засобом навчання, знання ж граматики слугували для правильного вживання мови в усній та письмовій формах.

У навчальній програмі з ІМ (1905 р.) повідомлялося, що обсяг граматичних знань, які потрібно засвоїти на нижчому ступені, досить великий, тому необхідно рівномірно розподілити навчальний матеріал на два роки навчання [13, с. 17–18]. Такий розподіл був врахований у шкільних підручниках. Учитель мав право вибирати з граматичного довідника ті явища, на які на певному ступені навчання він мав звернути увагу учнів. Навчання граматичного матеріалу здійснювалося на основі тексту. Виокремлені граматичні конструкції з тексту та мовні правила до них необхідно було відпрацьовувати практично доти, поки учні не вміли застосовувати їх механічно. Теоретичну частину граматики не потрібно було докладно пояснювати (тут ідеться про численні винятки. – Б. Л.), її рекомендували подавати у вигляді формул (граматичних конструкцій. – Б. Л.), що уможлиблювало, на думку укладачів програми, легше і краще запам'ятовувати. Під час навчання граматичного матеріалу необхідно було дотримуватися індуктивного шляху – спостереження за мовними явищами в тексті і пояснення їх за допомогою інших, спеціально підібраних прикладів із подальшим узагальненням їх у вигляді моделі. В кінці пояснення подавалися граматичні правила, які учень мав вивчити за шкільним підручником [13, с. 23–24].

На середньому ступені граматичний матеріал радилося розширювати і подавати тільки ІМ та повторювати вивчений матеріал на нижчому ступені.

На вищому ступені новий граматичний матеріал не подавався, а лише повторювався попередньо вивчений.

Отже, як бачимо, після перших реформ 90-х років навчання граматичного матеріалу відбувалося на всіх ступенях. Значну його частину учні вивчали на нижчому ступені, розширювали знання граматичного матеріалу на середньому ступені. Граматичні правила в підручниках подавалися рідною мовою, що заперечувалося представниками прямого методу. Закріпленню граматичних знань слугували вправи на всіх ступенях навчання ІМ. На вищому ступені допускався переклад як засіб контролю за вивченим лексико-граматичним матеріалом.

У статті Д. Русчака сказано, що питання навчання граматики в народних школах дуже актуальне і дискусійне. Він наводив слова Джона Локка: ”Люди вивчають мови лише для соціального пристосування та взаємного обміну ідеями в буденному житті. Для досягнення цієї мети найкоротшим, найправильнішим та найбільш натуральним є шлях вивчення мови через спілкування ІМ. З цієї точки зору, можна стверджувати, що незнання граматики не було недоліком. Можна розуміти один одного, не вивчаючи при цьому граматику” [14, с. 43]. Граматика, на думку тогочасного автора, давала справжній хаос у правилах, які заперечувалися значною кількістю винятків. Граматичні правила, на думку Д. Русчака, не розвивали ні *мислення*, ні *мовлення*, ні *читання*, ні *орфографію*, а отже, є зайвими [14, с. 43].

Таке бачення навчання граматичного матеріалу свідчить про дотримання автором класичних положень прямого методу, запропонованих реформаторами, які рекомендували навчати

граматики індуктивно, без використання правил граматики. Автор був переконаний, що для навчання говоріння непотрібні ґрунтовні знання граматичного матеріалу.

Проаналізуємо праці, опубліковані після 1908 року (другої реформи). Зокрема, Б. Ферхер повідомляє, що питання навчання граматики неодноразово обговорювалося на сторінках педагогічних видань, у педагогічній літературі, на загальнодержавних, окружних конференціях, на яких було прийнято рішення, що граMATика є не метою, а засобом для досягнення мети. Автор зауважує, що навчання граматики чужої мови повинно відбуватися на основі літературних творів шляхом виконання усних, а згодом письмових вправ, які сприяють практичному володінню мови в усній та письмовій формах. Б. Ферхер підкреслював, що навчання граматики рідної мови і навчання граматики ІМ повинно бути різним. Оскільки рідною мовою діти розмовляють неусвідомлено, то й навчання граматики рідної мови не складає таких труднощів, як навчання граматики чужої мови. Автор радить утворювати речення за зразками, багаторазово їх повторювати. В результаті такої роботи, на думку Б. Ферхера, учні проникають у “дух мови” і в них з’являється відчуття мови. Він рекомендував відмовитися від заучування різноманітних винятків із граматичних правил. Далі цитував мовознавця К. Бекера, погоджувався з ним у тому, що граMATика повинна розглядатися на основі літературної мови (казки, байки, легенди, прозові твори) і за допомогою вчителя, який мав пояснювати граматичні явища [10, с. 129–145].

Як бачимо, Б. Ферхер для навчання граматики пропонує шлях, який базується на засвоєнні мовного матеріалу за допомогою наслідування й утворення нових форм за аналогією, виявленні граматичних явищ на основі контексту, які запам’ятовувалися у процесі виконання усних і письмових вправ, що підкреслювалося представниками прямого методу слідом за психологами того часу. Автор радить навчати граматики на основі текстів, пояснювати мовні явища і лише згодом переходити до формування граматичних навичок за допомогою вправ. Б. Ферхер ґрунтувався також на положеннях Ф. Франке про необхідність проникнення учнів у “дух мови” для створення в них відчуття мови за допомогою наслідування, багаторазового повторення тощо.

З такою думкою погоджується і К. Тумплірц, який стверджував, що навчання ІМ базується на спостереженні, пробуджує інтерес до мовних явищ, прокладає шлях до розуміння закономірностей мови. Говоріння є виявом внутрішніх процесів, воно встановлює зв’язок між тим, що дитина сприймає, думає, відчуває й відтворює і при цьому отримує знання з граматики. ГраMATика повинна розглядатися не як сукупність застиглих правил, а як набута безпосередньо зі світогляду й досвіду дітей скарбниця мовних явищ [9, с. 109–111].

Отже, К. Тумплірц, слідом за Ф. Ферхером, пропонував вивчати мовні явища шляхом спостереження за ними у процесі говоріння. І лише після їх кількаразового повторення учні можуть ці граматичні конструкції використовувати в іншому контексті.

На окружній вчительській конференції вперше йшлося про книжку для вчителя і метод, яким потрібно керуватися під час навчання мови. Книжка, або методичний порадник для вчителів,

згідно з рекомендаціями членів конференції, мав вміщати теоретичний граматичний матеріал і вправи з ключами, що, за словами Й. Стельцла, позбавить учителя від зусиль додатково підбирати навчальний матеріал до практичного заняття з мови [15, с. 169]. Крім того, Й. Стельцл виступав проти тих, хто змушував учнів повторювати й записувати за вчителем готові зразки, пропонуючи навчити школярів самостійно їх утворювати з частин речення [15, с. 170]. Виконання таких вправ, на його думку, розвивало вміння розпізнавати мовні явища, не спираючись при цьому на правила і дефініції [15, с. 171]. Його спосіб навчання ґрунтувався на засадах “розвивати, а не виявляти” і спонукати учнів мислити й розмовляти, виховувати самостійність [15, с. 172]. На нижчому ступені автор радив уникати роз’яснення значення слів, замінюючи їх унаочненням, а на середньому ступені повторювати навчальний матеріал попереднього ступеня і зменшувати обсяг допоміжних наочних засобів, замінюючи їх вправами [15, с. 236–237].

Отже, Й. Стельцл пропонував не тільки виявляти певні мовні явища в реченні й на їх основі будувати граматичні правила, а й розвивати навички володіння граматичними структурами під час говоріння і виконання письмових вправ. Вправи для формування вміння правильно використовувати ту чи іншу мовну конструкцію повинні були ґрунтуватися не на готовому реченні, а подаватися окремими членами речення, які учні мусили самі поєднати або за потреби відшукати нові та скласти в ціле, змістовно пов’язане речення. Крім того, вперше пропонувалася окремо книга для вчителя ІМ з вправами і граматичним довідником до них.

Таким чином, питання навчання граматичного матеріалу в досліджуваній період було неоднозначним. У результаті перших реформ 90-х років у навчальних програмах відсутній перелік граматичних тем для кожного класу, однак більшість підручників уміщали граматичний довідник, в якому подавалася теоретична частина рідною мовою. Методисти того часу вважали граматику засобом для навчання ІМ, без якого неможливо обійтися, при цьому теоретичну частину граматики пропонувалося звести до мінімуму. Автори другої реформи 1908 року, навпаки, пропонували повернутися до теорії граматики, але за умови, що вона залишиться засобом до оволодіння ІМ в усній і письмовій формах. Навчання граматичного матеріалу рекомендувалося здійснювати на трьох ступенях. Вивчення основних граматичних понять здійснювалося на нижчому ступені, розширення мовних явищ – на середньому, повторення граматичних закономірностей – на вищому ступенях.

Більшість методистів досліджуваного відрізка часу пропонували навчати граматики індуктивним шляхом, але при цьому не відмовлялися від вивчення правил граматики. Ознайомлення з граматичними структурами відбувалося на основі попередньо усно опрацьованого тексту. Закріплення граматичних знань відбувалося шляхом виконання лексико-граматичних вправ, перекладів на вищому ступені, написання диктантів, творів, листів, переказів тощо.

Якщо порівняти навчання граматичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу на західноукраїнських землях і в Російській імперії, то воно, на наш погляд, відбувалося в цілому

однаково. Зокрема, О. О. Миролюбов стверджував, що система навчання граматики характеризувалася низкою суперечливих моментів, одні з яких були наслідком минулого, а інші мали прогресивний характер (на той час – Б. Л.); наголошував на доцільності навчання граматичного матеріалу на основі контексту і спробі навчати граматики ІМ з урахуванням особливостей рідної мови за допомогою зіставлення [6, с. 45–46.]. Однак автор робить висновки, що змішування прийомів прямого і перекладних методів було передумовою утворення зіставного методу, який не був реалізований через першу світову війну і революцію. Згодом зіставлення мовних явищ ІМ із рідною мовою, використання пояснення граматики ІМ рідною мовою тощо. стануть основою ”російського варіанта прямого методу“.

Отже, унаслідок невизначеності необхідності подання граматичного матеріалу на західноукраїнських землях, зокрема то усування, то подання теоретичної частини граматики в підручниках, в окремих навчальних програмах (йдеться про Закарпаття) перелік граматичних тем наявний, в інших (Буковина і Галичина) відсутній. В інструкціях для вчителів, що містилися у навчальній програмі, після першої і другої реформ рекомендувалося звертатися до граматичних довідників, але без вивчення напам'ять правил, дефініцій і винятків; після другої реформи в середній школі радили посилити увагу до теоретичної частини граматики за рахунок годин, виділених на читання. У більшості методичних праць йшлося про індуктивний шлях навчання граматики, але з використанням правил з граматики, які необхідно було вчити напам'ять, виконання вправ для формування навичок і вмінь правильно їх використовувати під час усного і писемного мовлення. Пояснення граматики на нижчому ступені відбувалося рідною мовою. Така невизначеність щодо навчання граматичного матеріалу не давала бажаних результатів, про що свідчать відгуки вчителів ІМ, зафіксовані у відповідних публікаціях.

Навчання лексичного матеріалу відбувалося на основі текстів, до яких подавалися лексичні одиниці у словниковій формі з їх перекладом рідною мовою. Загальна кількість слів, що регламентувалася програмними вимогами, складала 1000 лексичних одиниць на рік [13, с. 21]. Окрім того, під час пояснення значення лексичних одиниць використовувалося унаочнення і, по можливості, добиралися синоніми.

На нижчому ступені навчання засобами семантизації слугували картинки, предмети тощо, на середньому – долучалися синоніми, антоніми, тлумачення ІМ, а на вищому ступені значення слів розкривалося в контексті.

Принадно зауважимо, що дискусій щодо використання перекладу як засобу семантизації лексики на західноукраїнських землях не було. Погляди ж російських методистів на це питання розділилися: одні виступали за подання перекладу, інші – за безперекладні способи семантизації [6, с. 42]. У працях західноукраїнського регіону рекомендувалося паралельно використовувати невербальні засоби для кращого запам'ятовування слів на нижчому ступені. Спільним як для російських, так і для методистів на західноукраїнських землях було подання на нижчому ступені

слів і виразів розмовного, побутового характеру, для середніх класів – лексичних одиниць, характерних для легкої прози, зміст яких взято з повсякденного побуту, для старших класів обиралися слова й вислови з різних галузей наук (історії, географії тощо). Крім того, в окремих типах середніх шкіл, зокрема реальних і торговельних, подавалася лексика фахового спрямування.

Отже, навчання лексики на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу мало також свої особливості: поряд із використанням невербальних засобів семантизації лексики застосовували переклад, що заперечувався прихильниками прямого методу. Закріплення лексичних одиниць відбувалося за допомогою вправ, діалогів, переказів прочитаного, написання творів тощо.

Навчання фонетичного матеріалу в досліджуваній відрізок часу приділялося чимало уваги, оскільки правильно фонетично оформлене мовлення було однією із головних умов прямого методу, і всі педагоги на західноукраїнських теренах погоджувалися з таким вибором реформаторів у галузі методики навчання ІМ. Навчання фонетики відбувалося в такий спосіб: учитель читав голосно й повільно, чітко вимовляючи слова, речення, текст, за ним повторювали учні; пропущені помилки виправляли інші, кращі учні, а відтак промовляли хором. Для такої роботи використовувалася дошка, на якій учні писали важкі для вимови слова, і вимовляючи їх, що, на думку А. Аліскевича, розвивало в учнів також уміння писемного мовлення [1, с. 5]. Учитель не повинен був переходити до нового матеріалу, доки всі учні не вміли правильно вимовляти слова й ставити наголос. У гімназіях рекомендувалося звертати увагу учнів на подібні за звучанням слова, пояснювати їх написання і значення, порівнювати з відповідними словами рідної мови (наприклад, 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, написати їх і тільки тоді переходити до граматичних правил, пізніше до – говоріння [1, с. 9].

У навчальній програмі з ІМ зазначалося, що правильне говоріння вимагає передусім навчитися правильно вимовляти звуки, властиві ІМ. На вимову вчитель повинен був звертати увагу від самого початку навчання та стежити за цим на всіх ступенях навчання ІМ [13, с. 13].

Під час пояснення звуків у підручниках із різних ІМ рекомендувалося використовувати фонетичну транскрипцію, затверджену асоціацією фонетистів, подавався малюнок із зображенням апарату мовлення. Також реалізовувався вступний фонетичний курс, який вміщав правила фонетики та інтонації, вправи на формування навичок і вмінь правильної вимови.

Новим для навчання фонетики було використання грамофонних платівок із записами віршів, пісень, діалогів, текстів ІМ. На жаль, нами віднайдений лише один підручник з англійської мови із грамофонними платівками. Утім, вказівки у навчальній програмі на обов'язковість використання цього технічного засобу під час навчання ІМ у досліджуваному хронологічному періоді не було.

Отже, навчанню фонетики у досліджуваній період приділялося достатньо уваги. Більшість підручників містили вступний фонетичний курс, в якому були фонетичні правила і вправи на формування навичок правильної вимови. Використання грамплатівок і читання вчителями текстів давало можливість сконцентрувати увагу слухача на вимові, інтонації, вслухатися у ритм мови, що згодом полегшувало й поліпшувало відтворення звуків ІМ. До особливостей у навчанні фонетичного матеріалу відносимо порівняння семантики й написання подібних за звучанням слів ІМ і рідною мовою.

Принадно зауважимо, що в досліджуваній хронологічній період, за словами О. О. Миролюбова, ознайомлення учнів із апаратом мовлення, а також використання під час навчання траскрипції були відхилені відділом іноземних мов Педагогічного музею [6, с. 41].

Навчання говоріння. У навчальній програмі 1893 р. повідомлялося, що навчання говоріння на початковому ступені відбувалося за допомогою запитань учителя, на які учні повинні були дати правильні відповіді, що були стрижнем подальшого навчання і забезпечували в майбутньому самостійний переказ уривків із текстів, творів художньої літератури без допомоги запитань учителя [12, с. 102].

Запитання вчителя мало бути зверненим до усього класу, щоб кожен учень подумки підготував відповідь. Учитель мав добре обмірковувати і чітко ставити запитання учням. Наступне запитання повинно було логічно впливати з попереднього, оскільки такий вид роботи мав перетворюватися в діалог. Вчитель повинен був також передбачити відповідь учня, перевірити під час говоріння знання лексичного і граматичного матеріалу, які школярі використовували в цих відповідях. Зміст таких розмов відповідав тексту, що вивчався на даному уроці. Згодом учні мали самостійно передавати зміст тексту, без допомоги запитань, використовуючи вивчений лексико-граматичний матеріал.

На середньому ступені навчання спілкування між учнем і вчителем відбувалося тільки ІМ. Темати розмов спершу були тексти з повсякденного життя, які згодом розширювалися відомостями з інших галузей; переказ змісту прочитаного передавався у змінній формі, наприклад, від третьої особи. Якщо учень відповідав, надто близько дотримуючись тексту, вчитель навідними запитаннями змушував його відступити від тексту та переказати фрагмент в іншій формі або розвинути думку з використанням фактичного матеріалу, який наводився раніше [13, с. 30].

Вивчення напам'ять фрагмента тексту на нижчому ступені складало 8–10 рядків дослівно або з невеликими змінами. Зміни допускалися у випадку, якщо учень зробить їх на основі раніше вивченого лексичного матеріалу [13, с. 21]. На середньому ступені вивчалися напам'ять фрагменти поетичних або прозових творів. Під час декламування вчитель повинен був звертати увагу на вимову, інтонаційне виділення голосом важливіших думок чи висловлювань [13, с. 31]. На вищому ступені предметом розмови був опис картин, видів, пейзажів, стародавніх скульптур,

схеми грецьких стилів, виду Пантеону, сцен із німецьких легенд, видів середньовічного замку тощо [13, с. 55].

Отже, з віднайдених даних щодо навчання говоріння можна зробити висновок, що воно здійснювалося на всіх ступенях навчання ІМ. Темі для говоріння відображали реальні ситуації в соціальному відношенні. Важливою умовою під час говоріння було використання правильної вимови та лексико-граматичного матеріалу, який подавався до певної теми. Навчання говоріння рекомендувалося здійснювати також на основі прочитаних літературних творів тощо.

Навчання говоріння відбувалося на основі відтворення, що ґрунтувалося на імітації, яка в кінцевому результаті повинна була перейти в невимушену розмову. Мовленнєві зразки, які підлягали переказу, попередньо опрацьовувалися: пояснювався незнайомий лексико-граматичний матеріал, ставилися запитання до змісту прочитаного. Значну роль у розвитку усного мовлення мали побудова діалогів та інсценування текстів із заучуванням ролей, обговоренням дійових осіб.

Отже, навчання говоріння на західноукраїнських землях у досліджуваній відрізок часу 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 – *на уривках із художньої літератури, відомостях з історії, мистецтва тощо, що не підтримувалося реформаторами*. Особливістю реалізації прямого методу під час навчання говоріння був також *взаємозв'язок мислення й мовлення*, який проявлявся в переказі змісту прочитаного у зміненій формі та передачі фрагмента твору з використанням фактичного матеріалу, який вивчався раніше. Такий вид роботи заперечував тези “прямістів” про те, що в мовленнєвій діяльності головну роль відіграють відчуття, а не мислення, інтуїція, розум, що призводило до відриву мови від мислення, до перебільшення ролі механічної пам'яті і будь-якого роду асоціацій, до ототожнення процесів засвоєння мови в дорослих і дітей.

Навчання читання відбувалося на нижчому ступені шляхом вивченням учнями алфавіту і поділу слів на склади. Читання починалося з голосно й чітко прочитаного фрагмента тексту вчителем, після цього текст читали кілька учнів. Не рекомендувалося читати окремі речення, не пов'язані змістом, починати навчання потрібно було з читання текстів із найпростішою граматичною будовою. За змістом це були оповідання, описи, діалоги, все з тематики повсякденного життя та найближчого оточення, іноді вірші [13, с. 17–18]. Одночасно вчитель мав звертати увагу на вимову та виправляти допущені помилки.

На середньому ступені під час читання фрагментів творів художньої літератури попонювався обсяг лексичних одиниць. 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. Школярі мали вміти передавати зміст прочитаного усно або письмово.

На вищому ступені (V–VIII класи в гімназіях, V–VII класи в реальних школах) для читання подавалися твори історично-літературного характеру, поезія, проза, автобіографії відомих письменників тощо, які були у хрестоматіях і в окремих автентичних творах, що містилися у спеціальних виданнях для молоді.

Отже, навчання читання відбувалося на всіх ступенях середніх шкіл. Тексти підбиралися відповідно до фізичного розвитку учнів. На нижчому ступені тексти для читання відображали побутові ситуації, на середньому і вищому ступенях читалися різножанрові твори художньої літератури. Крім того, у цей період було впроваджено домашнє читання, що сприяло організації самостійної роботи учнів.

К. Томюк у виступі на конференції учителів 1893 р., що проходила в м. Кіцмань (територія Буковини – Б. Л.), виділяє такі види читання: механічне, або швидке читання; зрозуміле, або логічне читання; декламаційне читання [8, с. 199–201].

Під механічним читанням розумілося виразне швидке читання. До зрозумілого, або логічного читання, належало читання з інтонацією. Декламаційним вважалося таке читання, яке мало за мету викликати почуття інших і використовувалося в основному під час читання віршів, поезій тощо. Учням рекомендувалося уникати штучної, неприродної (“крикливої”) вимови. Упродовж уроку кожен учень повинен був прочитати або одне велике речення, або кілька малих. У середніх класах також необхідно було дотримуватися механічного і швидкого читання. У старших класах переважало зрозуміле й логічне читання. У всіх класах учитель використовував читання хором, із правильним наголосом та інтонацією. Навчання логічного читання у старших класах полягало в самостійному читанні вдома. Під час декламованого читання учням необхідно було звертати увагу на наголос.

Отже, навчанню читання в досліджуваній відрізок часу приділялося досить багато часу, читання вважалося джерелом освіти, що розкривало чужі думки, спонукало учня самого думати, аналізувати прочитане. Розвиток навичок і вмінь читання вважався одним з основних завдань навчання ІМ на середньому і вищому ступенях. На нижчому ступені подавався легший матеріал (казки, оповідання), на середньому і вищому ступенях – складніший (проза, драма, поезія, тексти з історії, літератури, географії, мистецтва тощо країни, мова якої вивчалася), що розширювало світогляд школяра. Крім того, на середньому й вищому ступенях класне та позакласне читання набули також значення способу закріплення лексичних і граматичних знань. Мовний аналіз виконувався у найбільш складних уривках, решту матеріалу читали з метою загального охоплення змісту. Під час навчання читання допускався переклад, що було відхиленням від основних положень прямого методу.

Принагідно зауважимо, що основоположниками прямого методу навчання ІМ рекомендувалося обговорювати 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 реформаторів виступали проти примату друкованого тексту. Ставлення російських методистів до навчання читання в досліджуваний відтинок часу ґрунтувалося на засадах перекладного методу, опертого на досвід навчання латинської мови, оскільки навчання читання, на думку О. О. Миролубова, було основною практичною метою навчання ІМ [6, с. 40]. Новим у Західній Україні з 1890-х років було введення в навчальну програму з ІМ *домашнього читання*. Зміст прочитаних творів записувався учнями в окремому зошиті, а згодом перевірявся вчителем. Читання, згідно з переконаннями учителів ІМ на західноукраїнських землях, *вважалося засобом розвитку мови, мислення й мовлення*.

Навчання письма. У навчальній програмі 1893 р. повідомляється, що до письмових вправ потрібно включати завдання лише практичного значення – написання листів, листівок, переказів, телеграм, квитанцій, рахунків, свідоцтв, заяв тощо. Письмові вправи слід було опрацьовувати попередньо в школі, щоб кожен учень умів оформити певний документ без помилок. Приклади таких документів наводилися в підручнику. Після опрацювання зразків документів з учителем школярі мали вміти самостійно скласти такий документ ІМ. Завдання виконувалися в тій формі, яка прийнята в щоденному житті, – на спеціальному папері для листів, поштових бланках, цілих аркушах [12, с. 106].

Для навчання письма на нижчому ступені використовували комплекс вправ: а) дослівний або з невеликими змінами диктант опрацьованого тексту з підручника; б) орфографічні вправи тощо; в) написання вивчених раніше напам'ять текстів; г) переклад із рідної на ІМ.

На середньому та вищому ступенях рекомендувалося написання творів, пов'язаних із прочитаними творами художньої літератури. 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 в діалогічній або монологічній формах, перетворити діалог у форму монолога [13, с. 34–35].

На вищому ступені додавалися фрагменти творів, де наявні фразеологічні одиниці, які потрібно було правильно перекласти рідною мовою і пояснити їх значення, віднайти еквівалент у рідній мові.

Отже, як бачимо, вимоги до письмових робіт з ІМ майже нічим не відрізнялися від завдань, які пропонувалися під час навчання рідної мови. Навчанню письма приділялася увага на всіх ступенях, а завдання ускладнювалися залежно від року навчання.

На думку Т. Біленького, письмові вправи – це ніби нитка в тканині духовного розвитку дитини, що показує ступеневий розвиток учня [2, с. 146–148]. Автор пропонував письмові вправи опрацьовувати спочатку усно і при цьому звертати увагу на індивідуальні, розумові здібності учнів, щоб не ставити занадто важкі завдання, які б школяр не міг виконати. Учитель зобов'язаний був організувати роботу з учнем так, щоб опрацьовані учнем завдання вважалися власною їхньою

діяльністю і надавали їм впевненості при самостійному виконанні подальших завдань. 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 [2, с. 146–148].

К. Тумплірца зазначав, що вивчення звуків і складів пов'язане з навчанням орфографії. Під час навчання орфографії розвивається спостереження. Принцип роботи кожного заняття з орфографії був такий: спочатку подавалося те, що відповідало правилам і часто зустрічалося, пізніше – те, що відхилялося від норм і траплялося рідше в текстах. Для закріплення навичок правопису автор пропонував поділяти слова на групи з однаковим коренем, префіксом тощо. [9, с. 109–111].

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що навчання письма відбувалося на всіх ступенях і передбачало виконання таких видів письмових робіт: написання диктантів, оповідань, творів, переказів; передача змісту прочитаних, листів ділового і приватного характеру; записування вивчених напам'ять частин творів, віршів, прози тощо із подальшим порівнянням їх із друкованим текстом; виконання вправ (зміни форми слова або речення, утворення множини, доповнення речення, заповнення пропусків, написання слів з однаковим звучанням, але різним написанням); складання речень із певними граматичними конструкціями, переклад із рідної мови на ІМ і навпаки; письмові відповіді на запитання вчителя за темою з попереднім усним опрацюванням.

Крім того, письмо вважалось важливим засобом для кращого запам'ятовування й закріплення отриманих знань, практичного використання при написанні листів, листівок, переказів, телеграм, квитанцій, рахунків, свідоцтв, заяв та інших паперів залежно від типу навчального закладу. Використання різноманітних зразків творчих вправ розвивало мислення й спостережливість. Із метою індивідуалізації навчання ІМ було введено епістолярну форму письмових робіт (написання листів, у яких учениці обмінювалися різною інформацією), що розвивало вміння самостійно висловлювати власні думки в письмовій формі та розуміти повідомлення інших.

Зауважимо, що відомості про навчання письма основоположниками прямого методу і в працях російських учених відсутні, тому припускаємо, що цьому аспекту навчання не приділялося достатньо уваги. Російський методист О. О. Миролубов зазначав, що у працях методистів досліджуваного періоду не було спеціальних розділів, присвячених письму, як і загалом усному мовленню, наявні тільки згадки про них у зв'язку з читанням як окремим видом вправ. Нерозробленість цього питання, на думку автора, пов'язана з тим, що писемне мовлення не розглядалось як мета навчання, а трактувалось лише як засіб [6, с. 37].

Навчання перекладу. Питання використання перекладу в досліджуваній відрізок часу було досить неоднозначним. У навчальних програмах після першої реформи у навчанні ІМ,

проведеної в 90-х роках XIX ст., переклад текстів рідною мовою рекомендували не виконувати. Втім, якщо буковинські й галицькі методисти радили якомога менше вдаватися до усного й письмового перекладу й використовувати його лише в старших класах, то у програмах Закарпаття переклад пропонувалося здійснювати в кожному класі та розглядати його як важливий засіб для здійснення контролю лексичного і граматичного матеріалу.

Отже, вважаємо, що переклад не був повністю усунений із навчання ІМ у досліджуваний відрізок часу, що було відхиленням від положень прямого методу навчання ІМ.

Зауважимо, що в Російській імперії до 1918 року, як зазначає О. О. Миролубов, переклад з ІМ визнавався на середньому і вищому ступенях навчання. Методисти не відмовлялися від використання перекладів із російської на ІМ, але обмежували його застосування [6, с. 33]. Фактично таким самим було ставлення до перекладу й на західноукраїнських землях.

Таким чином, навчання ІМ на західноукраїнських землях у 1890–1918 рр. відбувалося на основі прямого методу, офіційно затвердженого в навчальних програмах, однак інструкцій щодо його використання, як і деяких положень, учителі ІМ не дотримувалися. Використання нового методу, окрім соціального замовлення суспільства – практично володіти усним і писемним мовленням, було пов'язано з розвитком суміжних наук – лінгвістики, психології, лінгвістичної теорії младограматиків, експериментальної психології, порівняльної психології, гештальтпсихології, концептуальні основи яких тогочасні методисти використовували у процесі практичної діяльності. Навчання ІМ відбувалося на трьох ступенях – нижчому, середньому і вищому, до кожного з яких висувалися певні вимоги щодо оволодіння ІМ. На нижчому ступені учень мав уміти читати, писати, спілкуватися ІМ у межах запропонованих програмою тем, які в основному відображали різні ситуації спілкування. Під час говоріння ІМ учень зобов'язувався правильно використовувати правила з фонетики і граматики. Вважалося, що граMATика краще опановується не за допомогою теорії, а за посередництвом практики, на основі усного мовлення. ГраMATика вважалася засобом опанування ІМ, а її навчання здійснювалося як індуктивним способом, так і за допомогою правил. Правила граматики в підручниках подавалися рідною мовою. Аналіз нових граматичних конструкцій здійснювався тільки після того, як він був добре вивчений і не містив незнайомих для учнів слів. Використання рідної мови під час навчання граматичного матеріалу допускалося тільки на нижчому ступені. Система навчання граматичного матеріалу на західноукраїнських землях і в Російській імперії в цілому відбувалася однаково, тобто відмінностей у поясненні граматики, прийомах її навчання не було. Під час пояснення певних мовних явищ використовувалося порівняння граматичних структур ІМ з рідною мовою. Пояснення значення лексичних одиниць здійснювалося за допомогою перекладу, унаочнення й синонімів. Російські методисти? на відміну від західноукраїнських, обстоювали безперекладні способи семантизації лексики. Навчання фонетичного матеріалу на західноукраїнських землях приділялася значна увага. Підручники містили правила вимови голосних і приголосних,

зверталася увага на інтонацію, ознайомлювали учнів з апаратом мовлення, подавалися вправи на розвиток навичок правильної вимови. Новим для навчання фонетики було використання грамофонних платівок із записами віршів, пісень, діалогів тощо. Різниця у навчанні фонетичного матеріалу російськими методистами полягала в тому, що вони під час навчання фонетики не використовували технічних засобів, ознайомлення з апаратом мовлення і порівняння слів, однакових за звучанням і різних за написанням і значенням з відповідними словами рідної мови. Навчання читання на нижчому ступені відбувалося на основі текстів побутового характеру, казок, оповідань тощо. Новим, як уже зазначалося, було запровадження домашнього читання. Ставлення російських методистів до навчання читання в досліджуваній відтинку часу ґрунтувалося на засадах перекладного методу. Виконання письмових вправ здійснювалося після їх усного опрацювання. Навчанню письма приділялося досить багато уваги, оскільки писемне мовлення було також метою навчання ІМ. Відомості про навчання письма основоположниками прямого методу наявні і в працях російських учених відсутні.

Навчання говоріння на нижчому ступені відбувалося на основі діалогів. Діалог між учителем і учнями був широко розповсюдженою формою роботи, оскільки сприяв активній діяльності учнів. Багаторазове прослуховування з імітативним відтворенням матеріалу змінювалося демонстрацією дій, показом предметів або картин, використанням жестів, інсценування тощо.

Навчальний процес будувався за схемою: вимова – говоріння – граматики – читання – письмо. Сприйняття на слух розвивалося за допомогою занурення учнів в атмосферу ІМ не тільки на уроці, але, як зазначав К. Тумпліртц, в позаурочний час, під час прогулянок. У цьому плані цікавими видаються рекомендації методистів, які радили вчителям у канікулярний час мандрувати з учнями містами (зокрема, Австрії) і практично використовувати набуті знання з ІМ упродовж навчального року та ознайомлюватися з культурою, історичними місцями відвідуваних міст [11, с. 70–75].

Навчання говоріння на середньому ступені відбувалося на основі текстів, які відображали розмовні теми. Крім того, учням подавалася інформація про географію, історію, традиції країни, мова якої вивчалася, а ознайомлення з різножанровою літературою було складовою змісту навчання ІМ. На цьому ступені учнів навчали висловлювати власні думки про зміст прочитаного в усній і письмовій формах. Повторення граматичних структур у контексті та утворення аналогічних речень вважалися основами опанування граматичного матеріалу. Навчання граматичного матеріалу здійснювалося на основі текстів із розширенням знань, набутих у попередніх класах. Нові лексичні одиниці добиралися також з опрацьованої художньої літератури. Використання рідної мови на практичних заняттях з ІМ обмежувалося.

На вищому ступені навчання ІМ базувалося на обговореннях різножанрових творів художньої літератури, предметів мистецтва, історії Риму і Греції, історичного, суспільного й

культурного розвитку народу, мова якого вивчалася. Новий граматичний матеріал не подавався, а повторювався вивчений у попередніх роках на основі контексту. На цьому ступені обсяг лексичних одиниць розширювався за рахунок читання різної літератури (як художньої різножанрової літератури, так і текстів країнознавчої тематики), залежно від типу (реальна або ж класична гімназія) школи подавалася відповідна лексика. Номенклатура письмових завдань розширювалася за допомогою написання творів, листів, ведення документації тощо. Переклад на цьому ступені використовувався як засіб навчання.

Підсумовуючи вищесказане, можемо констатувати, що в методиці навчання ІМ на західноукраїнських землях (1890–1918 рр.) функціонував прямий метод, який реалізовувався шляхом комбінування окремих положень перекладного і прямого методів. Урахування у навчанні ІМ західноукраїнськими учителями лінгвістичних і психологічних закономірностей навчання ІМ, що належали вченим того часу, та пристосування їх до умов навчання, досвід учителів дають змогу говорити про наявність особливостей його реалізації, які полягали у відхиленні від класичних положень прямого методу навчання ІМ. Методистами на західноукраїнських землях було введено у навчання ІМ ознайомлення з авторами і творами художньої літератури, історією, географією, мистецтвом країни, мова якої вивчалася, зіставлення рідної та ІМ, взаємопов'язане навчання різних 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. Позитивним було використання вербальної і невербальної наочності. До недоліків відносимо те, що навчання граматичного матеріалу відбувалося, в основному, на нижчому ступені та обмежувалося на вищому ступені. У зв'язку з цим з'являється низка статей, в яких автори висловлювали думки про низький рівень знань учнями граматичних конструкцій, що призводило до суттєвих помилок під час усного мовлення. Крім того, вимоги Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорщини під час складання державного іспиту після закінчення середньої школи щодо однакового рівня знань німецької мови україномовним учнем і носієм мови видаються нам досить високими, оскільки досягти таких результатів школярам-українцям у тогочасних умовах було досить складно.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Аліскевич А. Деякі замітки о початковій науці язика німецкого в народних / Андрій Аліскевич // Учитель. Орган руского товариства педагогічного – Львів, 1904. – Ч. 1. – С. 5–9.
2. Біленький Т. Записки учителя / Теодор Біленький // Учитель. Орган руского товариства

педагогічного. – Львів, 1893. – Ч. – 17 – С. 257–261.

3. Боберський І. Який матеріал належить впровадити, щоб на ній могли ученики набирати вправи в буденнім стилі в мові і в письмі / Іван Боберський // Учитель. Орган руского товариства педагогічного. – Львів, – 1904. – Ч. 9. – С. 130–132, 145–147, 162–166.

4. 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.

5. Дещо з науки о вихованню // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, 1894. – XXVIII Jahrgang – S. 249–252.

6. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам [монография] / Александр Александрович Миролубов. – Москва: Ступени, Инфа – М, 2002. – 448 с.

7. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : [навчальний посібник] / Софія Юріївна Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.

8. Томюк К. Читання / Кость Томюк // Bukowiner pädagogische Blätter. – Czernowitz, 1894. – S. 199–201.

9. Erstes deutsches Sprachbuch // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. Bücher und Zeitungen. – Czernowitz. – 1913. – II Heft, X Jahrgang. – S. 109–111.

10. Fercher B. Der vereinfachte grammatische Unterricht in der Volksschule / Balthasar Fercher // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1908. – Heft 3, V Jahrgang. – S. 129–145.

11. Mieczysław Z. O nauce synonimiki niemieckiej w naszymi szkołach średnich / Z. Mieczysław // Muzeum. – 1886. – Z. 4. – S. 205–206.

12. Plany Naukowe dla Szkół ludowych Pospolitych pięcio-i szescio-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcyą. Lwowie, 1893. – 108 S.

13. Plan nauki języka niemieckiego w szkołach średnich galicyjskich i Instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I – VIII. – Lwowie, 1905. – 56 s.

14. 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.

15. Stelzl J. Lindenthalers Sprechlehre / Johann Stelzl // Bukowiner Schule. Zeitschrift für das Volksschulwesen. – Czernowitz, 1910. – III Heft, VII – S. 168–173, IV Heft, S. 230–238.

ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ВЖИВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ГОВОРІННІ

Р. О. Ніщик

Київський національний лінгвістичний університет

У статті представлені різні класифікації англомовних фразеологічних одиниць (ФО). Перераховуються їх переваги та недоліки для розробки методики навчання майбутніх філологів англомовних ФО. Аналізуються лінгвістичні традиції та підходи до їх дослідження.

Ключові слова: майбутні філологи, ідіоматичність, підходи до вивчення ФО, класифікації ФО.

Р. А. Нищик. Лингвистические предпосылки обучения будущих филологов англоязычным фразеологическим единицам. В статье представлены разные классификации англоязычных фразеологических единиц (ФЕ). Перечисляются их преимущества и недостатки для разработки методики обучения будущих филологов англоязычным ФЕ. Анализируются лингвистические традиции и подходы к их изучению.

Ключевые слова: будущие филологи, идиоматичность, подходы к изучению ФЕ, классификации ФЕ.

R. Nischyk. Linguistic Premises of Teaching English Phraseological Units to Future Philologists. This article contains various classifications of English phraseological units (PU). It designates advantages and disadvantages of their application to develop methodology of teaching future philologists English PU. Linguistic traditions and approaches to studying PU are analysed.

Key words: future philologists, idiomaticity, approaches to studying PU, classifications of phraseological units.

Практика навчання англійської мови (АМ) у вищому навчальному закладі (ВНЗ) свідчить про те, що майбутні філологи рідко використовують фразеологічні одиниці (ФО) в своєму мовленні і, як правило, не можуть їх перекласти без словника. Недостатня обізнаність у ФО є безперечним недоліком підготовки майбутніх фахівців, оскільки вивчення ФО допомагає студентам краще зрозуміти культурні особливості виучуваної мови, а також наблизити мовлення майбутніх філологів до мовлення носіїв мови.

Відсутність цілеспрямованого навчання ідіоматичного мовлення негативно впливає на виконання студентами вимог програми, досить часто призводить до комунікативної неадекватності мовлення майбутніх філологів. На сьогоднішній день існують суперечності між заявленими у нормативних документах високими вимогами до рівня володіння студентами іноземною мовою (ІМ) і недостатнім рівнем розвитку ідіоматичності їхнього мовлення. Згідно з вимогами Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти до лексичного діапазону студенти мовних ВНЗ, які досягли рівнів С1 та С2 в монологічному та діалогічному мовленні, повинні вільно використовувати дуже широкий лексичний репертуар, зокрема ідіоматичні вирази та

колоквіалізми; виявляти розуміння конотативних рівнів значення [4]. Натомість майбутні філологи мають труднощі у розумінні та інтерпретації ФО, рідко їх використовують, що робить неможливим повноцінне міжкультурне спілкування. Це пов'язане з тим, що у підручниках і посібниках з практики АМ наявний малий відсоток вправ для навчання ФО, а також їх лінгвометодичного аналізу. Самі ФО здебільшого подаються у вигляді списку сталих словосполучень, які студенти повинні запам'ятати, що за малої кількості вправ або повної їх відсутності призводить до навчання без контексту і зводить процес запам'ятовування до фактичного “зазубрювання”. Запобігти цьому може застосування автентичних матеріалів, наприклад, автентичних газет і журналів, аудіо- та відеозаписів.

Проблему навчання фразеологізмів досліджували науковці різних країн (Виноградов В. В., Амосова Н. М., Смирницький О. І., O'Dell F., Gibbs R., McCarthy M., Spears R. A., Weinreich U., Wright J.), зокрема навчання фразових дієслів АМ (Бохач Н. О., Подосиннікова Г. І., Прокурова О. В.) та навчання ідіоматичного діалогічного мовлення (Гутнова З. К.). Проблеми культурологічного аспекту фразеологізмів вивчалися як у лінгвістиці (Кунін О. В., Мальцева Д. Г., Райхштейн О. Д та ін.), так і в методиці навчання ІМ (Рубіна С. М., Стоянова Т. Я., Чернова Н. В., Чубіна О. О.). Однак досі не існує єдиного визначення ФО, а з розвитком науки постійно виникають нові погляди на вивчення ФО та їх подачу як навчального матеріалу. Крім того, аби знати, як оптимізувати процес навчання ФО, потрібно з'ясувати їхню лінгвістичну природу, розглянути традиції та підходи до їх вивчення, а також дібрати ефективну класифікацію, що допоможе розподілити ФО на різні типи.

Таким чином, **метою** статті є дослідження лінгвістичних передумов навчання майбутніх філологів англомовних ФО.

Звертаючи увагу на ФО, ми передусім помічаємо, що вони являють собою семантично цілісні утворення, до того ж їхня семантична цільність заснована на ідіоматичності, завдяки чому ФО включається в мовлення саме як одна одиниця [8, 9]. Часто студентам важко відрізнити ФО і звичайне, неідіоматичне сполучення слів. Це відбувається тому, що за своєю будовою ФО справді схожі зі звичайними сполученнями слів у реченні. Наприклад, така ФО (to) take the chair в значенні “головувати”, “відкривати засідання” чітко виділяється як особлива одиниця мови, що має завдяки своїй ідіоматичності велику семантичну цінність, незважаючи на те, що за своєю будовою це утворення не відрізняється від простого сполучення слів (to) take the chair – взяти стілець, значення якого безпосередньо впливає із сукупності значень слів, які в нього входять. [8, с. 206]. Водночас словосполучення можуть бути вільними, в яких окремі одиниці зберігають пряме значення: (to) go home, (to) have a neighbor, і стійкими, розчленування яких порушує зміст одиниці: to bring the house down – “викликати гучні аплодисменти”, (to) play hookey “пропускати уроки”. Деякі словосполучення мають пряме і переносне значення: (to) drop a brick – 1) випустити цеглину, 2) зробити коментар, на який не сподівались; (to) drag one's feet – 1) волочити ноги, 2)

запізнюватись. У цих прикладах відображено різний ступінь семантичного злиття складових словосполучення. У вільних словосполученнях їхні складові мають семантичну і структурну незалежність, а у стійких – не мають [6, с. 130]. ФО варто відрізнити від звичайних або традиційних (термін зустрічається у працях О. І. Смирницького) словосполучень, які, хоч і повторюються безкінечну кількість разів у мовленні, проте не є еквівалентами слів. Так, наприклад, такі сполучення, як *rough sketch* – “чорновий ескіз”, *nice distinction* – “тонка відмінність”, *(to) take an examination* – “здавати іспит”, є традиційними в мові, тобто такими, що відтворюються в мовленні велику кількість раз. Проте відносити їх до ФО і, відповідно, вважати їх еквівалентами слова було б неправильно: жодною ідіоматичністю подібні сполучення не володіють, їхнє загальне значення виводиться із суми значень їхніх компонентів. Натомість ідіоматичність є основним моментом, що відрізняє ФО від сполучення слів, які виникають в процесі мовлення [8, с. 208–209]. Отже, ФО, що має будову вільного, власне граматичного сполучення слів у реченні, відрізняється від останнього своєю ідіоматичністю, завдяки чому вона має значну семантичну цільність і включається в мовлення саме як одна одиниця [8, с. 206].

Щоб визначити лінгвістичні передумови навчання ФО, варто здійснити огляд підходів і традицій вивчення англomовних ФО у сучасній науці. Термін “фразеологізм” увів французький мовознавець Ш. Баллі. В. В. Виноградов запропонував термін “фразеологічна одиниця” і розробив ґрунтовну класифікацію ФО. Поряд з цими термінами вживаються ще й “ідіома”, “стійке словосполучення”, “стійкий зворот”, “стійка фраза”. З існуванням великої кількості назв ФО не існує і єдиного визначення ФО. Західними науковцями широко використовується термін “ідіома”, але він, як правило, застосовується лише для певного типу ФО.

Між тим, у лінгвістиці склалися дві традиції дослідження ідіоматики – європейсько-континентальна (Баллі Ш., Фортунатов Ф. Ф., Шахматов О. О., Виноградов В. В., Кунін О. В., Чернишова І. І., Телія В. М., Добровольський Д. О., Райхштейн О. Д. та ін.) та англо-американська (Суїт Г., Фріз Ч., Чейф У., Палмер Ф., Вайнрайх У. та ін.). Роботи представників європейсько-континентальної течії присвячені переважно проблемам ідіоматичних одиниць фразеологічного характеру, відповідно, набув поширення підхід, у межах якого термін “ідіома” використовувався як синонім ФО або застосовувався до одного із розрядів ФО, а саме фразеологічної єдності [10]. В англо-американській традиції термін “ідіома” позначав широке коло одиниць, що мають специфічну для певної мови форму вираження. Отже, як в європейсько-континентальному, так і в американському підході існувала певна невизначеність щодо природи і характеру мовної ідіоматики. Відмічалось, що етимологічна й функціональна різноманітність матеріалу фразеології, його структурна різнохарактерність і неоднорідність у семантичному плані стає на заваді розробці принципів вивчення фразеологічного матеріалу, основну частину якого становлять ідіоматизми – структури, що позбавлені регулярних властивостей певної конкретної мови [9, с. 8; 10].

Як зазначає Н. О. Шевцова, в межах методичних досліджень ФО склалися дві основні течії. Згідно з першою соціокультурний потенціал ФО пов'язують з наявністю реалій та безеквівалентної лексики у складі ФО (Рудакова Л. П., Стоянова Т. Я.). Це пов'язано із застосуванням країнознавчо-орієнтованого опису співвідношення мови і культури, представленим країнознавчим і лінгвокраїнознавчим (Верещагін Є. М., Костомаров В. Г., Томахін Г. Д.) підходами до навчання ІМ, у межах яких культурний потенціал мовних одиниць зводиться до національних факторів матеріальної, соціальної і духовної культури. Ця позиція пояснюється і підкріплюється думкою лінгвістів про те, що національний характер ФО зумовлюється впливом екстралінгвістичних та етнолінгвістичних факторів на утворення, формування і розвиток лексико-граматичної і смислової структури ФО [10].

У рамках другої традиції лінгвістичне вивчення культурно-пізнавальної значущості ФО здійснюється в руслі лінгвокультурознавчого підходу (Воробйов В. В., Чубіна О. О., Башуріна М. І. та ін.). Застосування до вивчення культурного аспекту фразеології лінгвокультурологічного підходу у лінгвістиці пов'язано з роботою В. М. Телії, в якій наголошується, що ФО виникають у національних мовах на підставі образного уявлення дійсності, що відображає побутово-емпіричний, історичний або духовний досвід мовного колективу, безумовно пов'язаного з його культурними традиціями, адже суб'єкт номінації та мовленнєвої діяльності – це завжди суб'єкт національної культури [9, с. 214]. У мовних одиницях фразеологічного рівня національно-культурна специфіка втілюється у знаковій організації ФО. Способом відображення цієї специфіки фразеологізмів є її внутрішня форма (образна основа), зокрема така, що містить культурно марковані реалії, а способом її позначення є інтерпретація образної основи у знаковому культурно-національному просторі певної мовної спільноти [9, с. 215]. Положення про відображення у внутрішній формі ідіоми інформації, пов'язаної з культурним компонентом значення, в цілому знайшло підтримку серед багатьох лінгвістів (Гак В. Г., Райхштейн О. Д., Чарданцева Т. З., Кононенко І. В., Щирова В. С. та ін.). Відповідно між країнознавчим та лінгвокраїнознавчим підходами, з одного боку, та лінгвокультурологічним підходом, з іншого, суперечностей немає [10].

Ознайомившись з різними підходами і традиціями дослідження ФО, ми сформулювали їх визначення. Отже, у нашому дослідженні під *ФО* ми розуміємо *сталі словосполучення, які об'єднують у собі лексико-граматичні особливості певної мови, є різними за ступенем стійкості та структурною організацією, демонструють елементи культури та світосприйняття окремо взятого народу*. Тобто вивчення ФО сприяє не лише збагаченню знань з лексики та граматики виучуваної мови, але й набуттю соціокультурних знань студентами, оскільки ознайомлює майбутніх філологів з культурними особливостями народу, мову якого вивчають, спонукає замислюватися над значенням слів і виразів та порівнювати реалії ІМ з рідною.

Крім того, вивчення ФО допоможе організувати таке засвоєння лексики, яке б сприяло наближенню мовлення майбутніх філологів до автентичного. Тобто при висловлюванні студенти дотримуватимуться як норми мови, так і норми мовлення, що означає правильне використання лексичного матеріалу з урахуванням особливостей мовної свідомості носія мови.

Вивчення ФО передбачає виокремлення їхніх характерних особливостей і подальшого їх групування у певні класи. На сьогоднішній день велика кількість науковців представили свої класифікації ФО (Амосова Н. М., Виноградов В. В., Кунін О. В., Смирницький О. І., Gibbs R.). Однак усі вони ґрунтуються на різних принципах (структура, семантика, контекст тощо) і саме тому наразі не існує єдиної класифікації ФО.

Розглянемо деякі з існуючих на сьогоднішній день класифікації ФО.

Семантична класифікація В. В. Виноградова [3] ґрунтується на рівні семантичної колізії (зв'язності) між компонентами ФО. Він поділяє ФО на такі типи.

1. Фразеологічні зрощення (phraseological fusions, інколи – ідіоми) – семантично неподільні фразеологічні звороти, цілісне значення яких зовсім не співвідноситься з окремими значеннями слів, що входять до їх складу. Наприклад: once in a blue moon = very seldom; (to) cry for the moon = (to) demand unreal; under the rose = quietly.

2. Фразеологічні єдності (phraseological unities). Від фразеологічних зрощень відрізняється інший тип стійких, тісних фразеологічних груп, які також семантично неподільні і також є вираженням єдиного, цілісного значення, але в яких це цілісне значення мотивоване, будучи утворенням, що виникає із злиття значень лексичних компонентів. Цього роду фразеологічні цілі В. В. Виноградов [3, с. 131] називає фразеологічними єдностями (phraseological unities). До фразеологічних єдностей входять слова як з вільним, так і зі зв'язним вживанням. Наприклад: (to) come to one's sense = (to) change one's mind; (to) come home = (to) hit the mark; (to) fall into a rage = (to) get angry. У фразеологічній єдності слова підпорядковуються злитості загального образу або внутрішній злитості загального значення. Підстановка синоніма чи заміна слів, що є семантичною основою фрази, неможлива без повного руйнування образного або експресивного смислу фразеологічної єдності. Значення цілого тут не можна розкласти на окремі лексичні значення компонентів. Воно наче розлито в них – і водночас ніби виростає з їх семантичного злиття.

3. Фразеологічні сполучення (phraseological combinations (collocations)). За характером зв'язності слів і загального значення фразеологічні сполучення нічим не відрізняються від вільних словосполучень. Вони не лише семантично подільні, а й повністю складаються зі слів із вільним значенням. Наприклад: (to) make an attempt = (to) try; (to) make haste = (to) hurry; (to) offer an apology = (to) beg pardon. Для фразеологічного сполучення характерно те, що його лексичні компоненти, хоч і мають високу щільність вживання один з одним, все ж сприймаються як окремі слова, що мають власне особливе значення. Таким чином, у фразеологічному сполученні лексичне

значення кожного з компонентів легко визначається. Вони не є вільними та стійкими, проте вони є сполученнями слів, що можуть розкладатись та бути семантично подільними [3, с. 137–138].

4. Фразеологічні вирази (phraseological expressions), як і фразеологічні зрощення, є семантично неподільними цілісностями, проте цілісна семантика вмотивована окремими значеннями слів, що складають ці вирази. Наприклад: East or West, home is best; Marriages are made in heaven; Still waters run deep.

Очевидно, що ця класифікація не бере до уваги структурні характеристики ФО. З іншого боку, межа, яка відділяє єдності і зрощення, є дещо розмитою і навіть суб'єктивною. Одна і та сама ФО може здаватись вмотивованою для однієї людини і, таким чином, називатись єдністю, і невмотивованою для іншої і, відповідно, бути зрощенням.

Розділення ФО на певні типи за ознакою ступеня вмотивованості також не може бути визнано перспективною основою їх класифікації. Відсутність чітких об'єктивних критеріїв для мотивації, необов'язковість прямого зв'язку між вмотивованістю одиниці та виводом її значення із значень компонентів – головні обставини, через які опорні пункти подібної класифікації залишаються досить нестійкими [2, с. 182].

Інший – *структурний*, принцип класифікації ФО ґрунтується на їхній здатності виконувати ті самі синтаксичні функції, що і слово. В традиційному структурному [5, с. 27] підході розрізняють такі групи ФО:

- 1) дієслівні (verbal: (to) run for one's life; (to) talk through one's hat);
- 2) іменникові (substantive: dog's life; tall order; calf love);
- 3) прикметникові (adjectival: high and low; by hook or by crook; in cold blood);
- 4) прислівникові (adverbial: high and mighty; spick and span);
- 5) вигуківі (interjectional: my god!; Good heavens!).

Ця класифікація є граматичним підґрунтям для тих класифікацій ФО, що прагнуть поєднати елементи структурної та семантичної класифікацій. Приклад такої класифікації запропонував О. І. Смирницький. ФО в цій класифікації групуються відповідно до кількості і семантичних значень їхніх складових. Відповідно всі ФО поділяються на дві великі групи: одновершинні (де головним є один компонент) та дво- або багатoverшинні (з двома або більше значущими компонентами) [8]. В межах кожної групи виділяють підгрупи. Так, до одновершинних ФО належать такі типи ФО:

- дієслівно-адвербіальні одновершинні ФО зі збігом семантичного і граматичного центрів у першому компоненті, які виступають як еквіваленти дієслів. Наприклад: (to) give up, (to) make out;
- одновершинні ФО типу (to) be tired із семантичним центром у другому компоненті і граматичним центром в першому компоненті словосполучення, що виступає також як дієслово;
- прийменниково-іменні одновершинні ФО із семантичним центром в іменному компоненті словосполучення і з відсутністю граматичного центру взагалі, які виступають або як еквіваленти

прислівників (by heart, in time), або як еквіваленти сполучуваних слів (in order that, by means of) [8, с. 217].

Двовершинні і багатOVERшинні ФО О. І. Смирницький поділив на такі типи:

- атрибутивно-іменні двовершинні ФО, які виступають як еквіваленти іменників і які в свою чергу поділяються на два підтипи: а) підтип ад'єктивно-субстантивний – black art, first night; б) підтип субстантивно-субстантивний – son-in-law, man-of-war;

- дієслівно-субстантивні двовершинні ФО, які виступають як еквіваленти дієслів – (to) take the floor, (to) go to bed;

- фразеологічні повтори, які виступають як еквіваленти прислівників (now or never, with might and main);

- адвербіальні багатOVERшинні ФО (every other day) [8, с. 223].

Однак, якщо послідовно дотримуватись цього принципу відбору ФО, то до однієї групи можуть потрапити одиниці, дуже несхожі за структурою. Наприклад, до типу двовершинних ФО підтипу субстантивно-субстантивних будуть віднесені не лише такі одиниці, як bank holiday, а й такі, як bone of contention, dog in the manger, bag and baggage; до дієслівно-субстантивного типу, окрім таких ФО, як (to) pass the Rubicon, можуть увійти одиниці floating capital, sleeping partner. Таким чином, в одних випадках необхідно буде уточнювати синтаксичну організацію вказаного складу компонентів, а в інших – їхньої конкретної словоформи. Так чи інакше, єдність принципу лексико-граматичного визначення компонентів неухильно порушуватиметься [2, с. 182].

За словами Н. М. Амосової, розподіляти ФО на “одновершинні” та “двовершинні” (або “багатOVERшинні”) і, відповідно, базувати її на лексико-морфологічних властивостях компонентів, є недоцільним, тому що такий граматичний підхід не здатен продемонструвати ті фундаментальні якості одиниць постійного контексту, що роблять його елементами фразеологічного фонду мови і можуть бути представлені неоднаково в різних одиницях [2, с. 182].

Підхід Н. М. Амосової до вивчення ФО є *контекстологічним* [2, с. 34, 58]. Вона визначала ФО як одиниці сталого контексту. Сталий (фіксований) контекст визначається як контекст, що характеризується особливою і незмінюваною узгодженістю певних лексичних компонентів і особливим семантичним відношенням між ними. Контекстуальною зв'язністю слова називають семантичну обумовленість слова в перемінному контексті, що поділяється на а) лексичний та б) синтаксичний, а фразеологічною зв'язністю – його семантичну обумовленість в постійному, стабільному контексті [2, с. 34].

Одиниці сталого контексту поділяються на фраземи та ідіоми. Фразема – це одиниця сталого контексту, в якій значення слова, що реалізується семантично, є фразеологічно зв'язним [2, с. 59]. У фраземі відбувається зближення між складною і водночас подільною семантемою словосполучення і простою семантемою окремого слова, перетворення словосполучення з одиниці мовлення на одиницю мови [2, с. 59]. Фраземи є також двоякими: один компонент має

фразеологічно зв'язний елемент, а інший виступає визначальним контекстом (small talk, small hours, small change). Варто зауважити, що одинична сполучуваність у багатьох фраземах є вкрай нестійкою і вони легко переходять у вільні сполучення слів. Н. М. Амосова визнавала, що фраземи складають наймінливішу частину фразеологічного фонду і що розширення сполучуваності порушує стабільність їхнього контексту і тим самим виводить їх за межі фразеології [2, с. 139].

В ідіомах нове значення виводиться зі всієї одиниці, хоча кожен елемент може мати своє окреме значення, в деяких випадках – послаблене, а інколи і взагалі втрачене (in the nick of time – “саме в цей момент”). Ідіоми можуть бути вмотивовані і невмотивовані. Вмотивовані ідіоми є омонімічними вільній фразі, але ця фраза використовується в переносному значенні: (to) take the bull by the horns – “зіткнутись з небезпекою без страху”. Фраза in the nick of time є невмотивованою, оскільки слово nick є застарілим.

Загалом у своїй класифікації Н. М. Амосова врахувала стійкість і семантику (ідіоматичність) для виділення типів ФО, і цим її класифікація схожа на класифікацію В. В. Виноградова. Проте ані принцип стійкості, ані семантики не є надійною основою для виділення вільних словосполучень з вузькою сполучуваністю, стилістичних утворень з метафоричним значенням і власне самих ФО. Принципи постійного контексту чітко окреслені, однак допускають зміни в компонентах ФО, а разом зі змінами вносять сумніви стосовно статусу тих чи інших словосполучень. Крім того, обмеження фразеології тільки одиницями сталого контексту значно звузить рамки фразеології.

Н. М. Амосова вважала, що врахування інших принципів розподілу ФО на типи, як от граматична структура чи граматична функція, веде до того, що класифікація ФО буде занадто громіздкою. Однак, якщо використовувати ФО як робочий матеріал на заняттях з ІМ, то розподіл ФО лише на два типи (фраземи та ідіоми) може не дати майбутнім філологам повної картини існування та вживання ФО у тій чи іншій мові. Тому, ознайомившись із різними типами існуючих класифікацій ФО, ми зупинили свій вибір на класифікації, запропонованій американським дослідником Р. Гіббсом [11]. Його класифікація, на наш погляд, *вдало поєднує в собі елементи структурної та семантичної класифікацій*. Перевагою класифікації Р. Гіббса над семантичною класифікацією В. В. Виноградова є те, що класифікацію Р. Гіббса важко назвати суб'єктивною завдяки відсутності потреби відносити ФО до певного типу за ступенем вмотивованості компонентів самої ФО. Певна структурна досконалість класифікації Р. Гіббса запобігає потребі уточнювати синтаксичну організацію вказаного складу компонентів ФО, а інколи в їхньої конкретної словоформи, що необхідно робити, користуючись класифікацією О. І. Смирницького. На відміну від контекстуальної класифікації Н. М. Амосової представлена нижче класифікація не обмежується одиницями сталого контексту, вона є досить детальною, охоплює навіть прислів'я та приказки, що не входять до класифікації Н. М. Амосової. Крім того, класифікація Р. Гіббса, спираючись на семантику та закладену у ФО метафору, чітко розмежовує різні типи ФО, що

значно полегшує роботу з віднесенням ФО до певного типу і сприятиме ефективнішому вивченню англомовних ФО майбутніми філологами.

Отже, в класифікації Р. Гіббса ФО поділяються на такі типи:

- 1) sayings – прислів'я (let the cat out of the bag);
- 2) proverbs – приказки (a stitch in time saves nine);
- 3) phrasal verbs – фразові дієслова ((to) take off, (to) look up);
- 4) idioms – ідіоми ((to) kick the bucket, (to) crack the whip);
- 5) binomials – біномінали/двочленні вирази (spick and span, hammer and tongs);
- 6) frozen similes – усталені порівняння (as white as snow, as cool as a cucumber);
- 7) phrasal compounds – фразові складні слова (red-herring, deadline);
- 8) incorporating verb idioms – інкорпорувальні дієслівні ідіоми ((to) babysit, (to) sightsee);
- 9) formulaic expressions – усталені (шаблонні) вирази (at first sight, how do you do?) [11, с. 269–270].

Однак, враховуючи велику кількість типів ФО в цій класифікації, ми вважаємо, що варто об'єднати прислів'я (див. тип 1) та приказки (див. тип 2) в один тип ФО і цим зробити класифікацію більш лаконічною.

В цілому питання віднесення прислів'їв та приказок до ФО є дещо контраверсійним, оскільки деякі вчені взагалі не вважають коректним відносити прислів'я та приказки до фразеології. Так, Н. М. Амосова визнавала, що прислів'я та приказки предикативної структури схожі з ФО багатьма рисами. По-перше, їхній лексичний склад є сталим; по-друге, їхній зміст традиційний і здебільшого має фігуральний характер; по-третє, багато з них демотивовані або мають неясне мотивування, саме в силу умовності їхнього змісту; по-четверте, лексичне значення їхніх компонентів, безумовно, послаблене; по-п'яте, вони не утворюються в процесі мовлення, а відтворюються в готовому вигляді. [2, с. 143]. Проте Н. М. Амосова наполягала на тому, що насамперед варто з'ясувати, чи може речення (яким і є прислів'я та приказки) бути носієм лексичного значення як одиниці розумового змісту мовного знаку, характерного саме для слова або ФО. Ідіома має цілісне значення – лексичне значення особливого роду. Для того щоб вважати прислів'я ідіомою, потрібно довести, що прислів'я має цілісне лексичне значення і виступає в мовленні як одиниця номінації. Однак ані за змістом, ані за функціями прислів'я та приказки не відповідають ознакам ФО. [2, с. 144]. Вони є автономними, самовичерпними і за структурою, і за змістом реченнями. Їхня мовленнєва функція як одиниць комунікації, що виражають повчання або оцінку факту, не витісняє, а прямо відповідає їхньому предметно-логічному змісту. Цей зміст являє собою не цілісне лексичне значення, а традиційне реальне образне або додаткове значення – висновок, узагальнення або констатацію, що виражаються у формі повідомлення (прислів'я: there is no smoke without fire, birds of feather flock together, a stitch in time saves nine; приказки: the cat

jumps – “справа стає серйозною”; heads I win, tails you lose – “за будь-яких обставин я у вигравші”; if you don't like it, you can lump it – “якщо тобі це не подобається, змиристь із цим”) [2, с. 144].

На противагу ідеї Н. М. Амосової про виключення прислів'їв та приказок з класу ФО, більшість учених (Виноградов В. В., Кунін О. В., Смирницький І. О., Gibbs R.) наголошували на необхідності відносити прислів'я та приказки до ФО, вказуючи на те, що вони належать до комунікативних ФО, які є реченнями, до того ж не частковопредикативними, а ціліснопредикативними. Крім того, такі вчені, як О. В. Кунін та Р. Гіббс, розділили їх на два окремі типи.

Ми підтримуємо думку вчених про віднесення прислів'їв та приказок до ФО, але вважаємо, що варто їх об'єднати в один тип, ґрунтуючись на тому факті, що прислів'я та приказки мають ідіоматичне підґрунтя і схожу внутрішньо-стильову основу. Як прислів'я, так і приказки належать до усної народної творчості і мають схожі ситуації вживання. Більшість прислів'їв (як от: Let sleeping dogs lie (Не буди лихо, поки спить тихо), Every cloud has a silver lining (Немає лиха без добра), A rolling stone gathers no moss (Кому на місці не сидиться, той добра не наживе)) є дуже метафоричними. Прості предмети, такі як каміння, собаки, розлите молоко використовуються для виникнення в уяві яскравішого образу. Прислів'я та приказки використовують пам'ятний образ першоджерела (каміння, що котиться, собаки, які сплять), але вони не називають відкрито позначувані речі, на які посилаються, так, як це роблять лінгвістичні метафори. Проте завдяки контексту першоджерело і позначувана річ інколи стають чітко зрозумілими. [11, с. 310]. Таким чином, ми приєднуємося до думки тих учених, що відносять прислів'я та приказки до складу ФО, але не вважаємо доцільним розділяти їх на різні типи.

Підсумовуючи все вищезазначене, ще раз наголосимо на важливості навчання ФО, оскільки вони складають значну частину лексичного матеріалу будь-якої мови, і недостатні знання та навички вживання ФО стають на заваді розвитку іншомовних мовленнєвих умінь майбутніх філологів. Ми дійшли висновку, що розглянуті в цій статті лінгвістичні особливості ФО зумовили різні підходи, традиції, наукові течії в їх вивченні та різні класифікації ФО, що і стало причиною відсутності єдиного визначення ФО, а також зробило складним вибір єдиної класифікації ФО з числа існуючих для навчання майбутніх філологів англійських ФО. Перспективу для розвитку вирішення цього питання ми вбачаємо у відборі ФО для розробки методики навчання майбутніх філологів вживання англійських ФО у говорінні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефіренко М. Ф. Теоретичні питання фразеології / Алефіренко М. Ф. – Х.: Вид-во при ХДУ видавничого об'єднання “Вища школа”, 1998. – 136 с.
2. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Амосова Н. Н. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 208 с.

3. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / Виноградов Виктор Владимирович. – М.: Наука, 1977. – 310 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Методичні рекомендації для самостійної роботи з курсу лексикології англійської мови для студентів III курсу / Укл. Л. Ф. Бойцан – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – 40 с.
6. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови / Мостовий Микола Іванович. – Х.: Основа, 1993. – 255 с.
7. Прокуророва О. В. Обучение английским фразеологизмам студентов II - III курсов языковых факультетов на материале домашнего чтения : дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Прокуророва Оксана Владимировна. – Владимир: 2006. – 194 с.
8. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / Смирницкий А. И. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз. – 1956. – 259 с.
9. Теллия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Теллия В. Н. — М. : Школа “Языки русской культуры”, 1996. — 288 с.
10. Шевцова Н. О. Фразеологізм як навчальна одиниця формування німецькомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей / Шевцова Н. О. // Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. К. : 2008. – Випуск 14. – С. 174 – 180.
11. Gibbs R. The poetic of mind / Gibbs R. – Cambridge : Cambridge University Press, 1994. – 527 p.

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ю. А. Петрусевич

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г Шевченка

У статті досліджуються поняття монологу-роздуму і монологу-переконання, розглядаються функції контролю та взаємоконтролю мовленнєвих навичок і вмінь студентів, обґрунтовується вибір критеріїв оцінювання англійського монологічного мовлення майбутніх учителів.

Ключові слова: монолог-роздум, монолог-переконання, контроль, взаємоконтроль, функції контролю, критерії оцінювання монологічного мовлення.

Ю. А. Петрусевич. Контроль и оценивание монологической речи будущих учителей. В статье исследуются понятия монолога-рассуждения и монолога-убеждения, рассматриваются функции контроля и взаимоконтроля речевых навыков и умений студентов, обосновывается выбор критериев оценивания монологической речи будущих учителей.

Ключевые слова: монолог-рассуждение, монолог-убеждение, контроль, взаимоконтроль, функции контроля, критерии оценивания монологической речи.

Y. A. Petrusевич. The English Argumentative Monologue Assessment Criteria for Future Teachers. The article deals with the notions of argumentative monologue and persuasive monologue, the functions of control and reciprocal control are presented, the choice of argumentative monologue assessment criteria is determined.

Key words: argumentative monologue, persuasive monologue, control, reciprocal control, the functions of control, monologue assessment criteria.

Як відомо, основним засобом комунікації є усне мовлення, тому контроль і оцінювання навичок та вмінь усного мовлення є найважливішим елементом системи контролю рівня загального володіння студентами іноземною мовою. Проблема оцінювання і контролю говоріння не нова. На сьогоднішній день провідними дослідниками і науковцями були визначені загальні критерії, яким має відповідати монологічна єдність під час здійснення навчання іноземним мовам (Скалкін В. Л., Пассов Ю. І., Шатілов С. Ф., Гальскова Н. Д., Гез Н. І., Топтигіна Н. М., Brown G., Yule G., Thornbury S., Verderber R. F., Verderber K. S., Sellnow D. D.). Особливе значення має підвищення ефективності контролю шляхом застосування тестів і тестових завдань у навчанні іншомовного спілкування (Фоменко Т. М., Квасова О. Г., Петрашук О. П., Українська О. О., Єфремова Н. Ф., Парнюгин О. С.). Зростає увага науковців до навчального тестування як форми роботи з новим навчальним матеріалом (Беляєва С. В., Полякова Н. М., Косарева Т. Б.). Водночас недостатньою є кількість робіт, присвячених докладному розгляду особливостей окремих видів монологу, зокрема монологу-роздуму і монологу-переконання. Так, Т. О. Петрова аналізувала фонетичні та граматичні особливості монологу-переконання англійською мовою, О. М. Шерстюк

займалася проблемою навчання монологу-роздуму, Н. В. Скляренко досліджувала проблему навчання монологу-міркування у німецькій мові. Однак серед науковців не існує одностайної думки щодо шкали оцінювання монологічного мовлення (ММ), а саме, щодо того, скільки балів в умовах кредитно-модульної системи необхідно нараховувати згідно з кожним критерієм оцінювання англійського ММ. З усіх видів мовленнєвої діяльності оцінювати ММ найскладніше через його відкритий характер, відсутність ключів і письмового продукту. В оцінюванні монологу-роздуму чи монологу-переконання додатковою складністю є той факт, що ці види ММ є контекстними елементами бесіди, дискусії або диспуту. Оскільки викладачу необхідно одночасно і стежити за перебігом дискусії, і оцінювати ММ студентів, критерії та шкала оцінювання монологу-роздуму і монологу-переконання мають бути чітко сформульовані і обґрунтовані. Таким чином, **актуальність** цієї статті зумовлена недостатньою кількістю спеціальних досліджень, в яких описуються критерії та шкала оцінювання монологу-переконання і монологу-роздуму. Розробка спеціальних у межах нашого дослідження критеріїв оцінювання ММ і є **метою** статті.

Як зазначається у Програмі [9, с. 49], студенти по закінченню другого року навчання повинні вміти використовувати комунікативні стратегії для спілкування, обґрунтовувати і доводити власну думку іншим, окреслювати проблеми, наводити причини їх виникнення і передбачати наслідки, зважувати на недоліки та переваги того чи іншого явища, пропонувати шляхи вирішення складної ситуації, посилатися на різні джерела в аргументуванні, вміти співпрацювати в групі, подаючи або заперечуючи ідеї, вживати заповнювачі пауз, а також володіти різними функціональними типами монологу, зокрема монологом-роздумом (монологом-міркуванням) і монологом-переконанням.

Монолог-роздум відрізняється від інших форм ММ тим, що спирається на умовиводи як процес мислення. В ході процесу мислення відбувається доведення вихідної тези чи судження і робиться висновок. Об'єктом роздуму є певна проблема, яка вирішується у процесі розмірковування. Метою монологу-роздуму та монологу-переконання є створення у слухачів нового поняття або часткова зміна (модифікація) усталеного поняття, переконання слухачів, формування в них конкретних мотивів, поглядів, спонукання до певних дій. Якщо результат роздумів уже відомий, то мовець знаходить йому обґрунтування [8, с. 48].

Здатність реалізовувати монолог-міркування або монолог-переконання відбувається завдяки формуванню у студентів таких умінь: організувати композиційно-змістову структуру повідомлення; розкривати змістові компоненти (тему, провідну ідею, основну думку); адекватно співвідносити змістові компоненти зі структурними (вступ, теза або антитеза, аргументація переконання, висновок); формулювати тезу, яку студент доводить або спростовує; пропонувати аргументи “за” чи “проти”; підкріплювати аргументи прикладами; робити логічні висновки з отриманої інформації та чітко і логічно викладати їх співрозмовнику, співвідносити їх з тезою; пом'якшувати категоричність висловлювання за допомогою відповідних мовленнєвих засобів [4, с. 82]; уміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування [12, с. 55].

Для об'єктивної та ефективної перевірки ступеня сформованості зазначених умінь, на нашу думку, доцільно визначити ряд критеріїв оцінювання ММ, яке відбувається під час контролю рівня володіння студентами монологом-роздумом або монологом-переконанням.

Кожен дослідник, займаючись контролем ММ, пропонував власний підхід до оцінювання навичок і вмінь ММ.

Так, О. С. Парнюгин, приділяючи увагу проблемі контролю у навчанні усного іншомовного спілкування студентів молодших курсів мовних спеціальностей ВНЗ, слідом за Г. І. Богіним, наводить критерії, за якими оцінюється усномовленнева діяльність студента: правильність (граматична, лексична, фонетична); швидкість – відсутність тривалих пауз під час передачі інформації; насиченість – широке використання усіх мовних засобів; адекватний вибір мовних одиниць відповідно до комунікативного наміру мовця; адекватна комплектація – відсутність “соціальної неадекватності” мовленнєвого вчинку. Автор відмічає, що ключовими є правильність та швидкість висловлювання; лише шляхом удосконалення цих критеріїв досягається успішність ММ [6, с. 12].

На думку О. О. Української, яка присвятила увагу тестуванню рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх учителів у говорінні, об'єктами контролю є: мовленнєві уміння говоріння, конкретизовані відповідно до типових ситуацій використання ІМ; аргументація як комплекс мовних засобів, які використовуються для впливу на поведінку іншої людини з метою досягнення своїх цілей; відповідність висловлювання комунікативній ситуації [11, с. 82].

Т. О. Ладиженська вважала основними критеріями, на які слід спиратися викладачу, оцінюючи ММ студентів, достовірність і граматичну правильність, послідовність думок у висловлюванні, здатність наводити аргументи з різних джерел [5, с. 231].

Британські дослідники Gillian Brown та George Yule, займаючись проблемою навчання говоріння, також описали критерії оцінювання ММ. Такими є: відповідність обраному виду монологу, граматична правильність, відповідність лексично-стилістичного забарвлення монологу комунікативній ситуації, достатній темп мовлення, правильність вимови, інформативність [13, с. 104]. Отже, ми бачимо, що зарубіжні і вітчизняні дослідники погоджуються з необхідністю оцінювання граматичних, лексичних, фонетичних навичок монологічного висловлювання, його відповідності комунікативній ситуації, темпу висловлювання та інформативності ММ.

У своїй праці “How to Teach Speaking” Scott Thornbury наводить два способи оцінювання студентів: на основі загального враження від монологу ставиться або одна оцінка (так зване холістичне оцінювання), або окрема оцінка за кожен критерій мовлення (аналітичне оцінювання). Спосіб холістичного оцінювання є швидшим, використовується у поточному тестуванні. Проведення аналітичного оцінювання займає більше часу, але змушує студентів звертати увагу на кожен аспект мовлення. Однак потрібно мати на увазі, що звертаючи увагу на недоліки кожного аспекту, викладач не зважає на загальну картину виступу. Thornbury називає такий ефект “a wood-

and-trees situation”. Тому для проведення аналітичного способу оцінювання ММ студентів дослідник вважає доцільним обрання чотирьох або п’яти найголовніших критеріїв, згідно з якими відбуватиметься оцінювання говоріння студентів. Як приклад, Scott Thornbury наводить такі дескриптори, описані у кембріджському CELS Test of Speaking: граматична і лексична правильність; зв’язність висловлювання; фонетична та інтонаційна правильність вимови; “інтерактивність” комунікації, тобто взаємодія з іншими учасниками спілкування, співпраця.

Крім того, Scott Thornbury згадує CEF (Common European Framework) дескриптори для усномовленнєвої комунікації: вміння висловлюватись по черзі; вміння вживати комунікативні стратегії; спонтанність; здатність запитувати, якщо щось не зрозуміло; уміння обмінюватись інформацією; вживання стратегій “ввічливого спілкування” [15, с. 130].

В інших британських стандартизованих тестах наводяться схожі критерії оцінювання мовленнєвих навичок і вмінь говоріння.

Так, при складанні TOEIC Speaking Test (the Test of English for International Communication), який націлений на перевірку здатності особи спілкуватися англійською мовою на побутові теми, ММ студента перевіряється за критеріями фонетичної, граматичної, лексичної та інтонаційної правильності, зв’язності висловлювання, повноти викладу, відповідності монологу ситуації спілкування.

Cambridge IELTS (International English Language Testing System) рівня B2 пропонує оцінювати говоріння студентів за достатнім темпом мовлення, відповідністю висловлювання ситуації, вільним володінням лексичними та граматичними засобами, правильністю вимови.

Відповідно до дескрипторів в усному мовленні Cambridge FCE Tests (First Certificate in English), окремі виступи студентів оцінюються згідно з чотирма аналітичними критеріями: граматики та лексики, здатність вести монолог, вимова, а також уміння співпрацювати з іншими. Таким чином, можна простежити, що у дескрипторах більшості британських тестів описуються схожі критерії. Відмінність полягає у ранжуванні їх за ступенем важливості відповідно до специфіки кожного з тестів.

Згідно з проаналізованою літературою з питання оцінювання мовлення студентів, ми пропонуємо правильність монологічного висловлювання студента розглядати через призму критеріїв оцінювання ММ:

- 1) відповідність висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість;
- 2) зв’язність і логічність висловлювання;
- 3) правильність монологічного висловлювання;
- 4) відповідність висловлювання обраному виду монологу;
- 5) обсяг монологічного висловлювання.

Розглянемо зазначені критерії докладніше. Наявність певної ситуації для монологічного висловлювання визначає його (ММ) мету, адресата і адресанта мовлення, причину, з якої

відбувається мовленнєва взаємодія. Відповідно до цього студент обирає мовні засоби ситуації спілкування, визначає обсяг монологу, стиль поведінки згідно з роллю спілкування тощо. Готуючись висловити думку з приводу прочитаного або почутого, студент має повідомити причину висловлювання і те, з якою метою він говоритиме. Наприклад, “*N*, я розумію і поважаю твою думку, але хочу не погодитись, оскільки...”. Таким чином зберігається логічність та плавність обговорення, студенти не відволікаючись слухають думку іншого. Оскільки від усвідомлення мети висловлювання студентом залежить успішність ММ, *критерій відповідності висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість* є важливим і посідає перше місце.

Говорячи про *зв’язність та логічність* висловлювання, можна зазначити, що відмінний результат за цим критерієм досягається наявністю композиційних складових монологу (вступ, основна частина, висновок), їх послідовним викладом. Відповідність таким вимогам забезпечує студенту найвищий бал згідно з цим критерієм. Окрім трьох згаданих складових кожного монологічного висловлювання, в рамках навчання монологу-міркування або монологу-переконання додається ще один компонент: теза або антитеза, які треба довести чи спростувати. Замість загальної інформації, що слугує способом залучення уваги читача, уведення в тему оповіді, буде звучати предмет або теза, з приводу якої мовець висловлюється. Тож залежно від мовленнєвої інтенції студент обирає одну з двох схем виступу: вступ – теза / антитеза – основна частина (доведення) – висновок або теза / антитеза – основна частина (доведення) – висновок [16, с. 263].

Наступний критерій оцінювання ММ, який ми вважаємо обов’язковим, – *мовна правильність* висловлювання, яка являє собою стилістично залежну граматичну коректність побудови речень, уживання відповідних стилю та ситуації спілкування лексичних одиниць, правильне вживання інтонаційних моделей, що набуває особливого значення під час монологу-переконання.

Крім специфічних інтонаційних моделей для монологу-переконання і монологу-міркування характерний причинно-наслідковий зв’язок між реченнями, який одночасно може бути і асоціативним, і логіко-семантичним, а структура монологу ускладнюється різними включеннями: сильними переживаннями, великою кількістю асоціацій, репліками; зображеннями зовнішніх вражень, що вносять напруженість у психічний стан героя художнього оповідання, виявляючи емоційну забарвленість роздуму [10, с. 8]. *Зв’язність висловлювання* виражається у композиційно-змістовій єдності повідомлення як продукту говоріння, що досягається шляхом уживання засобів міжфразового зв’язку.

Говорячи про *обсяг монологічного висловлювання*, нарахування балів за цим критерієм ми пропонуємо здійснювати згідно з кількісно-сисловою класифікацією В. Л. Скалкіна. Для навчання студентів ММ характерними є такі різновиди монологу, як фрагментарне висловлювання (4–6 повних речень), виступ (13–20 повних речень), доповідь (більше 20 повних розгорнутих речень). При оцінюванні обсягу монологічного висловлювання викладачу слід керуватися

процентним співвідношенням обсягу сказаного студентом до норми, яка задається комунікативною ситуацією.

Для ефективного та об'єктивного оцінювання ММ студентів необхідно визначити кількість балів по кожному з критеріїв оцінювання. Для цього нами були переглянуті численні роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, проаналізовані критерії та шкали оцінювання, зазначені в Рекомендаціях Ради Європи [3, с. 41] та у Програмі [9, с. 233], також ми порівняли бали для оцінювання ММ у стандартизованих тестах. Проаналізувавши джерела, ми дійшли висновку, що одностайної думки щодо кількості балів не існує. Щодо стандартизованих тестів, то за TOEIC Speaking Test, максимальна кількість балів згідно з усіма критеріями – 200. Результати IELTS оцінюються за 9-бальною шкалою, яка охоплює усі можливі рівні володіння англійською мовою. За тестами на здобуття FCE на оцінювання мовлення виділяється 40 балів з 200.

Ми пропонуємо використовувати традиційний підхід до оцінювання в межах 5 балів: “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”, “погано”. Вибір такої кількості балів пояснюється, по-перше, тим, що ми надаємо перевагу аналітичному оцінюванню, а не холістичному. Кожен із зазначених критеріїв, згідно з якими визначається успішність ММ майбутнього вчителя, оцінюється окремо, після чого вираховується середній бал за монологічне висловлювання. Використання традиційної п'ятирівневої шкали оцінювання значно полегшує роботу викладача, який здійснює аналітичне оцінювання самостійно, що передбачає загострення уваги на кожному з критеріїв мовлення одночасно, а також утримування у пам'яті помилок і недоліків виступу студента. Прийнятна система оцінювання дає змогу не відволікатись на підрахунок балів, виставляти бали “автоматично”. По-друге, традиційна система оцінювання є звичною для студентів і створює умови для самооцінювання та взаємооцінювання.

Пропонуємо розглянути таблицю 1, де докладно описується кількість балів за відповідний рівень знань і навичок ММ згідно з критеріями оцінювання ММ.

Таблиця 1

Дескриптори оцінювання монологу-роздуму або монологу-переконання

Кількість балів	відповідність висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість	зв'язність і логічність висловлювання	правильність монологічного висловлювання	відповідність висловлювання обраному виду монологу	обсяг монологічного висловлювання
5	1.ММ відповідає комунікативній ситуації і повністю розкриває її; 2.мовець усвідомлює мету висловлювання;	1.наявність структурних складових монологу-роздуму (переконання) і їх послідовний виклад; 2.логічний	1.відсутність граматичних помилок; 2.стилістично коректне вживання лексичних одиниць,	1.наявність клішованих висловів для поєднання смислових частин монологу; 2.доречність	висловлено 100% необхідного обсягу

	і досягає її; 3.стилістичні, мовні та мовленнєві засоби відповідають ситуації спілкування	перехід від однієї структурної складової до іншої; 3.достатня аргументованість думок; 4.підкріплення аргументів прикладми з життя, історії, культури тощо	наявність синонімів; 3.відсутність фонетичних і фонематичних помилко	уживання засобів міжфразового зв'язку в контексті висловлювання 3.граматична правильність уживання кліше в реченнях	
4	1.ММ відповідає комунікативній ситуації і розкриває її; 2.мовець усвідомлює мету висловлювання; і досягає її; 3.стилістичні, мовні та мовленнєві засоби не відповідають ситуації спілкування	1.наявність структурних складових монологу-роздуму (переконання) і їх послідовний виклад; 2.логічний перехід від однієї структурної складової до іншої; 3.достатня аргументованість думок; 4.відсутність прикладів для підкріплення аргументів	1.наявність незначних “механічних” помилко, які не впливають на розуміння висловлювання; 2.стилістично коректне уживання лексичних одиниць; 3.наявність фонетичних помилко, які не впливають на розуміння висловлювання	1.наявність клішованих висловів для поєднання сміслових частин монологу; 2.доречність уживання засобів міжфразового зв'язку в контексті висловлювання 3.граматичні помилки у вживанні кліше в реченнях	висловлено 80 % необхідного обсягу
3	1.ММ відповідає комунікативній ситуації, але не повністю розкриває її; 2.мовець усвідомлює мету висловлювання; але не досягає її; 3.стилістичні, мовні та мовленнєві засоби відповідають ситуації спілкування;	1.наявність структурних складових монологу-роздуму (переконання); 2.відсутність логічних переходів між структурними складовими; 3.задовільна аргументованість думок; 4.відсутність прикладів для підкріплення аргументів	1.помилки у вживанні граматичного матеріалу, що вивчається; 2.повторюваність і нерізноманітність лексичних одиниць; 3.фонетичні та незначні фонематичні помилки	1.відсутність клішованих висловів для поєднання сміслових частин монологу; 2.нерізноманіт- ність засобів міжфразового зв'язку в контексті висловлювання 3.помилки у граматичному вживанні кліше у реченнях	висловлено 60% необхідного обсягу
2	1.ММ відповідає комунікативній ситуації, але не повністю розкриває її;	1.порушення висловлювання; 2.недостатня аргументованість думок;	1.граматичні помилки у вживанні вже знайомого студентам	1.відсутність клішованих висловів для поєднання сміслових	висловлено 40% необхідного обсягу

	2. мета висловлювання відсутня; 3. стилістичні, мовні та мовленнєві засоби не відповідають ситуації спілкування	3. відсутність прикладів для підкріплення аргументів	матеріалу; 2. стилістично некоректне вживання лексичних одиниць, їх повторюваність; 3. фонематичні помилки, що призводять до викривленого розуміння змісту	частин монологу; 2. недоречність уживання засобів міжфразового зв'язку в контексті висловлювання 3. помилки у граматичному вживанні кліше у реченнях; одноманітність або повторюваність конструкцій	
1	ММ не відповідає комунікативній ситуації; мета висловлювання відсутня	логіка та зв'язність висловлювання відсутні	1. кількість висловлених граматичних конструкцій, у яких є помилки, значно переважає кількість правильних граматичних конструкцій; 2. незнання необхідних для вираження думки англійських лексичних одиниць; 3. наявність фонетичних і фонематичних помилок	відсутність клішованих висловів	висловлено 20% необхідного обсягу

Слід також зазначити, що обрані викладачем прийоми та форми контролю мають виконувати не тільки контролюючу, а й навчальну функцію, бути цікавими для студентів, відповідати їхнім віковим і професійним особливостям, не вимагати значних зусиль для перевірки та обробки результатів, перевіряти лише одну форму спілкування [1, с. 222]. До інших функцій контролю додаються діагностуюча, управлінська, мотивуюча, оціночна, виховна та розвиваюча функції [12, с. 11].

Слідом за Ю. І. Пассовим, який вважає, що тих, хто навчається, потрібно починати “переводити в режим” самоконтролю і взаємоконтролю вже в школі [7, с. 318], в межах навчання ММ ми пропонуємо здійснювати аналітичні взаємоконтроль і самооцінювання. Рекомендована Г.

Драйденом та Дж. Вос система оцінювання XXI століття передбачає здійснення самооцінювання студентів у 50% випадків, взаємооцінювання – у 30% випадків, і лише 20% залишати для оцінювання, що здійснюється викладачем [2, с. 458]. Такий підхід, по-перше, відповідає принципу професійного навчання. По-друге, заощаджується час викладача, відведений для перевірки вмінь і навичок ММ. По-третє, одночасно всі студенти групи перебувають під контролем, навіть якщо вчитель фізично не має можливості прослухати кожного студента (наприклад, при роботі в малих групах). До того ж, зникає психологічна напруженість контролю і оцінювання, якщо роль контролера виконує товариш. І, нарешті, фіксований взаємоконтроль показує об'єктивну картину успішності студента у ММ для справедливого оцінювання.

Для реалізації взаємооцінювання як професійного компонента навчання майбутніх учителів ми пропонуємо на початку заняття роздавати кожному студенту спеціальну таблицю, куди він заноситиме результати оцінювання одногрупників [15, с. 130; 13, с. 104; 7, с. 328]. Кожен дослідник називає таку таблицю по-своєму. Так, Brown Gillian називає її “An Assessment Profile”, Ю І. Пассов – “Карта диференційного контролю”. Ми пропонуємо називати таблицю “Карта успішності студента в оволодінні ММ”. Наприкінці кожного заняття викладачу доцільно збирати результати роботи студентів, обробляти їх, фіксувати слабкі сторони студентів, оцінювати тих, хто навчається. Ми пропонуємо оформляти карти успішності студентів таким чином (див. Табл. 2):

Таблиця 2

Карта успішності студента в оволодінні монологічним мовленням

№	ПІБ студента	Відповідність ситуації, цілеспрямованість	Зв'язність, логічність викладу	Мовна правильність	Відповідність обраному типу монологу	Обсяг
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

Таким чином, можна дійти висновку, що об'єктивне оцінювання ММ студентів становить певну складність для викладачів. Це пояснюється рядом факторів: по-перше, не існує уніфікованого підходу до оцінювання ММ студентів, кожен дослідник висуває і обґрунтовує власні критерії. По-друге, не розроблено шкалу дескрипторів для оцінювання монологічних висловлювань. По-третє, важливу роль в оцінюванні ММ відіграє так званий людський фактор, оскільки перевірку і оцінювання здійснює одна особа відповідно до своєї компетенції. Оскільки з усіх видів монологічних єдностей чільне місце у Програмі займає оволодіння монологом-роздумом і монологом-переконанням, ми звернули особливу увагу на дослідження критеріїв оцінювання

монологів саме цих функціональних типів. Взявши до уваги зазначене вище, ми вважаємо за необхідне здійснювати оцінювання монологу-роздуму або монологу-переконання студентів за аналітичною шкалою, тобто нараховувати окремий бал за кожним із критеріїв, а потім вираховувати середній результат. Серед критеріїв оцінювання ми обрали і науково обґрунтували доцільність таких: відповідність висловлювання ситуації спілкування і його цілеспрямованість, зв'язність і логічність висловлювання, правильність монологу, відповідність висловлювання обраному виду монологу та обсяг монологічного висловлювання. На нашу думку, навички висловлюватись щодо запропонованої комунікативної ситуації, з'єднувати мовленнєві зразки, уміти правильно оформити ММ граматичними, лексичними, фонетичними засобами англійської мови, уміти переконати співбесідника, спонукати його до дій, уміти довести “за” і “проти” є найхарактернішими показниками сформованості вміння укладати зв'язне висловлювання у монологі-роздумі. Нарахування балів за кожним з критеріїв відбувається за п'ятибальною шкалою: “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”, “погано”.

Зважаючи на ранню професіоналізацію, при навчанні ММ доцільно застосовувати прийом взаємонавчання, що виражається у наявності взаємооцінювальної таблиці для кожного студента.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробці уніфікованої шкали оцінювання ММ, враховуючи зазначені вище критерії оцінювання монологічного висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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 / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
2. Гордон, Драйден, Джаннетт, Вос. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос / Перекл. з акта. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю.Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Естланівна Кіржнер. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 265 с.
5. Методика развития речи на уроках русского языка : Кн. для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
6. Парнюгин А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд.пед. наук : спец.

- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) / Александр Сергеевич Парнюгин. – Томск. – 2007. – 23 с.
7. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Е. И. Кузовлёва. – Ростов н/Д : Феникс : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
8. Петрова Т. О. Врахування лінгвістичних особливостей у процесі навчання усного підготовленого монологу-переконання англійською мовою / Т. О. Петрова // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир : Вид. центр ЖПУ, 2009. – Вип. 46. – С. 48 – 52.
9. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін., Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К. : The British Council, 2001. – 245 с.
10. Сенічева О. А. Засоби вираження внутрішнього мовлення в художньому тексті : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : 10.02.15 – загальне мовознавство / Ольга Анатоліївна Сенічева. – Донецьк, 2005. – 19 с.
11. Українська О. О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Олександрівна Українська. – Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2009. – 300 с.
12. Фоменко Т. М. Тесты как форма контроля / Татьяна Михайловна Фоменко. – М. : Просвещение. – 2008. – 176 с.
13. Brown Gillian, Yule George. Teaching the Spoken Language, Cambridge Language Teaching Library. – Cambridge University Press, 2001. – 163 p.
14. Roald Dahl. Taste and other Tales. – Pinguin Books Ltd., 1999. – 62 p.
15. Thornbury Scott. How to Teach Speaking / Scott Thornbury. – Pearson-Longman, 2005. – 156 p.
16. Verderber Rudoph F, Verderber Kathleen S., Sellnow Deanna D. The Challebge of Effective Speaking, Fourteenth Edition. – Thompson Learning Inc., 2008. – 358 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ БАГАТОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Л. А. Сажко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядається проблема реалізації культурологічного підходу до навчання в системі шкільної освіти. Аналізуються сучасні погляди на дану проблему. Визначається місце цього підходу як в організації всього навчального процесу, так і в навчанні іноземних мов.

Ключові слова: культурологічний підхід, система шкільної освіти, універсальні культурні компетентності, культурні практики, іноземна мова і культура.

Л. А. Сажко. Реализация культурологического подхода в аспекте формирования поликультурной многоязычной личности в общеобразовательном учебном заведении. В статье рассматривается проблема реализации культурологического подхода к обучению в системе школьного образования. Определяется место этого подхода как в организации всего учебного процесса, так и в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: культурологический подход, система школьного образования, универсальные культурные компетентности, культурные практики, иностранный язык и культура.

L. Sazhko. Cultural approach realization in the forming process of polycultural language personality in secondary educational institution. This article deals with the problem of cultural approach realization in school education. The place of this approach in the general school education and to the foreign language teaching is recognized.

Key words: cultural approach, school education system, universal cultural competences, cultural practices, foreign language and culture.

Для сучасного суспільства характерними є зміни в усіх сферах життя та діяльності людини, розширення контактів у світовому просторі, активне засвоєння культурних

цінностей народів, які співпрацюють та взаємодіють у різних напрямках. Ці процеси впливають і на систему шкільної освіти, адже саме у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) закладаються основи формування високоосвічених фахівців, здатних до співпраці на всіх рівнях у глобалізованому світі. Входження на міжнародний ринок праці та вміння налаштовувати партнерські стосунки, конкурувати за складних умов потребує від молодого покоління достатньої професійної підготовки.

З огляду на окреслену проблему перед педагогічною спільнотою України, як зазначає С. П. Максимюк, постають такі завдання:

- сформувати в учнів розвинене критичне мислення, сприяти виробленню власних поглядів і поваги до позицій інших людей;
- прищепити учням навички ефективного спілкування, які дають можливість вступати в контакт з усіма людьми незалежно від їхніх особистісних характеристик і уникати конфліктних ситуацій;
- збудити інтерес і повагу до культурних надбань усіх народів, прагнення зрозуміти найважливіші, специфічні й загальні характеристики цих культур;
- розширити можливості для вивчення в школах іноземних мов та культур країн;
- сприяти утворенню нового гуманістичного бачення світу в усій його різноманітності та єдності, нового способу діяльності;
- виробити вміння працювати творчо;
- сформувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими, розуміння необхідності враховувати потреби, пріоритети та цінності індивідів, груп людей, націй [16, с. 17].

Учені слушно зауважують, що в найближчі роки освіта відіграватиме вирішальну роль для людства (І. А. Зязюн, А. І. Кузьмінський, С. П. Максимюк, Н. Є. Мойсеюк, В. Л. Омеляненко, В. В. Ягупов та ін.). Адже саме освіта є основою розвитку окремої особистості, нації, держави та суспільства у планетарному масштабі. Однак, як свідчать сучасні дослідження з проблем педагогіки вітчизняних та зарубіжних науковців, освітянська галузь потребує перебудови через виникнення суперечності між зростанням вимог до рівня підготовки учнівської молоді та зниженням їхньої мотивації навчання, відсутністю умов інноваційного розвитку, низькою культурою міжособистісного спілкування (Є. В. Бондаревська, І. А. Зязюн, В. В. Краєвський, В. Г. Кремень, В. В. Серіков та ін.). Це питання було предметом вивчення і на державному рівні, результатом чого став документ “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, в якому зазначені основні проблеми в системі освіти, серед них: недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці; відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального і духовного розвитку й

соціалізації дітей та молоді; падіння суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини учнівської та студентської молоді; недосконалість змісту освіти: державних стандартів освіти, навчальних планів, програм та підручників [18].

У згаданому документі окреслено також основні завдання національної стратегії розвитку освіти. До найбільш актуальних віднесемо: оновлення цілей і змісту освіти; перебудова навчально-виховного процесу в рамках “розвивальної педагогіки”, спрямованої на раннє виявлення потенціалу у дітей та їх найбільш повне розкриття з урахуванням вікових та психологічних особливостей; створення умов для вивчення іноземних мов; побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу [18].

Пошуки вітчизняних та зарубіжних учених у вирішенні зазначеної проблеми дали змогу дійти висновку, що школа XXI століття має зосередитись передусім на культурних цілях, які можуть бути досягнутими за умови реалізації культурологічного підходу до навчання. Звернімось насамперед до трактування сутності цього підходу у педагогічній науці.

Культурологічний підхід у педагогіці визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, що базується на аксіології, вченні про цінності світу; розуміння освіти як культурного процесу, котрий здійснюється у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого заповнені людськими смислами і послугують людині, що вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей [3, с. 251]. Необхідно також зауважити, що освіта є частиною культурного простору як окремої країни, так і всього світу. Саме культура має скеровувати освітянські процеси, адже вона є і скарбницею духовних та матеріальних цінностей людства, і способом людської діяльності, і формою детермінації особистості, свідомості та всього життя.

Враховуючи такий всеохоплюючий характер культури та її безперечний вплив на освіту, особливо в наш час, зазначена проблема опинилась в полі зору також і філософської науки, в котрій виокремився такий напрям, як *культурологія освіти*. Ця наукова дисципліна сформувалась на основі поєднання філософії освіти, культурології та педагогіки. Предметом її вивчення є комплекс проблем освіти на основі принципів

педагогічної та культурної антропології. Проблемами філософії освіти та культурології освіти займалися такі вчені: В. П. Андрущенко, М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Б. С. Гершунський, В. Г. Кремень, Н. Б. Крилова, М. І. Романенко та ін.

У методиці викладання іноземних мов (ІМ) на сучасному етапі також більше уваги приділяється реалізації культурологічного підходу. Адже саме процес навчання ІМ має великий потенціал для ознайомлення учнів з іншою культурою, розуміння ментальності її носіїв, створення основи входження до світової спільноти. Проблемі культурологічного спрямування навчання учнів ЗНЗ та студентів присвячено роботи Л. П. Голованчук, А. С. Іванової, Р. О. Гришкової, М. В. Кислинської та ін. Однак, на наш погляд, питання реалізації культурологічного підходу до навчання ІМ потребує глибшого аналізу. Отже, *метою* статті є характеристика культурологічного підходу до навчання ІМ в аспекті формування полікультурної багатомовної особистості у ЗНЗ з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти.

Передусім необхідно розглянути здійснення культурологічного підходу у ракурсі організації процесу шкільного навчання і виховання в цілому, складовою якого є і предмет “Іноземна мова”. Доречно зауважити, що з огляду на переосмислення ролі ІМ у підготовці молоді до майбутньої співпраці у світовому просторі цей фах прийнято називати “Іноземна мова і культура” (ІМіК). Звернімось до філософських досліджень в галузі освіти, які спрямовані на пошук шляхів подолання тієї суперечності, що має місце в цій царині в наш час, тобто невідповідність рівня підготовки молодого покоління вимогам сьогодення. Цей період ще називають “кризою освіти” (М. І. Романенко). Автор також зазначає, що для подолання такої кризи необхідно надати освіті як сфері соціального життя інтегративний та всеохоплюючий характер; центром освітнього процесу визначити не знання, а здатності людини до самостійного оволодіння ними, до самовдосконалення, самонавчання та самовиховання; проголосити культурологічний підхід базовим для нової освіти, на основі якого освітній процес спрямовується на формування культури особистості й усього суспільства [22]. Висловлена думка є цілком слушною, адже сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок та вмінь практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур [1].

Саме культурологічний підхід стає на сучасному етапі основою для реалізації інноваційних ідей в освіті, створення культуровідповідної моделі освітньої галузі, зорієнтованої на розвиток творчого потенціалу дитини. Освіта, як зазначає В. Г. Кремень,

лише тоді може виконувати своє покликання, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина [13].

Культуровідповідна модель освіти ґрунтується насамперед на принципі культуровідповідності, який був висунутий у свій час (поряд із принципами природовідповідності та самодіяльності) А. Дістервегом (1790–1866). Сучасні науковці трактують цей принцип не лише як необхідність розвитку дитини у культурному середовищі, що є основною умовою її розвитку, виховання та навчання. Реалізація цього принципу має дати також дитині можливість для самовизначення та самореалізації у сучасній культурі, розуміння та прийняття розмаїття глобальної культури, активної участі у культурних практиках.

Як зазначає Н. Б. Крилова, процес навчання у ЗНЗ має бути спрямованим на розвиток у школярів *універсальних культурних компетентностей*, тобто здатностей, які необхідні кожному фахівцеві для вирішення професійних, творчих завдань, виконання роботи у колективі, аналізу інформації, організації своєї діяльності [14]. Універсальні культурні компетентності формуються в процесі здійснення учнем *культурних практик*, які є відображенням усього діапазону його дій, накопичення ним власного досвіду виконання різноманітних завдань самостійно та у колективі, створення продуктів власної творчої діяльності. Культурні практики – це також автономне набуття вмінь спілкування та взаємодії із людьми [14]. Можемо дійти висновку, що формування універсальних культурних компетентностей ще у шкільні роки дає учням можливість навчитися вчитися, самостійно здобувати знання, вибудовувати траєкторію власного життя, визначати майбутню професійну діяльність, конструювати взаємини з іншими, засвоювати та створювати елементи культури.

Необхідно зауважити, що принцип культуровідповідності ніяк не може замінити інші загальнодидактичні та методичні принципи. Навпаки, майстерне поєднання всіх принципів (з акцентом на принципі культуровідповідності) у процесі навчання дасть кожному учневі змогу використовувати свої знання, навички та вміння у різних культурних практиках, виконувати творчі завдання самостійно та у групі, здійснювати креативну дослідницьку діяльність. У результаті такої організації навчального процесу значно підвищується мотивація учнів до вивчення різних предметів, тіснішими стають міждисциплінарні зв'язки, зростають індивідуальні досягнення кожного школяра, значної ролі набуває рефлексія. Таким чином, дитина стає готовою до успішної діяльності у різних сферах життя.

У зв'язку із вищезазначеним, питання реалізації культурологічного підходу у процесі навчання ІМіК стає особливо актуальним. Адже основний курс з ІМіК та позакласна

робота дають можливість значно розширити контекст культуровідповідної навчальної діяльності учнів ЗНЗ, сформувати полікультурну багатомовну особистість, що є відгуком на запит сьогодення. Як відомо, мова є частиною національної культури, саме за допомогою мови школярі дізнаються про варіативність життя різних країн, традиції, звичаї, історію народів, що їх населяють. Отже, культурологічний підхід передбачає навчання та виховання учнів у контексті діалогу культур.

Підкреслимо, що саме в умовах навчання в ЗНЗ мають формуватися вміння міжкультурного спілкування, без яких не можна собі уявити високоосвіченого фахівця будь-якої сфери діяльності. Сучасний розвиток міжнародних зв'язків стимулює учнів до глибшого вивчення культур народів світу. Завдяки реалізації культурологічного підходу до навчання ІМ школярі ознайомлюються із духовним надбанням іншого соціуму, починають краще розуміти власну культуру, підвищують рівень власної гуманітарної освіти. З огляду на це доречно нагадати думку Ю. І. Пассова про те, що входження у світ іншомовної культури може у вищому ступені сприяти розвитку особистості учня як суб'єкта рідної культури [20, с. 21].

Ідею Ю. І. Пассова розвивають інші методисти (М. В. Баришніков, І. Л. Бім, Є. С. Полат) й підкреслюють, що іншомовна освіта передбачає духовне збагачення учнів на базі нової культури в її діалозі з рідною культурою, адже культура у загальному сенсі розглядається як продукт людської думки та діяльності. Процес вивчення другої ІМ значно розширює можливості підготовки школярів до багатокультурного особистісного спілкування. Саме в ЗНЗ мають розвиватися здатності учнів до участі в діалозі культур і цивілізацій, до успішної взаємодії в умовах багатомовного та полікультурного світового простору.

Викладене вище дає змогу дійти висновку, що процес навчання ІМіК у ЗНЗ має бути зорієнтованим на багатомовну (вторинну мовну – за визначенням І. І. Халєєвої) та полікультурну особистість. Як слушно зауважують методисти, орієнтація на багатомовну (вторинну мовну) особистість передбачає, що вивчення ІМ з самого початку не лише має супроводжуватись ознайомленням із відповідною культурою, але й важливо, щоб іншомовна культура була включена у реальний життєвий процес учня, в результаті чого має розширитись його індивідуальний міжкультурний досвід. Адже за таких умов навчання учні зможуть зрозуміти та засвоїти інший спосіб життя та поведінки, використовувати мову у всіх її проявах в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування, розширювати індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв мов, які вивчаються [4, с. 70].

Нагадаємо, що культурологічний підхід до навчання є основою для створення культуровідповідної моделі освіти, яка спрямована на розвиток творчого потенціалу дитини. Завдяки опануванню ІМ контекст такої моделі стає набагато ширшим та глибшим. У законі України „Про освіту“ наголошено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування здатності до набуття соціального досвіду, удосконалення духовних надбань, високої культури взаємин, вільного формування світоглядної активної позиції, забезпечення умов для самореалізації.

Необхідно зазначити, що культурологічний підхід відображається в *цілях, змісті, засобах та організації навчання ІМіК*. Звернемось до визначення *цілей* навчання ІМіК сучасного етапу розвитку методичної науки у зв'язку із запитом суспільства. Насамперед маємо уточнити, що *практична мета* зорієнтована на формування у школярів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) як здатності до взаємодії та взаєморозуміння з носіями виучуваної мови (або виучуваних мов) відповідно до норм та традицій культури цієї мови (чи цих мов). ІМ має стати засобом міжособистісного, міжкультурного спілкування, збагачення духовного світу учня, “вікном” у світовий культурний простір.

Освітня мета досягається шляхом збагачення знань учнів засобами ІМ, коли ІМ та навчальні матеріали використовуються для підвищення інтелектуального рівня школярів, розширення їхнього лінгвістичного та культурного кругозору, розширення діапазону знань про країну (чи країн), мова якої (чи яких) вивчається. Ця мета реалізується в процесі читання та аудіювання аутентичних текстів, роботи над відеофільмами, порівняння мовних явищ іноземної та рідної мов, оволодіння знаннями про культуру, історію, традиції іншого народу, що, без сумніву, дуже важливо для реалізації діалогу культур, формування полікультурної багатомовної особистості.

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

Виховна мета реалізується у процесі усвідомлення особистісної позиції учня щодо нової іншомовної культури. З огляду на це 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 ЗНЗ. Тому виділяється ще і *професійно орієнтована мета*, реалізація якої має місце передусім у старшій школі. Як відомо, старший ступінь навчання характеризується профільною спрямованістю. Для старшокласників розробляються програми з ІМ відповідно до визначених для шкіл профілів. Цілі навчання ІМіК у кожному профілі мають свою специфіку. Так, наприклад, відрізнятимуться цілі навчання майбутніх філологів та технологів. Однак, культурологічний аспект обраної майбутньої спеціальності є обов'язковою складовою процесу опанування ІМ за фаховим спрямуванням.

Звернемось до *змісту* навчання ІМіК, 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, так як і іншомовна культура, є за своєю природою інтегративними [20, 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 цієї задачі є пропозиція С.Ю. Ніколаєвої, що базується на ідеях І. Л. Бім, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез. Автори визначають предметний та процесуальний аспекти змісту навчання ІМіК, кожний з яких має свої компоненти. Компоненти предметного та процесуального аспектів змісту співвідносяться один з іншим та підпорядковані цілям навчання ІМ, про котрі йшлося вище. Так, до першого компонента предметного аспекта 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 котрих 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.

Зміст навчання ІМіК відображається у *засобах*, які забезпечують реалізацію діяльності суб'єктів процесу навчання та учіння – вчителя та учня. 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 книга для учнів, аудіоматеріали для учнів та книга для учителя. Додатковими компонентами НМК можуть бути: робочий зошит, книга для читання, аудіо- та відеоматеріали, посібник культурознавчого характеру, збірник лексико-граматичних вправ та вправ для навчання письма і писемного мовлення, тестові завдання. Віднесемо сюди також тематичні картинки, ілюстрації, фотографії, афіші, схеми, таблиці та інший матеріал, який підсилює культурологічний аспект процесу навчання ІМіК.

Слушно підкреслити, що розширення та поглиблення міжнародних зв'язків у гуманітарній сфері нашої країни із іншими державами надало можливість більш повно представити лінгвосціокультурний матеріал у засобах навчання ІМіК, що сприятиме залученню учнів до ознайомлення з культурою носіїв мови, пізнанню їхніх особливостей сприйняття навколишнього світу, стилю мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Особливе місце необхідно відвести текстам, які являють собою зв'язні висловлювання в усній та письмовій формах. Як основна ланка акту комунікації, тексти виконують низку 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 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 лінгвосціуму. Необхідно відзначити, що текст як продукт мовленнєвого висловлювання містить необхідну інформацію, котра є характерною для певної теми або ситуації спілкування. Сама інформація, що випливає з функцій тексту, має інтегрований характер, адже вона охоплює знання багатьох галузей життєдіяльності людей, представляє різні шари культури носіїв ІМ. Неоціненну роль мають у даній ситуації автентичні тексти як продукт мовленнєвої діяльності представників іншомовної культури.

Новітнім засобом навчання є комп'ютерні телекомунікації, за допомогою яких можна значно підвищити ефективність навчального процесу. Однак необхідно зауважити, що матеріал, який пропонується телекомунікаціями, має бути ретельно відібраним, інтерпретованим та структурованим для дидактичних цілей. Учитель повинен також навчити учнів здійснювати пошук необхідної інформації, організувати, самостійну навчальну діяльність з допомогою Інтернет-ресурсів. Необхідно зауважити, що використання мультимедійних засобів має низку переваг для навчання ІМіК. Серед таких можна назвати: одночасне використання кількох каналів сприйняття, організація нових форм взаємодії вчителя та учнів у навчальному процесі, реалізація принципу індивідуалізації, здійснення диференціації в навчанні учнів з різним рівнем підготовки, використання додаткових способів мотивації до оволодіння ІМіК, удосконалення механізмів керування навчальною діяльністю. Є. С. Полат зазначає також, що актуальною стає інтеграція очних та дистанційних форм навчання ІМ з використанням Інтернет-ресурсів [21, с. 26].

Розглянемо питання *організації* навчального процесу з оволодіння учнями ІМіК в рамках культурологічного підходу. Звернімось передусім до проблеми використання сучасних технологій навчання (Е. Г. Арванітопуло, Л. Я. Зеня, А. В. Конишева, В. В. Копилова, Є. С. Полат, К. В. Фокіна та ін.), адже саме завдяки цим технологіям створюються умови для здійснення кожним учнем культурних практик, які є основою формування універсальних культурних компетентностей (див. вище). На нашу думку, до таких технологій можна віднести: *навчання у співробітництві*, *метод проєктів*, *ігрову діяльність* та *портфоліо учня*. Нагадаємо, як визначається науковцями поняття “технології навчання”. Дослідники цього питання називають технології навчання сукупністю прийомів, дій учнів, які виконуються у певній послідовності та допомагають реалізувати той чи інший метод навчання, або навіть ширше – сукупність методів навчання, які забезпечують реалізацію певного підходу до навчання (Є. С. Полат). Розглянемо вказані вище технології.

Навчання у співробітництві. Навчання у співробітництві визначається науковцями як найбільш успішна альтернатива традиційним методам (Є. С. Полат). Метою технології навчання у співробітництві є оволодіння навичками та вміннями кожним учнем на тому рівні, який відповідає його індивідуальним здібностям, формування комунікативних умінь, які забезпечують кожному можливість здійснювати іншомовне спілкування на відповідному рівні. Ця мета досягається завдяки основній ідеї навчання у співробітництві – навчання у колективі, виконання особистого завдання, під час роботи в групі на спільний результат, який залежить від внеску кожного. Назвемо найбільш поширені

форми, в яких здійснюється навчання у співробітництві: “Навчання в команді”, “Ажурна пилка”, “Навчаємось разом”, “Дослідницька діяльність”. Реалізації культурних практик кожного учня за умови використання цих форм у навчанні ІМіК сприяють: взаємозалежність членів групи під час виконання завдань; відповідальність кожного члена групи як за свої власні навчальні досягнення, так і за досягнення інших; здійснення спільної навчально-пізнавальної, творчої діяльності в групі; соціалізація учнів у процесі виконання діяльності в групі; оцінювання роботи всієї групи.

Ще однією технологією ми визначили “Метод проектів”, яка набула широкого розповсюдження в практиці навчання ІМіК. Існує низка наукових досліджень, в яких підтверджена ефективність використання цієї технології (Е. Г. Арванітопуло, В. В. Копилова, Є. С. Полат). Звернімося до визначення поняття “метод проектів”. Є.С. Полат називає цю технологію дослідницькою, пошуковою діяльністю учнів, яка передбачає не лише досягнення певного результату, а й організацію процесу досягнення цього результату. Як зазначають фахівці в галузі методики навчання ІМ, проект є самостійною роботою учнів, в якій мовленнєве спілкування органічно поєднується з емоційно-інтелектуальним контекстом іншої діяльності (гри, анкетування, випуску журналу тощо). Під час роботи над проектом учні активно взаємодіють один з одним, здійснюють творчу пошукову діяльність із особистісно значущої проблеми. Така діяльність вимагає від них самостійного переносу знань, навичок та вмінь у новий контекст. Таким чином, в учнів розвивається творча компетенція, яка пов’язана із інтелектуальними здібностями. Виконуючи творчі завдання, кожний учень має можливість проявити власну ініціативу, фантазію, креативність, активність та самостійність у вирішенні проблеми, що є важливим для формування універсальних культурних компетентностей.

Актуальним також залишається використання ігрових видів роботи на уроці ІМ. *Ігрова діяльність* визначається в методиці викладання ІМ як одна із сучасних технологій навчання. Хоча вчителям прийоми цієї діяльності давно відомі, своєї привабливості та актуальності вона не лише не втрачає, а навпаки, розширює можливості удосконалення процесу оволодіння учнями ІМіК. Використання ігрових елементів сприяє створенню комфортного психологічного клімату на уроці, наближає процес навчання до реальних умов спілкування, допомагає учням розкрити свій інтелектуальний потенціал. Адже гра, як складна та захоплююча діяльність, вимагає великої концентрації уваги, тренує пам’ять, розвиває мислення та мовлення, сприяє процесу соціалізації особистості. Гра захоплює навіть пасивних учнів та учнів з низьким рівнем підготовки, завдяки чому їхні навчальні досягнення значно покращуються.

Гра завжди передбачає певне напруження емоційних та розумових дій, уміння прийняти рішення, загострює мисленнєву діяльність, наповнює процес навчання для учнів більш глибоким змістом. Значення використання гри в навчальному процесі важко переоцінити завдяки таким її якостям (за В. В. Конишевою): гра активізує пізнавальну діяльність кожного учня, є ефективним засобом управління навчальним процесом; навчання у грі здійснюється завдяки особистій діяльності учнів, при цьому засвоюється до 90% інформації; гра дає можливість вибору, самовираження, саморозвитку; гра має певний результат та стимулює учнів до досягнення цілей та усвідомлення шляхів досягнення цих цілей; процес навчання набуває особистісного значення для кожного учня; гра посідає особливе місце в системі активного навчання: вона є одночасно і методом, і формою організації навчального процесу [11, с. 13].

Отже, ми можемо дійти висновку, що ігрова діяльність сприяє комунікативній спрямованості навчального процесу, активізації мисленнєвих дій учнів при опануванні ІМ як засобом спілкування, підвищенню мотивації учіння, індивідуалізації навчання, що також необхідно для формування універсальних культурних компетентностей.

Серед сучасних технологій навчання визначають також *“Портфоліо учня”*. У педагогічній літературі *“Портфоліо учня”* розглядається як інструмент самооцінки власної пізнавальної, творчої праці учня, рефлексії його власної діяльності, як комплект документів, самостійних робіт учня, як спосіб фіксування, накопичення та ранжування індивідуальних об’єктивних успіхів (Л. Я. Зеня, Є. С. Полат та ін.).

Розрізняють *дві групи* різновидів портфоліо: *портфоліо зовнішніх досягнень* та *портфоліо особистісного розвитку*. До *портфоліо зовнішніх досягнень* належать: *портфоліо документів* (папка з інформацією про успішність навчальної та пізнавальної діяльності учня), *портфоліо творчих робіт* (містить підготовлені учнем реферати, конкурсні роботи, твори, авторські матеріали, які супроводжуються коментарем автора) та *рейтингове портфоліо* (колекція контрольних робіт та діагностичних зрізів з навчальних предметів, рейтингова таблиця для фіксації досягнень учня). *Портфоліо особистісного розвитку* – це набір соціально значущих характеристик, якостей, зміна яких досліджується в динаміці розвитку та становлення кожного учня як особистості. Призначенням цього портфоліо є пізнання учнем своїх особистісних якостей з метою їх удосконалення в певному напрямку, з метою корекції та планування власних досягнень [8].

Аналіз процесу реалізації культурологічного підходу в ЗНЗ відповідно до сучасних вимог підготовки молодого покоління дав змогу дійти висновку про його двоплановість в аспекті навчання ІМіК. Перший план характеризується універсальністю цього підходу

відносно організації всієї сучасної шкільної освіти, другий – специфікою його здійснення в рамках вивчення предмета “ІМіК”. Подальші наукові розвідки допоможуть вивчити це питання глибше.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – №1. – С.6–12.
2. Арванітопуло Е. Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старшої школи / Е. Г. Арванітопуло // Іноземні мови. – 2007. – №1. – С. 14–18.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д : Творческий центр, “Учитель”, 1996. – 560 с.
4. 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 / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для ХХІ века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.
6. Голованчук Л. П. Навчання учнів основної загальноосвітньої школи культурнокраїнознавчої компетенції на уроках англійської мови / автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.02/ Л. П. Голованчук, Київ, нац. лінгв. ун-т. – К. : 2003. – 20 с. : табл.. – укр.
7. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.: [Монографія] / Р. О. Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
8. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Лекційно-практичний курс: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зеня. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
9. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І. А. Зязюн. – К., Черкаси: ЧПУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
10. Иванова А. С. Навчання учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії / Автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.02 / А. С. Иванова. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2006. – 24 с. – укр.
11. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку/ А. В. Коньшева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство “Четыре четверти”, 2006. – 192 с.

12. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие / В. В. Копылова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.
13. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
14. Крылова Н. Б. Культурология образования/ Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с .
15. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання – Прес, 2004. – 445 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
16. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
17. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : Навчальний посібник. – 4-е видання, доповнене / Н. Є. Мойсеюк, 2003. – 615 с.
18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/image/files/news/12/05/4455.pdf>
19. Новые педагогические технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, В. М. Мосеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
20. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлёва – Ростов н/Д : Феникс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка)
21. Полат Е. С. Портфель ученика / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С. 22–27.
22. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти / М. І. Романенко / автореф. ... дис. д-ра філософ. наук, Дніпропетровськ. – 2003. / Режим доступу: <http://disser.com.ua/contents/8833html>
23. Сериков В. В. Образование и личность / В. В. Сериков. – М. : Перемена, 1999. – 376 с.
24. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М.: Издательство Юрайт, Высшее образование. – 158 с. – (Хочу все сдать!).
25. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа. 1989. – 238 с.
26. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ЗМІСТ КОМПЕТЕНЦІЇ В ТЕХНІЦІ ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ (ШКОЛА З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

І.В. Шастова

Спеціалізована школа № 135 м. Києва

У статті розглядаються особливості навчання молодших школярів техніки читання. Виявлено низку характеристик, які суттєво впливають на навчання техніки читання. Уточнено термінологію, конкретизовано етапність навчання і визначено комплекс знань та навичок, які входять до структури англійської компетентії в техніці читання.

Ключові слова: шестирічні учні (першокласники), техніка читання, знання та навички, компетентія.

И. В. Шастова. Содержание компетенции в технике чтения на начальном этапе в школах с углубленным изучением английского языка. В статье рассматриваются особенности обучения младших школьников технике чтения. Выявлен ряд характеристик, существенно влияющих на обучение технике чтения. Уточнена терминология, конкретизирована этапность обучения и определен комплекс знаний и навыков, которые входят в структуру англоязычной компетенции в технике чтения.

Ключевые слова: шестилетние ученики (первоклассники), техника чтения, знания и навыки, компетенция.

I. Shastova. The content of competence in reading skills of primary school children. The article examines the peculiarities of teaching primary children reading skills. Certain characteristics have been revealed and some teaching techniques have been judged as significantly affective. The terminology on this topic has been analyzed, new terminology have been offered, stages of teaching reading skills have been discovered. A number of skills and abilities have been mentioned.

Key words: six-year students (first graders), teaching reading, reading skills and abilities, competence.

У чинній Програмі з іноземних мов зазначається, що головна мета навчання молодших школярів англійської мови полягає у формуванні в них іншомовно-комунікативної компетентії [9, с. 3]. Після закінчення навчання у початковій школі (загальноосвітній заклад з поглибленим вивченням іноземних мов) молодші школярі мають досягти рівня А2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [29, с. 24]. Формування компетентії в читанні є одним з основних завдань початкової школи, оскільки набуті знання, навички та вміння у цьому виді іншомовної мовленнєвої діяльності є необхідною передумовою успішного навчання іноземної мови та сприяють загальному, зокрема психічному, розвитку учня, що здійснюється в процесі тривалого та цілеспрямованого навчання іноземної мови, яке починається з оволодіння технікою читання (ТЧ).

Здійснений нами аналіз досліджень і публікацій з досліджуваної проблеми свідчить, що питанню навчання іншомовного читання в середній і вищій школах приділялося достатньо уваги. Дослідники висвітлюють різні аспекти: психологічні особливості читання (Зимня І. О. та ін.); пошук різних шляхів, форм та методів навчання (Богуславська Б. А. та ін.); можливість та

необхідність навчання читання молодших школярів (Гальскова Н. Д., Леонт'єв О. О., Рогова Г. В., Тен Е. Г. та ін.); взаємовплив читання та інших видів мовленнєвої діяльності (Бухбіндер В. А. та ін.); зв'язок між навичками та вміннями читати рідною та іноземною мовами (Боховкіна В. В., Усов І. І. та ін.). Найбільш фундаментальні наукові дослідження представлено З. І. Кличниковою, О. Д. Кузьменко, С. К. Фоломкіною. Сучасне розуміння читання запропоновано в працях та дослідженнях О. М. Щукіна, Т.Г. Єгорова, Н. І. Жинкіна, І. О. Зимньої, О. О. Леонт'єва, Д. Б. Ельконіна. Формування навичок ТЧ аналізували З. М. Цветкова, В. М. Плахотник, М. Н.Кравченко, З. Н. Микитенко, О. Й. Негнивицька, І. М. Верещагіна, Т. А. Притикіна та ін. Навчання ТЧ учнів початкової школи досліджувала М. В. Денисенко.

Проведений нами аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що, з одного боку, методика навчання ТЧ англійською мовою дітей шестирічного віку не досліджена повною мірою, а з іншого, жоден науковець ще не розглядав цю тему в контексті компетентнісного підходу. Цим і зумовлена **актуальність** статті. Її **метою** є з'ясувати зміст англомовної компетенції в ТЧ, уточнити комплекс знань та навичок, що входять до її складу, дослідити зв'язок навчання ТЧ з іншими видами мовленнєвої діяльності.

У методичній літературі впродовж останніх десятиріч терміни «компетентнісний підхід», «компетентність» та «компетенція» стали предметом наукових досліджень. Г. О. Китайгородська, Ю. І. Пассов, О. Б. Тарнопольський, С. П. Шатілов та інші розглядали дидактичні аспекти компетенції; її сутність та структуру вивчала Н. І. Гез; упровадженням компетентнісного підходу займалися О. І. Пометун, Н. М. Бібік та інші. Над визначенням цих дефініцій також працювали науковці різних галузей знань: наприклад, у своїх дослідженнях Т. І. Свірчук [26] та О. Тинкалюк [27] висвітлили різноманітні визначення зазначених термінів.

На сучасному етапі свого розвитку українська освіта розмежовує ці поняття, що належать до різних рівнів, і розуміє під «компетентністю» значення, запропоноване європейськими країнами. Наприклад, у державних документах зазначається, що компетентність як мета навчальної діяльності – це загальна здатність виконувати поставлені завдання, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих під час навчання [6, 9, 10]. За визначенням О. М. Щукіна, комунікативна компетенція – це здатність користуватися мовою як засобом спілкування, брати участь у мовленнєвій діяльності відповідно до цілей і ситуації спілкування у рамках обраної сфери діяльності [28, с. 17]. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися цього визначення.

Проте критичний аналіз наукової літератури з методики навчання іноземних мов показав, що існують різні підходи дослідників щодо структури іншомовної комунікативної компетенції (ІКК). М. І. Ковбанюк [12, с. 312–313] та О. Тинкалюк [27, с. 56–59] навели огляд цих моделей. У табл. 1 подано лише деякі з пропонованих на сьогодні структур ІКК.

Структура іншомовної комунікативної компетенції

Дослідники	Теорії
О. М. Щукін	1) лінгвістична, 2) мовленнєва (або соціолінгвістична), 3) соціокультурна, 4) соціальна (або прагматична), 5) дискурсивна, 6) предметна [1, с. 17-19]
Н. І. Гез	1) вербально-комунікативна, 2) лінгвістична, 3) вербально-когнітивна, 4) метакомунікативна [3, с. 19]
С. В. Роман	1) мовна (фонетична, лексична, граматична, орфографічна), 2) мовленнєва, 3) соціолінгвістична, 4) соціокультурна, 5) компенсаторна, 6) навчальна [23, с. 55]
М. І. Ковбанюк	1) лінгвістична, 2) соціолінгвістична, 3) прагматична [12, с. 314]
М. В. Денисенко	1) мовна, 2) мовленнєва, 3) лінгвосоціокультурна, 4) стратегічна, 5) дискурсивна, 6) інформаційна, 7) когнітивна, 8) країнознавча, 9) соціолінгвістична, 10) оціночна, 11) соціальна [17, с. 5]
С. В. Козак	1) лінгвістична (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна), 2) соціокультурна, 3) стратегічна, 4) професійна [13, с. 8]
В. В. Сафонова	1) мовна, 2) мовленнєва, 3) лінгвокраїнознавча, 4) соціолінгвістична, 5) предметно-профільна [25, с. 14]
Г. С. Архіпова	1) лінгвістична, 2) тематична, 3) соціокультурна, 4) компенсаторна, 5) навчальна [2, с. 12–13]

Розглянувши ці різні підходи дослідників щодо структури ІКК, зазначимо, що на сучасному етапі не існує єдиного узгодженого переліку компетенцій, і розвиток наукових ідей щодо компонентів ІКК супроводжується появою також і інших підходів щодо їх трактування. Оскільки в державних документах, зокрема в Інструктивно-методичних рекомендаціях, зазначається, що “всі стратегічні документи щодо вивчення іноземних мов зорієнтовані на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти” [10], і пропонується ознайомлюватися з основними положеннями цього документа, ми вирішили проаналізувати цей документ і в такий спосіб уникнути створення ще однієї структури ІКК. Зважаючи на те, що ми повинні використовувати терміни та поняття в тому значенні, в якому вони наведені в класифікації (в іншому випадку це призведе до помилок та незрозуміння), ми звернулися до першоджерела – Common European Framework of Reference for Languages [29] та використали назви усіх компетенцій, як вони зазначені в основному документі, спираючись на визначення Оксфордського словника [30].

Для повноцінного аналізу англomовної компетенції у ТЧ та фіксації компонентів, що входять до її складу, попередньо з’ясуємо деякі аспекти стосовно читання та ТЧ, їхню суть та психофізіологічні особливості, знання та навички, що входять до їхньої структури.

Читання – важливий вид мовленнєвої діяльності, виступає як мета навчання тільки на самому початку навчання, а згодом стає його засобом [17, с. 205]. Як зазначає О. О. Леонтьєв [16, с. 165], навчання читання є своєрідною пропедевтикою усіх інших предметів в загальноосвітньому закладі. Вміти читати англійською мовою в початковій школі ще не є нагальною потребою (натомість, від рівня володіння читанням рідною мовою залежить успіх засвоєння знань з інших предметів). В основній та старшій школі, за вимогами програми, учні мають читати з метою отримання інформації нескладні автентичні тексти. Після закінчення школи та вступу до мовних або немовних вищих навчальних закладів набуває актуальності професійно орієнтоване читання іноземною мовою (Гришина О. А. [4, с. 146], Карловська Г. В. [11, с. 44]).

У методичній літературі існує думка, що в читанні є технічний (або процесуальний) аспект та змістовий. Перший забезпечує безпосередній акт сприймання графічних символів, а другий – встановлення смислових зв'язків. Вони є тісно пов'язаними, але змістовий аспект має певні рівні розуміння. Аби досягти встановлення смислових зв'язків на високому рівні, технічний аспект читання має бути максимально автоматизованим, тому навчання читання розпочинається саме з нього. В сучасній методичній літературі цей аспект називають технікою читання (Єгоров Т. Г., Тарасов Є. В., Шахнарович А. М., Гез Н. І., Пассов Ю. І., Щукін О. М., Денисенко М. В. та ін.), проте розуміння цього терміна не є однорідними (в табл. 2 наведено визначення різних авторів).

Таблиця 2

Визначення терміна “техніка читання”

Дослідники	Визначення
1	2
О. М. Щукін	Техніка читання – навички та вміння читання, які забезпечують перцептивну обробку письмового тексту, перекодування зорових сигналів у смислові одиниці – сприймання графічних знаків та співвіднесення їх з конкретним значенням [1, с. 343].
Ю. І. Пассов	Техніка читання – навички співвіднесення зорового образу мовленнєвих одиниць зі слухо-мовленнєво-руховим образом [21, с. 199].
Н. І. Гез	Техніка читання – відтворення в мовленні візуально представленого тексту, що потребує знання способів фіксації звукової мови [3, с. 172].
М. В. Денисенко	Техніка читання – дії, що виконуються автоматизовано, але під контролем розуміння того, що сприймається [19, с. 174].
К. І. Онищенко	Техніка читання – комплекс автоматизованих навичок швидкого сприймати графічних образів слів, автоматичного співвіднесення їх зі звуковими образами та значеннями цих слів [17, с. 195].
Г. В. Карловська	Техніка читання передбачає операції зорового сприймання тексту, розпізнавання та ідентифікації графічних знаків з тими еталонами, що

зберігаються в пам'яті, знаходження орієнтирів для розуміння тексту, адекватної швидкості сприймання та декодування сприйнятої інформації [11, с. 45].
--

Проаналізувавши наявні визначення ТЧ, ми дійшли висновків, що існує три аспекти, щодо яких думки науковців суттєво розходяться.

1) Деякі автори вважають, що техніка читання – це певні дії чи операції (Денисенко М. В., Карловська Г. В. та ін.), інші – що це навички або комплекс навичок (Онищенко К. І., Пассов Е. І та ін.), Н. І.Гез наголошує на необхідності використання в ТЧ знань щодо способів фіксації звукової мови. О. М. Щукін відносить до ТЧ не тільки навички, але й уміння.

2) Науковці погоджуються з думкою, що ТЧ є співвіднесенням зорового образу зі звуковим, проте деякі додають ще й співвіднесення зі значенням (Онищенко К. І., Щукін О. М., Денисенко М. В., Карловська Г. В. та ін.), інші – цього не передбачають (Пассов Е. І., Гез Н. І. та ін.).

3) Матеріалом для зорового сприймання при ТЧ читання вважаються слово (Рогова Г. В, Онищенко К. І. та ін.), мовленнєві одиниці (Пассов Ю. І.), текст (Щукін О. М., Гез Н. І. та ін.)

До розгляду перших двох аспектів ми повернемося згодом, попередньо зазначивши, що слідом за О. М. Щукіним, під вміннями ми розуміємо засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечуються комплексом набутих знань та навичок [1, с. 372], під навичками – автоматизовані дії, що характеризуються цілісністю та відсутністю поелементного усвідомлення [1, с. 166], під знаннями – результати процесу пізнання, відображені у формі уявлень, суджень, умовиводів та теорій [1, с. 84].

З метою з'ясування питання, чи можливо розглядати текст як матеріал для навчання ТЧ англійською мовою в перший рік навчання в школі з поглибленим вивченням іноземної мови, ми проаналізували чинну Програму з іноземних мов щодо навчання в початковій школі.

Спираючись на вимоги Програми щодо рівня сформованості уміння читати в 1-ому класі, враховуючи принцип комунікативності, що передбачає побудову процесу навчання як реальної комунікації, та беручи до уваги також і специфіку одночасного оволодіння аналогічним процесом в рідній мові, ми вважаємо, що кінцевою метою навчання ТЧ (навіть у перший рік навчання) має стати певна автоматизація технічного аспекту читання на рівні міні-тексту. Проте попередньо об'єктом читання мають бути літери, буквосполучення, слова, словосполучення, речення та групи речень. З огляду на це, матеріалом для зорового сприймання не можуть бути лише слова, речення чи текст. Використання терміна “мовленнєві одиниці”, яке вжив Ю. І. Пассов, також не відображає суті, оскільки слово та речення є одиницями мовлення, літера – знаком письма, що передає звук мови, а текст складається з таких одиниць, як речення. Для врахування усіх зазначених випадків,

ми вважаємо за доцільне використовувати термін “об’єкт читання”, яким і користуватимемо надалі.

Повертаючись до питання, чи передбачає ТЧ співвіднесення звукового образу об’єкта читання з його значенням, варто з’ясувати, якою мірою ТЧ є частиною сформованого читання. З огляду на це ми вирішили дослідити значення терміна “читання”.

На думку ряду дослідників, таких як Н. І. Гез, В. Г. Рогова, С. К. Фоломкіна, зріле читання має однакову структуру в будь-якій мові, тому ми розглянули різні джерела довідкової літератури (деякі визначення подано в табл. 3):

Таблиця 3

Визначення терміна “читання”

Дослідники	Визначення
О. М. Щукін	1. Один з рецептивних видів мовленнєвої діяльності, що спрямований на сприймання та розуміння письмового тексту та входить до сфери комунікативної діяльності. 2. Процес, що складається з техніки читання та розуміння його під час читання [28, с. 376].
С. І. Ожегов	1. Сприймати написане, вимовляючи або відтворюючи мовчки. 2. Сприймати зорово або інтелектуально будь-який твір. 3. Сприймати, вгадувати що-небудь за зовнішніми проявами [18].
Т. Ф. Єфремова	1. а) Сприймати письмове мовлення за його знаками, літерами (вимовляючи вголос або мовчки); б) Вміти це робити. 2. а) Сприймати знаки письмового мовлення, засвоювати, ознайомлюватися зі змістом чогось; б) Займатися таким ознайомленням [8].

Проаналізувавши ці джерела, ми дійшли думки, що читання в будь-якій мові може мати різні види. Перший з них полягає в тому, що звуковий аспект об’єкта читання може бути невідомим: читач не знає, як звучить об’єкт читання, і не вміє його промовляти, проте під час сприймання чітко розуміє його смисл. До таких графічних знаків належать знаки пунктуації, певні математичні знаки, емотікони (читання певних символів чи знаків). Тут існує можливість здогадатися про значення об’єкта читання у контексті. Цей вид читання та два інших подано у табл. 4. Для ілюстрації обрано українську мову, хоча подібні приклади можуть бути наведені і для інших.

Таблиця 4

Види читання

Графічний образ об’єкта читання	Звуковий образ об’єкта читання	Смисловий образ об’єкта читання	Звуковий образ об’єкта читання

1	«?», «!» тощо	x	v	x
2	Симпеляція немолів	v	x	v
3	Весело співають	v	v	v

Другий випадок пов'язаний з тим, що вміння читати як сприйняття та правильне озвучення присутнє, проте читач не розуміє смислу. Цей вид читання характерний для деяких молодших школярів, а також для дорослих, які не знайомі з термінологією певної фахової літератури. У третьому випадку присутнє повне розуміння, звуковий образ і озвучування (вголос чи мовчки) і саме цей вид читання є метою навчання. Враховуючи усі три випадки, вміння читати представимо у вигляді схеми (див. Рис. 1):

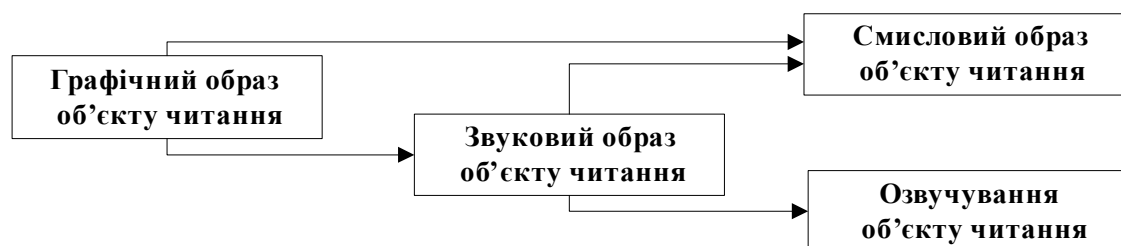


Рис. 1. Вміння читати

Як зазначалося раніше, головною метою є формування досвідченого (“зрілого”) читача, і лише третій різновид читання дає змогу ознайомлюватися з автентичними незнайомими текстами з необхідною швидкістю, правильним розумінням та з певною метою: розумінням основного змісту, з метою пошуку необхідної інформації, чи інформації, яка цікавить, чи з повним розумінням.

Ю. І. Пассов вважає, що вміння вилучати необхідну інформації з тексту, як і будь-яке інше, ґрунтується на певних автоматизованих діях. Проте воно можливе, лише якщо це вміння є сформованим. Таким чином, процес навчання читання полягає в тому, щоб сформувати початкове вміння читати, тобто автоматизувати певні навички на такому рівні, аби перекодування графічного образу слова у смисл (з озвученням або без нього) здійснювалося якомога швидше та безпомилково. Надалі це вміння набуває вдосконалення та розвитку. Тому під час навчання читання на початковому ступені відбувається автоматизація технічного аспекту читання, кінцевою метою якого є сформувати вміння читати з початковими навичками розуміння, тобто сприймати об'єкт читання, розуміти та озвучувати його. Це і є навчання ТЧ. На наступному етапі відбувається подальша автоматизація технічного аспекту та вдосконалення смислового. З огляду на вимоги чинних програм з “Навчання грамоти” та іноземних мов у 1-му класі, необхідним є озвучування та одночасне розуміння сприйнятого об'єкта читання.

Аналізуючи структуру вміння читати, ми помітили, що до ТЧ належать операції перекодування (у разі доведення цих операцій до автоматизму вони стають навичками, і ТЧ є певною мірою сформованою):

1. графічних образів об'єктів читання у смислові (наприклад, деякі випадки читання пунктуаційних знаків);
2. графічних образів об'єктів читання у звуковій (наприклад, ідентифікація та розрізнення графем та фонем з одночасним співвіднесенням графем з фонемами, операції аналізу та синтезу, тощо);
3. звукових образів об'єктів читання у смислові (наприклад, лексичної та граматичної здогадки, ідентифікації та розрізнення лексичних і граматичних ресурсів мови тощо);
4. звукових образів об'єктів читання з озвученням вголос чи мовчки – залежно від вимог програми (наприклад, навички поділяти речення або тексти на синтагми, продукування фонем, інтонаційні навички тощо).

До вміння читання входять також і певні комплекси знань, що передують вищезазначеним операціям (див. Рис. 2):

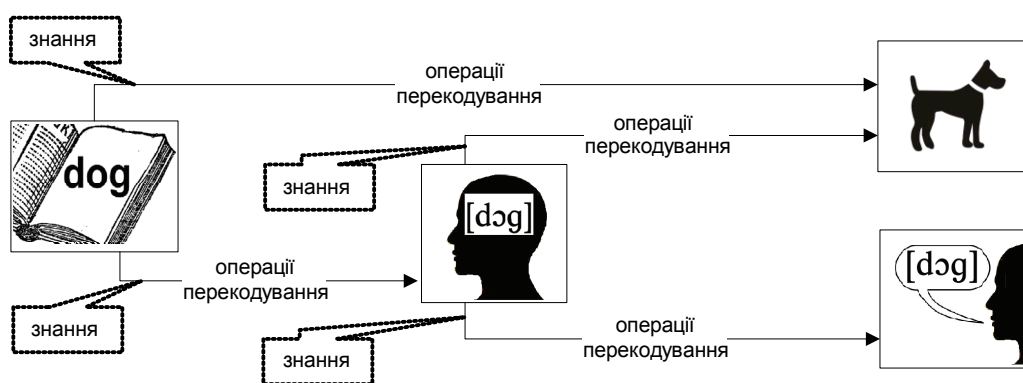


Рис. 2. Компоненти вміння читати

Підсумовуючи вищезазначене, дамо визначення **техніки читання**. Це – комплекс певних знань та навичок, які дають можливість здійснювати перекодування графічного образу об'єкта читання в звуковий, з подальшим перекодуванням його в смисловий образ мовчки або з одночасним озвучуванням вголос.

Для врахування усіх компонентів ми вважаємо за доцільне розглянути етапність навчання ТЧ. Попередньо варто нагадати, що близько десяти років тому особливостями навчання ТЧ англійською мовою учнів початкової школи було те, що в рідній мові молодші школярі вже мали сформоване вміння читати, і тому здійснювався перенос певних знань та навичок в іноземну мову. Зі змінами в освіті, коли навчання розпочинається в шестирічному віці, навчання ТЧ англійською мовою почало здійснюватися за нових умов – коли немає можливості здійснити перенос, а необхідно формувати вміння читати від самого початку, долаючи інтерференцію рідної мови. В методичній літературі про ці змінені умови рідко згадують і вони докладно не описуються, тому в багатьох працях мало уваги приділено етапності формування ТЧ, здебільшого пропонується навчати ТЧ послідовно від рівня букви до міні-тексту, що не пояснює певних процесів в етапності формування ТЧ.

Деякі дослідники, наприклад О. В. Тарасова, А. М. Шахнарович [22, с. 196], посилаються на праці радянського психолога Т.Г. Єгорова, який досліджував етапність читання в рідній мові та обґрунтував психологічну природу помилок читання. Вони пропонують використовувати деякі види вправ, а також наслідувати позитивний досвід цього науковця. Про доцільність врахування досвіду навчання ТЧ рідною мовою та перенесення його позитивних рис говорять й інші дослідники. В своєму дослідженні А. В. Коледінова [14, с. 44] наголошує, що механізми читання є однаковими для будь-якої мови та процес формування проходить однакові етапи. О. О. Паршикова також зазначає, що однією з основних особливостей засвоєння молодшими школярами іноземної мови є його схожість із процесами оволодіння дітьми рідною мовою, а для підтвердження думки посилається на довготривалі експериментальні дослідження, здійснені австрійськими вченими під керівництвом А. Пельтцер-Карпф [20, с. 5]. Читання, за О. Н. Леонтьєвим, рідною або нерідною мовою є лише частковим випадком процесу сприймання [16, с. 9]. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути дослідження Т. Г. Єгорова, в яких аналізуються особливості формування вміння читати рідною мовою.

Важливість цього розгляду полягає в тому, що, з одного боку, він дає розуміння того, які процеси відбуваються в рідній мові, які важливо не випереджати, а, з іншого боку, – з'ясувати, які елементи відрізнятимуться та становитимуть специфіку навчання ТЧ англійською мовою.

Досліджуючи перебіг формування навичок читання, Т. Г. Єгоров виокремив чотири етапи: 1) оволодіння звуко-буквеними відповідностями; 2) складове читання; 3) становлення синтетичних прийомів читання; 4) синтетичне читання [7]. Оскільки три останніх етапи є достатньо дослідженими і відомими також і в сучасній методиці навчання іноземних мов, тому розглянемо лише перший і з'ясуємо, які знання та навички він передбачає.

На думку Т. Г. Єгорова, завдання першого етапу включають отримання знань про фонему, навички поділяти слова на склади, виокремлювати фонему зі слів та складів, формування фонематичного аналізу та синтезу, диференціації звуків, розрізнення та засвоєння образу літери та співвіднесення його зі звуком мови, читання звукобукв, складів та слів. Матеріалом для навчання на цьому етапі є звук та буква, а також встановлення спочатку звуко-буквених, а потім буквено-звукових співвідношень (терміни Єгорова Т. Г.) [7].

Думку, що навчання читання варто розпочинати з ознайомлення зі звуками мови та встановлення фонемо-графемних (а не графемо-фонемних) зв'язків, поділяє також і Р. І. Лалаєва [7]. Досліджуючи розлади процесу оволодіння читанням молодшими школярами, вона звертає увагу, що не фонема є представником літери, а навпаки, літера позначає певний мовний звук. Автор доводить, що врахування цього факту певною мірою забезпечує, що літера буде правильно та успішно засвоєна [15]. В методичній літературі з навчання грамоти сучасні українські автори Н. Ф. Скрипченко, М. С. Вашуленко, Г.М. Сапун, М. О. Памашанська також

підтримують цю точку зору, і це відображено в підручниках та методичних рекомендаціях [24, с. 4–24].

Проаналізувавши дослідження Т. Г. Єгорова, ми дійшли висновків, що на початковому ступені навчання вміння читати формується в такий спосіб: 1) усвідомлення того, що мовлення складається з речень, слів та звуків; 2) виокремлення звуків мови з мовлення; 3) усвідомлення, що звуки мають відповідники – літери; 4) ознайомлення з літерами; 5) засвоєння фонемно-графемних зв'язків; 6) упізнавання літер як символів фонем; 7) злиття літеро-звуків; 8) засвоєння графемно-фонемних зв'язків.

Дослідивши етапність формування вміння читати та враховуючи те, що в методиці викладання рідної мови виокремлюють добукварний (або усний вступний курс), букварний (ознайомлення з літерами та читання слів, речень тощо) і післябукварний періоди (вдосконалення вже сформованого вміння читати на рівні спеціально створених мінітекстів), ми уклали перелік знань та навичок, якими учні мають оволодіти. Беручи до уваги те, що процеси оволодіння вмінням читати є однаковими у будь-якій мові, а також те, що шестирічні учні навчаються читати рідною та іноземною мовою одночасно, цей перелік знань та навичок є схожим на той, що стосується формування англомовної компетенції в ТЧ в учнів шестирічного віку.

Таблиця 5

**Знання та навички, якими мають оволодіти першокласники,
навчаючись читати рідною мовою**

Етапи навчання	Знання	Навички
До початку навчання	<p>I. Отримати знання певної базової лексики.</p> <p>II. Отримати знання щодо мови та мовлення: 1) що є мовленням; 2) про усну та письмову форму мовлення; 3) про текст як спосіб передачі інформації; 4) що є словом та значення слова; 5) що є літерою і можливо, знання деяких з них.</p>	<p>1) сприймати мовлення як певні звукові образи; 2) трансформувати їх у смислові образи; 3) розуміти смисл почутого; 4) озвучувати свої думки; 5) говорити реченнями та групами речень; 6) правильно артикулювати звуки та слова; 7) правильно інтонувати речення; 8) розрізняти інтонації речень; 9) підсвідомо користуватися деякими граматичними та лексичними засобами мови.</p>
Добукварний період	<p>I. Ознайомитися з новими лексичними одиницями та граматичними структурами.</p> <p>II. Оволодіти знаннями: 1) що є реченням; 2) щодо звуків та їхньої</p>	<p>Мають навчитися: 1) ділити висловлювання на речення; 2) виокремлювати мовні звуки зі слів; 3) ідентифікувати та розрізняти їх.</p>

	класифікації; 3) щодо органів артикуляції; 4) щодо складів та наголосу.	
Букварний період (читання складів та слів)	<p>I. Ознайомитися з новими лексичними одиницями та граматичними структурами;</p> <p>II. Оволодіти знаннями: 1) щодо графічної системи мови; 2) щодо літери алфавіту; 3) що слова складаються з літер; 4) що літери</p>	Мають навчитися: 1) співвідносити звуки з літерами; 2) трансформувати графічні образи літер, складів та слів у звукові образи; 3) озвучувати літери; 4) озвучувати склади та слова разом; 5) розуміти прочитані слова.
	позначають певні звуки у письмовому мовленні; 5) фонемно-графемних та графемно-фонемних відповідностей.	
Букварний період (читання речень)	<p>I. Ознайомитися з новими лексичними одиницями та граматичними структурами.</p> <p>II. Оволодіти знаннями:</p> <p>1) про пунктуаційні знаки та оформлення речення; 2) щодо інтонсування різних типів речень.</p>	Мають навчитися: 1) озвучувати речення злито; 2) розуміти зміст прочитаного на рівні речення; 3) інтонувати речення.
Букварний період (читання текстів)	<p>I. Ознайомитися з новими лексичними одиницями та граматичними структурами.</p> <p>II. Оволодіти знаннями про пунктуаційні знаки у тексті та його оформлення за допомогою графічних засобів.</p>	Мають навчитися: 1) озвучувати тексти з правильною вимовою та інтонаційним оформленням; 2) розуміти прочитаний текст.

Маючи на меті визначити, щодо яких знань та навичок можливо здійснювати перенос з рідної мови в іноземну за умов навчання першокласників англійської мови тричі на тиждень, ми проаналізували Програму з іноземних мов, Програму з “Навчання грамоти”, а також календарно-тематичні плани, укладені на їх основі. З огляду на цю специфіку, зазначимо такі особливості:

1. Перед початком навчання учні мають лише деякі знання з англійської мови (наприклад, назви деяких тварин, предметів, літер алфавіту тощо), але зазвичай такий запас відсутній. Для вирішення цієї проблеми ще в 1960-х роках було запропоновано створювати умови, близькі до

навчання рідною мовою, тобто передбачено усний вступний курс, що забезпечує усне випередження.

2. Під час усного вступного курсу першокласники набувають деяких лексичних, граматичних та фонетичних навичок в аудіюванні та говорінні та можуть здійснити перенос тих знань, які мали до початку навчання та набули на уроках з рідної мови. В цей час учням важливо навчитися сприймати іншомовне мовлення як певні звукові образи та навчитися розуміти деякі з них, а також виокремлювати звуки зі слів.

3. На етапі ознайомлення з графічними засобами англійської мови також має місце усне випередження (як і надалі протягом всього навчання). Молодші школярі ознайомлюються з літерами, фонемно-графемними та графемно-фонемними відповідностями, навчаються читати слова, продовжують здійснювати позитивний перенос знань з рідної мови й одночасно вдосконалюють навички аудіювання та говоріння.

4. На етапі читання перших речень, а далі і невеликих текстів, шестирічні учні здійснюють перенос знань про пунктуацію та інші графічні засоби (відступ між словами, абзац тощо).

5. Під час навчання ТЧ англійською мовою не враховується важливість формування навичок віднаходження фонемно-графемних відповідностей.

У цілому, два процеси різняться несуттєво, лише за рахунок значних відмінностей між навичками говорити та аудіювати рідною та іноземною мовою. Проте нам видався цікавим той факт, що знання та навички, перераховані вище, належать до певних галузей мовознавства, таких як лексикологія, граматики, фонетика, графіка, орфографія тощо. З огляду на це в табл. 6 ми згрупували їх, а також розмежували ті, щодо яких можливо здійснити позитивний перенос, та ті, що мають бути набуті чи сформовані на уроках англійської мови.

Таблиця 6

**Знання та навички, якими мають оволодіти першокласники,
навчаючись техніки читання англійською мовою**

Галузь мовознавства	Знання		Знання	
	новий матеріал	перенос з рідної мови	новий матеріал	перенос з рідної мови
Загальні відомості про мову та семантику	про організацію смислу в англійському мовленні: зв'язок слів у реченні та речень у мовленні.	мовлення і відомості про його види; про одиниці мовлення, їхню структуру та		ділити мовлення на речення, речення на слова.

		зв'язки між ними.		
Лексикологія	знання певних лексичних одиниць; про звукові засоби англійської мови: звуки, склади, наголос тощо.	слова мають значення; голосні та приголосні звуки, наголошені і ненаголошені склади.	розпізнавати, диференціювати та розуміти лексичні одиниці в реченнях і текстах; лексична здогадка.	
Фонетика	про звукові засоби англійської мови: звуки, склади, наголос, тощо.	голосні та приголосні звуки, наголошені і ненаголошені склади.	виокремлювати звуки зі слів; ідентифікувати та розрізняти їх; розрізняти інтонацію речень.	
Граматика	знання певних граматичних структур	речення виражають певну думку і пов'язані за допомогою граматичних ресурсів мови.	розпізнавати, диференціювати та розуміти граматичні структури в реченнях або текстах; граматична здогадка.	
Графіка	знання графічної системи мов; знання алфавіту.	буквена символіка використовується для позначення звуків мови.	ідентифікувати та розрізняти літери латинського алфавіту.	користуватися графічними засобами
Орфоепія	як артикулюються звуки англійської мови; наголос, інтонування та їхні значення.		правильно артикулювати звуки та слова; озвучувати склади та слова зливо; правильно інтонувати речення; озвучувати речення зливо; озвучувати тексти з правильною вимовою та інтонаційним оформленням.	
Орфографія	способи передачі на письмі усного мовлення за допомогою буквених та		співвідносити звуки з літерами; трансформувати графічні образи літер, складів та	

	небуквених графічних засобів; знання фонемно-графемних зв'язків та графемно-фонемних зв'язків		слів у звуковій образі.	
--	---	--	-------------------------	--

Серед зазначених знань необхідно розрізнити процедурні та декларативні. Наприклад, знання щодо звукових засобів англійської мови належать до декларативних, а знання щодо того, яким чином здійснюється перекодування графічного образу об'єкта читання у звуковий, є процедурними. Перелічені навички також поділяються на рецептивні (наприклад, навички розпізнавання та диференціації літер) та репродуктивні (наприклад, навички правильної артикуляції та інтонування).

Водночас, уклавши та проаналізувавши табл. 6, ми помітили, що до структури англомовної компетенції в ТЧ входять знання та навички, що включені до лексичної, фонетичної, граматичної, орфографічної, орфоепічної та навіть семантичної компетенції (терміни з документа “Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти”). Таким чином, до структури англомовної компетенції в ТЧ включено деякі компоненти лінгвістичної компетенції.

Варто зазначити, що під час навчання ТЧ неможливо залишити осторонь соціолінгвістичну компетенцію, оскільки матеріалом для читання є назви їжі, напоїв, свят, англійських імен, ввічливих слів, звертань, виразів народної мудрості тощо. Стратегічну компетенцію, а також її складові, на нашу думку, можна не включати, оскільки вона стосується активної творчої роботи з мовним матеріалом – його перетворення та реорганізації, що більш притаманно таким продуктивним видам діяльності, як письмо та говоріння.

Враховуючи те, що до структури будь-якої компетенції входять не лише знання, навички та уміння, а й здатність (або усвідомленість, готовність), до структури англомовної компетенції в ТЧ необхідно включити комунікативну та загальну мовну усвідомленість (як сприйнятливості до мови та її використання, включаючи знання та розуміння принципів, за якими вона організовується, тощо), загальну фонетичну усвідомленість (як складова загальної мовної усвідомленості, що полягає у свідомому реєструванні та розпізнаванні звукових одиниць, їхніх особливостей, закономірностей їх утворення, функціонування тощо), а також здатність адекватного зорового сприйняття, оскільки важливо, аби шестирічні учні розрізняли символи графічної системи англійської мови.

Таким чином, у статті було визначено зміст англомовної компетенції в ТЧ, уточнено знання щодо читання та ТЧ, проаналізовано й уточнено певні терміни та запропоновані нові. Важливим є факт встановлення етапності навчання ТЧ та виявлення знань та навичок, які входять до її структури, та зв'язок читання та письма через оволодіння фонемно-графемними відповідностями.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є визначення психологічних особливостей дітей шестирічного віку, пошук ефективного методу навчання ТЧ англійською мовою учнів початкової школи та усунення труднощів, що можуть виникати під час навчання молодших школярів ТЧ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. М. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 335 с.
2. Архипова Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Архипова Галина Степановна. – Чита, 2006. – 208 с.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №. 2. – С. 17–24.
4. Гришина О. А. Комунікативний тестовий контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної читацької компетенції у майбутніх інженерів / О.А. Гришина // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2010. – Вип. 17. – С. 146–152.
5. Денисенко М. В. Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Денисенко Марина Володимирівна. — К., 2004. — 217 с.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>.
7. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров– М. : Каро, 2006. – 304 с.
8. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.efremova.info/word/chitat.html>.
9. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / В. Г. Редько; [відп. за вип. О. Я. Коваленко]. – К. : Перун, 2005. – 208 с.
10. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення базових дисциплін у 2010/2011 навчальному році: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/metod_rek.
11. Карловська Г. В. Навчання професійного читання у вищих навчальних закладах України / Г. В. Карловська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 142. – Черкаси, 2008. – С. 44–47.
12. Ковбанюк М. Формування соціолінгвістичної компетенції як складника комунікативної мовленнєвої компетенції / М. Ковбанюк // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Кіровоград, 2009. – Вип. 86. – С. 311–319.

13. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Козак Світлана Василівна. – Одеса, 2001. – 224 с.
14. Колединова А. В. Формирование механизмов чтения на английском языке в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Колединова Анна Васильевна. – М., 1999. – 190 с.
15. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: [учебное пособие] / Р. И. Лалаева– СПб. : Союз, 1998. – 224 с.
16. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев– М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
17. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підр. для студентів вищих навч. закл. / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О.Бражник та ін.]; автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. - [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
18. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru/word=35240>.
19. Основи формування іншомовної комунікативної компетенції у середній загальноосвітній школі: [навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів] / кол. авт. під керівництвом проф. П. О. Беха. – К. : ТОВ “Вольф”, 2009. – 292 с.
20. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Паршикова Олена Олексіївна. – К., 2010. – 469 с.
21. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов– М. : Русский язык, 1989. – 198 с.
22. Психолінгвістическа і лінгвістическа природа тексту і особенности его восприятия. / под редакцией Ю. А. Жлуктенко, А. А. Леонтьева. – К. : “Вища школа”, 1979. – 248 с.
23. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: [навчальний посібник] / С.В. Роман– К. : Ленвіт, 2005. – 324 с.
24. Сапун Г. М. Уроки навчання грамоти. / Г. М. Сапун, М. О. Пачашинська, М. О. Орап – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 160 с.
25. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна.– М., 1992. – 528 с.
26. Сверчук Т. І. Поняття компетентності та компетенції у працях сучасних педагогів та лінгводидактів / Т. І. Сверчук // Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2008. – Вип. 16. – С. 115–122.
27. Тинкалюк О. Сутність та структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Тинкалюк // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна. – Вип. 24. – Львів, 2008. – С. 53–63.

28. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин– М. : Астрель, 2007. – 746 с.
29. Common European Framework of Reference for Languages: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf.
30. Oxford dictionaries online: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0627030#m_en_gb0627030.

ЛІНГВІСТИЧНІ І ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНОТАЦІЙНОГО ТА РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

К. О. Шевелько

Київський національний лінгвістичний університет

Стаття присвячена питанню сутності анотаційного і реферативного перекладу, їхнього місця у класифікації видів перекладу, а також структури анотації і реферату як продукту анотаційного і реферативного перекладу. Автор пропонує варіанти алгоритму виконання анотаційного і реферативного перекладу з урахуванням лінгвістичних та психолінгвістичних особливостей цього виду мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: анотаційний переклад, реферативний переклад, етапи перекладацького процесу.

Е. А. Шевелько. Лингвистические и психолингвистические особенности аннотационного и реферативного перевода. Стаття посвящена вопросу сущности аннотационного и реферативного перевода, их места в классификации видов перевода, а также структуры аннотации и реферата как продукта аннотационного и реферативного перевода. Автор предлагает варианты алгоритма создания аннотационного и реферативного перевода с учётом лингвистических и психолингвистических особенностей этого вида речевой деятельности.

Ключевые слова: аннотационный перевод, реферативный перевод, этапы переводческого процесса.

K. Shevelko. Linguistic and psycholinguistic peculiarities of annotative and gist translation. The article is devoted to the substance of annotative and gist translation as well as the structure of annotation and précis as results of annotative and gist translation. The author suggests variants of the annotative and gist translation procedure taking into account linguistic and psycholinguistic peculiarities of this speech activity.

Key words: annotative translation, gist translation, stages of translation.

Професійна діяльність перекладача не обмежується лише заняттями з перекладу, тобто створенням тексту, який призначено для повноцінної заміни іншомовного оригіналу. Перекладач виступає у ролі мовного посередника, що забезпечує міжмовну комунікацію та передачу змісту оригіналу засобами іншої мови, а таке посередництво може реалізовуватись не лише шляхом перекладу, а й іншими способами. Зміст іншомовного тексту може бути переказаний, викладений вибірково, спрощено чи узагальнено, анотовано або реферовано [10]. Свій внесок у вирішення проблем такого посередництва зробили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема, було розроблено класифікацію видів і типів перекладу (Бархударов Л. С., Комісаров В. Н., Корунець І. В., Нямцу А. Є., Сафонова В. В., Сдобніков В. В., Петрова О. В.), а також описано техніки здійснення окремих видів компресії тексту у межах мовного посередництва (Кіснер Е. (Kissner E.), Ньюфілдз Т. (Newfields T.), Верліх Е. (Werlich E.), Вейзе А. А., Заєва Л. К., Зоріна Н. Д., Корж Т. М., Корунець І. В., Митрофаненко Л. М.)

Згідно з теорією перекладу, для існування перекладу як процесу та інших видів мовного посередництва (термін В. Н. Комісарова) необхідна двомовна ситуація (виняток знаходимо в

перекладі як внутрішньомовній трансформації або перейменуванні, тобто інтерпретації вербальних знаків іншими знаками тієї ж мови, з використанням синонімів, парафраз тощо, наприклад, перекодування тексту з одного функціонального стилю в інший, переказ, адаптування). Виходячи з цього, у своєму дослідженні ми будемо оперувати поняттями “мова першоджерела” або “мова оригіналу” (англ. *source language*, рос. *язык исходного текста*) і “мова перекладу” або “мова-реципієнт” (англ. *target language*, рос. *язык текста перевода*) [12; 13; 16; 17].

Метою цієї статті є конкретизувати лінгвістичні та психолінгвістичні особливості анотаційного (АП) і реферативного перекладу (РП), визначити їхнє місце в класифікації видів перекладу, а також алгоритм виконання цього виду мовного посередництва.

Для визначення місця АП і РП у системі інших видів перекладу ми розглянемо найбільш поширені класифікації форм, видів і типів перекладу. У перекладознавстві домінують класифікації за двома критеріями: жанрово-стилістичною приналежністю текстів, які перекладаються, і характером дій перекладача у процесі перекладу. У відповідно до жанрово-стилістичної класифікації розрізняють два функціональних 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 іноземної мови (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]. Л. С. Бархударов у своїй класифікації враховує також і форму тексту першоджерела – усний переклад усного тексту, письмовий – письмового, усний – письмового чи письмовий переклад усного тексту (останній вид спостерігається на практиці рідко, найчастіше у вигляді навчального диктанту-перекладу) [1, с. 47–48].

Цілком очевидно, що АП і РП належать до письмового виду перекладу, про що свідчать роботи вищезгаданих авторів. Однак доцільніше розглядати специфіку цих двох видів, дослідивши класифікацію видів перекладу за ознакою повноти і способу відтворення смислового оригіналу (у В. В. Сафонові – за відповідністю з перекладацьким комунікативним завданням). На сьогоднішній день лінгвісти, перекладачі та методисти не дійшли спільної думки щодо місця АП і РП серед інших видів перекладу. Більшість з них спираються на класифікацію В. Н. Комісарова, згідно з якою АП і РП належать до особливого виду мовного посередництва, який дістав назву адаптивного транскодування/перенесення, оскільки передбачає не лише перенесення інформації з однієї мови на іншу, а й її перетворення (адаптацію) з метою переказу в іншій формі, яка

визначається не організацією цієї інформації в оригіналі, а особливим комунікативним завданням. Головною особливістю адаптивного транскодування є орієнтація мовного посередництва на певну групу рецепторів перекладу або на обрану форму перетворення інформації, яка міститься в оригіналі [10; 16].

Незважаючи на певні відмінності у термінології і системі, до якої входять АП і РП, перекладознавці [10; 12; 14; 15; 16] визнають існування АП і РП як окремих видів перекладу. Так, В. Н. Комісаров, а слідом за ним В. В. Сдобніков і О. В. Петрова називають АП і РП різновидами мовного посередництва поряд з власне перекладом, І. В. Корунець визначає АП і РП окремим типом скороченого перекладу, а А. Є. Нямцу і В. В. Сафонова – різновидом письмової форми перекладу. На нашу думку, віднесення АП і РП до письмового скороченого перекладу (за І. В. Корунцем) є найбільш вдалим, оскільки враховує їхні лінгвістичні та психолінгвістичні особливості, які будуть висвітлені далі.

Слід зазначити, що обидва види перекладу мають багато спільного. До таких спільних рис ми відносимо насамперед практичне завдання АП і РП – стати засобом економії часу для споживача друкованих іншомовних текстів, який не володіє ІМ, завдяки подачі інформації першоджерела у стислому вигляді рідною мовою. А в умовах інформаційного буму, коли читач просто фізично не в змозі сприйняти всю інформацію, що надходить, він часто виступає споживачем інформації у вигляді стислого вторинного тексту та звертається до продукту АП і РП, який являє собою коротке повідомлення про головний зміст іншомовного тексту і дає уявлення про його тему та предмет викладу рідною мовою [11, с. 19].

Далі із наведених дослідниками характерних рис ми виділимо сутність обох видів перекладу, якою є скорочення обсягу джерела інформації при збереженні його основного змісту. Крім цього, реферування (як і анотування) є не самоцільною діяльністю, а способом фіксації інформації у сконденсованому вигляді [14, с. 34]. Однак у процесі компресії першоджерела АП і РП здійснюються принципово різними шляхами. Анотація (як продукт АП) перелічує, окреслює питання, висвітлені у першоджерелі, не розкриваючи самого змісту цих питань, але відповідаючи на запитання: “Про що йдеться у цьому тексті?” Завдяки цьому досягається високий рівень конденсації матеріалу у ній. Такий ступінь компресії тексту призводить до необхідності високого ступеня абстракції й узагальнення матеріалу. Реферат (як продукт РП) не лише перелічує висвітлені у первинному тексті положення, а й передає суттєвий зміст кожного з них. Ще одна із суттєвих відмінних рис впливає з визначення об’єктивності/суб’єктивності викладу – реферат будується на основі ключових фрагментів, які виділені з тексту-оригіналу, і формулюється з позицій автора оригіналу, тоді як текст анотації складається “своїми словами”, “ззовні”, тобто у формулюваннях референта. Реферат, у свою чергу, знайомить читача зі змістом оригіналу і таким чином заміщує його, анотація дає уявлення лише про тему першоджерела і полегшує пошук необхідної інформації у тексті оригіналу [2, с. 107].

Проілюструвати відмінності між анотацією і рефератом можна з допомогою таких вторинних текстів:

Анотація

Стаття присвячена актуальним проблемам використання води людиною для різноманітних потреб. Її метою є привернення уваги міжнародного співтовариства до взаємозв'язку між якістю води, умовами її використання та продовольчою безпекою. Значна увага приділяється важливості дотримання стандартів під час виробництва питної води у світі.

Реферат

22 березня Генеральною Асамблеєю ООН у 1993 році проголошено Всесвітнім Днем води.

Для забезпечення нормальної життєдіяльності людини потрібні продукти харчування, але особливе місце належить воді, без якої ніщо живе не може існувати. Вона широко використовується людьми – у харчуванні, побуті і виробництві. Якість продуктів харчування безпосередньо залежить від якості води, що використовується у вирощуванні та виробництві харчових продуктів, яка впливає на здоров'я і якість життя.

Отже, слід приділяти особливу увагу водним ресурсам як важливій складовій виробництва продуктів харчування, підвищувати екологічну свідомість та обізнаність громадськості щодо проблем якості та використання води, а також консолідувати зусилля, спрямовані на збереження водних ресурсів та їх заощадливого використання.

Визначення поняття анотування і реферування ускладнене тим фактом, що у зарубіжній літературі використовується багато термінів для позначення скорочення тексту (abstract, précis, summary, outline, retelling, synopsis, briefs, highlights of an article – для позначення смислового згортання тексту; resume, summary, rendering, abstract, précis – для реферату; annotation, abstract, resume – для анотації). Це свідчить про те, що часто автори не розмежовують поняття анотування і реферування. Проте деякі вчені виокремлюють ці види роботи з текстом і достатньо чітко виділяють характерні риси кожного з них [2; 10; 12].

Анотаційний переклад – це вид спеціального перекладу, який полягає у складанні анотації на текст першотвору мовою перекладу. Його кінцевий продукт повинен надати читачеві уявлення про характер оригіналу (книга, стаття, технічний опис, рукопис тощо), про його побудову (які питання і в якій послідовності висвітлюються, яких висновків до проголошено Всесвітнім Днем води ходить автор), призначення (на якого читача розраховано), а також про обсяг, якість викладу, актуальність, обґрунтованість висновків та інших відмінностей першотвору. Різницею між анотацією і анотованим текстом є характеристика оригіналу. Обсяг тексту анотаційного перекладу зазвичай не перевищує 500 друкованих знаків (у деяких авторів – 30–40 слів або 3–4 речення). Стиль анотаційного перекладу книги або статті довільний і визначається лише завданням перекладача – дати коротку характеристику першотвору [14, с. 63].

Оскільки головне призначення анотації – дати читачеві можливість скласти уявлення про доцільність докладнішого детального ознайомлення з анотованим матеріалом, вона може виступати самостійним твором, однак не замінює тексту оригіналу. Високий ступінь узагальнення матеріалу під час АП призводить до особистісного, суб'єктивного забарвлення формулювань. А це, у свою чергу, спричиняє необхідність уведення в анотацію кліше та спеціальної термінології (наприклад, *The text deals with.../The article is devoted to an important problem of.../Автор статті розглядає.../В статті представлені...*) [2, с. 105–106].

У нашому дослідженні під поняттям “анотаційний переклад” ми розуміємо створення короткої характеристики англomовної статті з коротким викладом рідною мовою її ідейної спрямованості, змісту, призначення, цінності тощо.

Незважаючи на те, що лінгвісти і перекладознавці дотримуються різних принципів класифікацій, серед усіх наведених видів анотацій ми виділяємо два основні: бібліографічну і реферативну анотації, як такі, що найчастіше згадуються у працях, присвячених проблемі анотування [2; 6; 10; 11; 12]. Специфікою бібліографічної анотації є те, що в її змісті зазначаються лише вхідні дані тексту і тематичні рубрики, до яких належить його зміст. Такі анотації складаються бібліотечними працівниками і не призначені для шкільної мовної освіти. Вагомим аргументом на користь реферативної анотації є той факт, що вона найбільш відповідає цілям та змісту навчання іноземної мови у старших класах середньої школи, сприяє розвитку умінь зрілого читання і є проміжним етапом на шляху оволодіння навичками складання наукової анотації у перспективі. Тому у контексті нашого дослідження ми обмежимо свій вибір саме цим її видом.

Реферативний переклад з мови оригіналу мовою перекладу – це достатньо детальний виклад тексту першоджерела іншою мовою зі значним елімінуванням надлишкової, на думку перекладача, інформації. У загальному розумінні, основна мета реферативного перекладу – це достатньо володіючи іноземною мовою і предметною галуззю, максимально адекватно ознайомити слухача (читача) з основними ідеями реферованого тексту. З одного боку, РП являє собою форму реферування і смислову редукцію тексту, з іншого, відповідає визначенню перекладу, в якому він є передачею інформації, що міститься у певному мовленнєвому творі, засобами іншої мови (опосередкована комунікація). У цьому контексті А. А. Вейзе наголошує на тому, що не слід представляти механізм РП як компресію і відбір інформації з першоджерела мовою оригіналу та подальший її переклад іншою мовою. Під час РП провідною мовною трансформацією виступає трансдукція. Її специфічні риси можна окреслити так: 1) під час здійснення трансдукції відбувається перекодування первинного тексту ІМ у вторинний текст рідною мовою; 2) елементи перекодування, на відміну від звичайного перекладу, комунікативно не еквівалентні (тобто для них не характерний зворотний напрямок перекладу); 3) відсутність еквівалентності пояснюється головним чином їхньою кількісною відмінністю (кілька речень і

навіть абзаців оригіналу перекладаються одним реченням трансдукта); 4) інформація вторинного тексту за денотативним значенням збігається з вихідним текстом.

Отже, згідно з А. А. Вейзе, під процесом трансдукції ми розуміємо перекодування оригіналу і генерування вторинного тексту, які, на відміну від традиційного перекладу, здійснюються за умов відхилення від сигніфікативного прагматичного значення вихідного тексту і збереження денотативного значення усієї інформації. Іншими словами, текст (трансдукт) повною мірою формулюється референтом, який зовсім не має на меті зберегти мову автора щодо лексики, синтаксису та стилю [2, с. 119]. Щодо останнього твердження лінгвіста про те, що під час виконання перекладу немає потреби у збереженні стилю тексту оригіналу, ми підтримуємо висновки інших науковців, які підкреслюють важливість урахування функціональної домінанти і жанрово-стильової приналежності текстів, призначених для перекладу [4; 12; 14].

За А. А. Вейзе, у методиці навчання іноземної мови під процесом реферування тексту часто розуміють переказ (рос. – пересказ как особый вид реферирования текста). Деякі методисти вбачають у цьому виді роботи високий контрольний потенціал. Однак саме ця його складова (контролююча) спричиняє певні труднощі, оскільки вимагає чітких критеріїв відтворення текстів, що, у свою чергу, може призвести до оцінки вчителем переказу лише з боку співвідношення правильних і граматично помилкових речень. Змістове наповнення ж оцінюється, як правило, приблизно. Урахування змістового боку навчального переказу вимагає виділення певних критеріїв компресії тексту, які включатимуть систему навчальних дій, що мають у своїй основі взаємодію мовленнєвих дій з декодування інформації тексту і репродуктивної мовленнєвої діяльності з переказу опрацьованого матеріалу у короткій формі [2, с. 114].

Л. К. Заєва, розглядаючи у своєму дослідженні проблему навчального реферування як одного зі способів навчання іноземної мови, зазначила, що у межах описаної методики іноземна мова виступає допоміжним засобом, реферат – кінцевим продуктом, а здобуття нової інформації – кінцевою метою процесу реферування.

У своїй роботі дослідниця також ототожнює поняття “письмове реферування тексту” і “письмовий переказ тексту”. Отже, ми вважаємо правомірним ставити знак рівності між поняттями “письмовий переказ” як результат відповідної діяльності і “реферат” як кінцевий продукт процесу реферування тексту. Таким чином, у нашому дослідженні ми будемо використовувати термін “реферат” як результат реферування тексту, тобто його скорочений переказ [4, с. 2].

Опишемо структуру реферату, яка, слідом за В. Н. Комісаровим, має такий вигляд [10, с. 393]:

I розділ – детальна характеристика тексту, що перекладається (ім’я автора, назва тексту, видавництво, місце і час видання, кількість сторінок).

II розділ – загальна тема або тематична рубрика тексту.

III розділ – основна думка тексту (може бути виражена як експліцитно, так і імпліцитно у тексті оригіналу).

IV розділ – головна частина (короткий і узагальнений виклад змісту тексту, здійснюється з допомогою спеціальних перекладацьких прийомів).

V розділ – висновки, що впливають зі змісту тексту (виражені автором у тексті оригіналу або зроблені перекладачем на основі викладеного матеріалу).

VI розділ – коментарі перекладача щодо новизни і вагомості тексту, що реферується, а також обґрунтування висновків автора і наявності інших робіт з теми.

Слід відмітити факультативність розділу VI і частково V (стосовно висновків, зроблених перекладачем) і зауважити, що вони не будуть включені до обов'язкових складових РП у межах методики навчання цього виду перекладу старшокласників.

До особливостей реферату ми віднесемо такі ознаки, як фактографічність, узагальнений характер викладу, максимально скорочена передача змісту, підкреслена логічність. Саме ці особливості визначають характер мовних засобів, які використовуються у рефератах. Серед основних лінгвістичних особливостей текстів цього типу лінгвісти виділяють: вживання переважно простих речень, безособових форм, прислівникових та дієприслівникових зворотів, обмеження у виборі видо-часових форм, вживання пасиву, номіналізації, термінології та узагальнюючих слів, відсутність суб'єктивно-оціночних елементів.

Такий характер викладу забезпечується застосуванням спеціальних методів скорочення матеріалу (способів адаптації тексту – за В. В. Сдобніковим та О. В. Петровою), який підлягає перекладу, головними з яких є компресія та опущення.

У лексико-семантичному контексті “компресія” – це скорочення перекладачем загального обсягу тексту шляхом усунення семантично зайвих елементів оригіналу [1].

Компресія досягається завдяки таким прийомам/перекладацьким трансформаціям:

1. Генералізація – узагальнений виклад змісту тексту. Він може здійснюється через послідовне додавання інформації, яка міститься у 1-2 реченнях/абзацах, або заміну видового поняття родовим чи окремого поняття загальним. (*He comes over and visits me practically every weekend.* – Він часто приїжджає до мене, практично кожного тижня; ...*Domes of glass and aluminium which glittered like Chanel diamonds* – Бані зі скла та алюмінію сяяли, як штучні діаманти.) [7]

2. Селекція – вибір у самому тексті висловлювань, які підсумовують певну частину змісту. Такі висловлювання найчастіше містяться на початку або наприкінці абзацу.

3. Синтаксична і лексична компресія – заміна речень і словосполучень більш короткими зворотами (*He was 6 feet 2 inches tall* – Він був високого зросту).

Опущення – це такий тип перекладацьких трансформацій, під час використання якого інформація, що є надлишковою, не перекладається [1; 16].

Під час перекладу з англійської мови (якій, як відомо, притаманна надмірна конкретність) українською опускаються такі елементи тексту:

1. Повтори (прямі і непрямі), включаючи парафрази, різні способи вираження однієї й тієї ж думки (*just and equitable treatment* – справедливе ставлення; *The treaty was pronounced null and void.* – Договір було оголошено недійсним.)

2. Подробиці, які деталізують або ілюструють думку у тексті, конкретні приклади (*The storm was terrible while it lasted.* – Буря була лютою. *There were pills and medicine all over the place and everything smelled like Vicks' Nose Drops.* – Скрізь стояли якісь пляшечки, пігулки, все пахло краплями від нежитю.)

3. Стилистичні прикраси (риторичні питання, художні епітети, метафори тощо): *A little while later, I still had it with me when I and Brossard and Ackley got on the bus. (J. Salinger, The Catcher in the Rye, 5)* – Я його все ще тримав в руках, коли ми з Бросаром й Еклі сіли в автобус.

Розглянуті перекладацькі трансформації, як зазначає Л. С. Бархударов, у “чистому вигляді” трапляються дуже рідко і здебільшого випадків поєднуються одна з одною під час перекладу [1, с. 229]. Саме такий складний комплексний характер перекладацьких трансформацій і робить переклад, а також його редакційне корегування складною та відповідальною справою. Перед редактором постають два завдання – перевірити переклад на наявність помилок, неточностей, але в той же час не порушити авторську манеру викладу інформації.

Проаналізувавши різні підходи до класифікацій різновидів реферату і вивчивши варіанти їх термінологічної відповідності [3; 4; 6; 8; 10; 11; 12; 14; 18], ми дійшли висновку, що найбільш розповсюдженим видом є реферат, який, окрім інформаційного згортання тексту [8], спрямований на виявлення нової фактографічної інформації, що міститься у першоджерелі і констатує її, не вдаючись до інтерпретації, критики або оцінки цієї інформації. Такий реферат – інформативний (термін Л. К. Заєвої та Н. Д. Зоріної) або реферат-конспект – повною мірою відповідає вищезазначеному визначенню і є, на думку вчених, найменш складним порівняно з оціночним, інтерпретуючим, рекомендаційним та змішаним видами. Саме це обумовлює наш вибір інформативного реферату для навчання старшокласників РП у межах окремого курсу з вивчення іноземної мови.

Оскільки реферування – процес дуже складний і багатогранний, виникає потреба чітко окреслити вимоги до складання цього виду вторинного тексту. До них, за Л. К. Заєвою та Н. Д. Зоріною, увійшли:

а) повна передача суттєвої інформації – точний відбір і переказ всіх основних елементів оригіналу;

б) витриманість стилю – ясний і точний виклад думок зі збереженням експресії і стандарту, який притаманний мові інформаційно-публіцистичної статті журналу для молоді;

в) відповідність визначеній структурі – послідовний і системний виклад основного змісту відповідно до певної схеми (моделі) тексту-оригіналу і обраного виду реферату;

г) обсяг реферату – передбачається скорочення загальної кількості слів за рахунок вилучення зайвої інформації та вираження думок словами і конструкціями з ширшим семантичним значенням.

З точки зору теорії діяльності психологічний зміст реферування реалізується під час: 1) сприйняття і осмислення змісту тексту; 2) добору змістовної інформації; 3) редагування і зіставлення результату компресії тексту зі зразком. Іншими словами, у процесі реферування відбувається складний і тісний взаємозв'язок розуміння і осмислення тексту-оригіналу і побудова на його основі нового тексту, який виступає своєрідною проекцією матеріалу, що сприймається, про що свідчить збереження елементів вихідного тексту в рефераті. Цей зв'язок (між оригіналом і новим текстом) знаходить своє відображення у трифазній структурі реферування як діяльності. Перша фаза – фаза орієнтування і планування – здійснюється у межах сприйняття і осмислення тексту. Друга фаза – здійснення програми. Третя – фаза редагування і контролю – являє собою зіставлення мети і результату компресії тексту. Усі три фази підпорядковані одному завданню – здійсненню короткого, узагальненого переказу певної інформації.

1-ша і 2-га фази дуже тісно взаємопов'язані, оскільки повідомлення, що передається, зберігає елементи того, що було сприйнято. 3-тя фаза має самостійне значення.

У свою чергу, в 1-й фазі умовно виділяють три стадії: сприйняття зовнішнього змісту тексту шляхом фіксації логічних суб'єктів та предикативів; проникнення у внутрішній смисл тексту шляхом формування схеми інформації, що передається; виділення системи, що прихована у внутрішньому смислі. 2-а фаза також передбачає три стадії: внутрішнє програмування; добір мовних засобів; вербальна реалізація програми. 3-тя фаза включає логічне структурування; лексико-граматичне оформлення реферату. Всі виділені стадії тісно взаємопов'язані і взаємозалежні [4].

За даними лінгвістики, психології і психолінгвістики, семантична компресія і виділення основних смислових опорних пунктів тексту становлять основу розуміння тексту під час його читання. Водночас формулювання і фіксація головного змісту прочитаного складають сутність реферування і анотування. Таким чином, реферування і анотування мають величезний навчальний і контролюючий потенціал. А навчання розуміння тексту під час читання та навчання основних видів смислової компресії (реферування й анотування) являють собою види роботи, що мають в основі спільні принципи [2, с. 107].

Вищезазначені фази знаходять своє продовження у алгоритмі здійснення АП і РП, які будуть розглянуті далі.

Проаналізувавши роботи зарубіжних та вітчизняних науковців, які так чи інакше торкаються проблеми різновидів скороченого перекладу, ми не виявили чіткого алгоритму

складання АП іншомовного тексту. В. Н. Комісаров зазначає, що перекладач може сам складати реферативну анотацію оригіналу або перекласти готову анотацію рідною мовою [10]. Однак у наведеному твердженні залишається незрозумілим питання, якою мовою слід складати анотацію перекладачеві. У випадку, якщо це слід робити мовою оригіналу, АП буде включати у себе: 1) складання анотації мовою оригіналу і 2) письмовий переклад складеної анотації. Однак такий перебіг подій буде більше нагадувати звичайний переклад, якому передують компресія тексту мовою оригіналу. В іншому випадку, коли перекладачеві необхідно використовувати прийоми компресії під час перекладу (аналогічно до алгоритму здійснення РП, який буде проаналізовано далі), АП більшою мірою відповідає сутності своєї назви і не дублює функцій звичайного перекладу. Але питання доцільності першого чи другого варіанта послідовності виконання АП з урахуванням рівня сформованості іншомовної компетентності учнів старшої школи все ж залишається відкритим. Тому ефективність обох варіантів алгоритму виконання анотаційного перекладу ми перевіримо експериментальним шляхом.

Щодо послідовності здійснення РП, думки більшості лінгвістів збігаються у твердженнях про те, що обов'язковими етапами цього виду перекладу є (1) читання тексту оригіналу; (2) виділення ключових фрагментів (частини тексту, які підлягають скороченню, беруться у квадратні дужки); (3) відтворення змісту й структурно-стилістичних та лексичних (насамперед, термінологічних) особливостей виокремлених речень та абзаців і їх трансдукція рідною мовою; (4) виклад отриманого ряду трансдуктів рідною мовою за умов уведення у новий текст перехідних елементів, які відповідають логіці розвитку думки [4; 12; 14]. Описаний підхід до здійснення РП здобув назву функціонального перекладу, якому Т. А. Казакова протиставляє вибірковий, відповідно до якого 2-й етап має принципову відмінність: ключові елементи тексту відбираються перекладачем у повних формулюваннях автора, завдяки чому зникає необхідність застосовувати лексико-семантичні, граматичні і стилістичні трансформації тексту оригіналу (тобто 3-го етапу функціонального підходу до РП). На 4-му етапі має місце повний переклад обраних елементів тексту. У межах такого підходу всі інші елементи тексту відкидаються як другорядні і не підлягають перекладу взагалі. Достовірність такого перекладу базується на точності вибору ключових одиниць задля того, щоб під час перекладу не втратилась будь-яка важлива частина первинної інформації [7, с. 12].

У загальному розумінні процес АП і РП зводиться до таких етапів і відповідних мовленнєвих дій [5, с. 23]:

I.) рецептивно-аналітичного: перекладач сприймає дійсність, створену автором оригінального тексту, і осмислює зміст цього тексту у формі іншомовних засобів. Для текстів наукового та офіційно ділового стилів здійснюється науково-когнітивна рецепція, під час перекладу текстів художнього та публіцистичного стилів – художньо-естетична рецепція;

II.) продуктивно-синтетичного: скорочено відтворюється зміст тексту-оригіналу засобами мови перекладу;

III.) завершального: перевірка та редагування створеного тексту.

Зазначені вище етапи реалізуються у послідовності дій, які становитимуть основу системи вправ з навчання АП і РП.

Таким чином, АП і РП належать до складного виду аналітико-синтетичної діяльності, яка потребує повного розуміння лінгвістичних і психолінгвістичних особливостей їх виконання та чіткого усвідомлення варіантів послідовності їх здійснення, а також урахування вищезазначених особливостей у процесі створення методики навчання старшокласників АП і РП. Перспективою подальшого наукового дослідження у цьому напрямку може стати розробка підсистеми вправ та організація навчання цих видів перекладу учнів старших класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Вейзе А. А. Чтение, аннотирование и реферирование иностранного текста: Учеб. пособие / А. А. Вейзе – М. : Высш. шк., 1985. – 127 с.
3. Гречихин А. А. Общая библиография: [Учебник для вузов]. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 588 с.
4. Заева Л. К. Обучение письменному реферированию общественно-политических текстов на старших курсах языкового ВУЗа (На материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Леонида Кузьминична Заева. – М., 1977. – 16 с.
5. Зарицький М. С. Переклад: створення та редагування : [Посібник] / М. С. Зарицький – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 120 с.
6. Зорина Н. Д. Обучение аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в неязыковом вузе : дисс. ... канд. пед. наук. – М. : 1972. – 270 с.
7. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English – Russian. – Серия: Изучаем иностранные языки / Т. А. Казакова – СПб.: “Издательство Союз”, 2001. – 320 с.
8. Киндеркнехт А. С. Работа по подгруппам на занятиях по письменному переводу (Теория и практика перевода и профессиональной подготовки переводчиков) / А. С. Киндеркнехт – Пермь : Издательство Пермского государственного технического университета, 2009. – С. 96–106.
9. Княжева Е. А. Перевод и переводческие трансформации: [учебное пособие для вузов] / Е. А. Княжева, Н. В. Кунаева. – Воронеж : ЛОП ВГУ, 2006. – 55 с.
10. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – 2-е изд., испр. / В. Н. Комиссаров – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.

11. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корж Тетяна Миколаївна. – Севастополь, 2008. – 256 с.
12. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства : [підручник] / І. В. Корунець – Вінниця : Нова книга, 2008. – 512 с.
13. Нелюбин Л. Л. Переводоведческая лингводидактика: [учеб.-метод. пособие] / Л. Л. Нелюбин, Е. Г. Князева. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М. : Флинта : наука. – 2009. – 230 с.
14. Нямцу А. Є. Типологія перекладу : [навчальний посібник] / А. Є. Нямцу, М. І. Гураль. – Чернівці : Рута, 2008. – С. 63
15. Сафонова В. В. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема : Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности / В. В. Сафонова – [3-е изд.] – М. : Еврошкола, 2008. – 88 с.
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. Толстой С. С. Основы перевода с английского языка на русский / С. С. Толстой – М : МИМО, 1957. – 80 с.

ДОБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Л. В. Шевкопляс

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка

У статті досліджуються критерії добору навчального матеріалу для формування компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Виокремлено критерії добору навчальних аудіотекстів для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів. Уточнено параметри автентичності для добору англомовних аудіотекстів. Розглянуто проблему тривалості звучання аудіотекстів для студентів першого курсу.

Ключові слова: самостійна робота, критерії відбору, навчальний аудіотекст, автентичність, компетенція в аудіюванні.

Л. В. Шевкопляс. Отбор учебного материала для формирования компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы. В статье исследуются критерии отбора учебного материала для формирования компетенции в аудировании будущих учителей в процессе самостоятельной работы. Выделены критерии отбора учебных аудиотекстов для формирования англоязычной компетенции в аудировании у будущих учителей. Уточнены параметры аутентичности для отбора англоязычных текстов. Рассмотрена проблема длительности звучания аудиотекста для студентов первого курса.

Ключевые слова: самостоятельная работа, критерии отбора, учебный аудиотекст, аутентичность, компетенция в аудировании.

L.V. Shevkoptyas. Selecting listening materials in teaching listening comprehension to future teachers in individual work. The article deals with the criteria for listening materials selection in teaching listening comprehension to future teachers in individual work. Criteria for listening materials selection in teaching listening comprehension to future teachers are distinguished. The parameters of the authenticity in text selection have been determined. The length of the text has been specified.

Key words: individual work, criteria for selection, methodological pre-conditions, authenticity, listening comprehension competence.

Однією з необхідних умов формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі самостійної роботи (СР) є раціональний добір аудіотекстів та створення відповідної підсистеми вправ.

До проблеми відбору навчального матеріалу для формування компетенції в аудіюванні зверталось багато вчених, зокрема С. Л. Захарова, І. І. Халєєва, І. С. Онісіна, Н. І. Бичкова, О. Б. Метьолкіна, О. В. Єлукіна, Л. І. Іванова, Н. Є. Жеренко, О. В. Кміть, О. В. Носонович, В. В. Черниш, А. І. Черкашина, Н. Р. Петранговська, Л. В. Ягеніч, М. Underwood, Р. Ur. Науковці розглядали принципи та критерії відбору різних видів текстів для навчання аудіювання учнів

середніх загальноосвітніх навчальних закладів і шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, а також студентів немовних спеціальностей.

Зазначені проблеми досліджувалися стосовно студентів мовних спеціальностей: аудіювання професійно спрямованих повідомлень (Бочкарьова О. Ю), драматичних творів (Сіваченко О. О), аудіотекстів з національними та регіональними типами вимови (Мацнева О. А), теленовін (Вікович Р. І), текстів-інтерв'ю (Літвін І. М), організація само- та взаємоконтроля рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (Крапчатова Я. А.), побудова багаторівневої моделі навчання аудіювання в системі професійної підготовки вчителя (Щукіна І. В), аудіювання з письмовою фіксацією суттєвої інформації (Колеснікова К. О.). Однак аналіз наявної методичної літератури дав змогу зробити висновок про недослідженість цієї проблеми стосовно формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР.

Метою статті є визначення та уточнення критеріїв відбору навчального матеріалу для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Уточнити визначення поняття „навчальний аудіотекст”.
2. Окреслити критерії відбору англомовних аудіотекстів для навчання аудіювання у процесі самостійної роботи.
3. Уточнити параметри автентичності аудіотекстів.
4. Виокремити дидактичні та методичні принципи формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

Одиницею добору для навчання аудіювання є *аудіотекст*, під яким розуміють текст, призначений для слухового сприйняття [1, с. 24], представлений монологічним або діалогічним повідомленням, що характеризується композиційно-логічною завершеністю, складається з одиниць різних рівнів текстової ієрархії, об'єднаних структурно-смысловими зв'язками і має певну комунікативну спрямованість [7, с. 54].

У нашому дослідженні за одиницю добору навчальних матеріалів для навчання аудіювання у процесі СР візьмемо *навчальний аудіотекст*, під яким розуміємо *автентичний аудіотекст, представлений монологічним або діалогічним повідомленням, що забезпечує досягнення навчальних цілей, а саме розвиток аудитивних та стратегічних умінь у процесі СР*.

Під *критеріями добору* розуміємо основні ознаки, на базі яких здійснюється якісна та кількісна оцінка одиниць, з метою їх включення/ невключення до відповідних мінімумів [5, с. 104]. Уточнене визначення надає О. В. Бирюк, яка під *критеріями добору* розуміє основні ознаки, що стосуються змісту, структури й обсягу повідомлень, за допомогою яких оцінюється текстовий матеріал з метою його використання або невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання [4, с. 65]. Таким чином, критерії відбору дають змогу оцінити навчальний матеріал щодо можливості його використання у навчальному процесі.

Враховуючи наявні в методичній літературі вимоги до змісту і форми навчальних аудіо- / відеотекстів, спираючись на вимоги чинної Програми до рівня сформованості у студентів I року навчання компетенції в аудіюванні [10, с. 48] та враховуючи предмет нашого дослідження, ми виокремили **вісім критеріїв відбору навчального матеріалу** для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР, а саме: 1) доступності, 2) новизни та мотиваційної цінності, 3) автентичності, 4) відповідності віковим особливостям студентів, їхньому життєвому досвіду та професійним потребам, 5) тематичності, 6) виховної цінності, 7) жанрової та типологічної різноманітності, 8) тривалості звучання аудіотексту.

Оскільки в центрі уваги дослідження є процес формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі СР, одним з головних вважаємо **критерій доступності**, під яким розуміємо відповідність мовного матеріалу тексту рівню мовної підготовки студентів та обов'язковому для засвоєння мінімуму. Слід відзначити, що від цього критерію залежить успішність аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, оскільки увага слухача може бути сконцентрована на змісті повідомлення лише в тому разі, якщо мовна сторона аудіотексту не викликає значних труднощів. Згідно з чинною Програмою мовний матеріал аудіотестів для I курсу має бути зразком літературної англійської мови. Мовний та лінгвосоціокультурний потенціал навчальних матеріалів, що виражається в лексичному, граматичному, фонетичному та фоновому оформленні, відповідає рівню B 2 згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями [6]. Лінгвосоціокультурне оформлення аудіотексту передбачає знання студентами реалій, фонової лексики, прислів'їв, приказок тощо. Екстралінгвістична інформація передається через музику та природні шуми.

Експериментальні дані підтверджують, що кількість граматичних структур та лексичних одиниць, за умови, що вони не є ключовими словами повідомлення та можуть бути зрозумілі за контекстом, не повинна перевищувати 3% всіх слів в аудіотексті [3, с. 229]. Доступність мови аудіотексту забезпечує можливість для автоматизації механізмів аудіювання – збільшення поля розпізнавання, швидкого розпізнавання мовного матеріалу, що впливає на повноту та глибину розуміння. Наявність у тексті незнайомої лексики та граматичних конструкцій значно ускладнює розуміння тексту, проте не слід пропонувати для прослуховування тексти з усуненими мовними труднощами з метою розвитку мовної здогадки студентів [8, с. 96]. При цьому незнайомі слова на початку тексту більше ускладнюють розуміння ніж слова, розташовані в середині або в кінці, оскільки з'являється можливість розуміння слова за контекстом.

Вид мовлення, що сприймається, може по-різному впливати на глибину розуміння аудіотексту. В ситуаціях реального спілкування діалогічне мовлення трапляється частіше, ніж монологічне. До того ж, згідно з вимогами щодо навчання аудіювання для студентів I курсу, більшість рекомендованих текстів (бесіди, розмови, інтерв'ю) мають природу діалогів. Виходячи з цього, в ході добору текстів для формування англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх учителів

будемо використовувати тексти монологічного та діалогічного характеру з переважанням останніх.

При сприйнятті на слух фраза розуміється не шляхом аналізу та наступного синтезу складових слів, а шляхом розпізнавання інформативних ознак. Інтонація є найбільшою інформативною ознакою, оскільки за допомогою неї слухач може сегментувати мовлення на окремі синтаксичні блоки, розуміти зв'язок між частинами речень, а отже, й розуміти зміст [2, с. 162]. До компонентів інтонації та просодії відносять висоту основного тону, гучність, наголос, тембр, паузи, тривалість, ритм, темп мовлення. Окрім того, сприйняте на слух мовлення характеризується індивідуальними особливостями голосів, тембрів, дикцією мовців, чіткістю артикуляції, виразністю та якістю вимовлених звуків [8, с. 29]. Темп мовлення складається з двох величин – кількості слів за хвилину та кількості пауз. У процесі спілкування найбільш поширеним є середній темп мовлення (240–250 слів/за хвилину) з незначними відхиленнями в бік збільшення чи зменшення. Таким чином, на першому курсі темп мовлення в аудіотекстах становить 220–280 слів за хвилину. Інша просодична характеристика – інтонація – дає змогу поділити мовлення на синтагми, визначити тип речення, емоційне ставлення мовця. Наголос виконує смислорозрізнявальну, синтаксичну, контрастивну та експресивну функції. За допомогою тембру мовець висловлює почуття, настрої. Отже, просодичні характеристики можуть суттєво полегшити або ускладнити розуміння тексту.

При доборі аудіотекстів слід також враховувати *критерій доступності* навчальних матеріалів в плані змісту, оскільки поряд з новою текстом повинні містити вже відому реципієнту інформацію з метою поглиблення знань з певної проблеми, теми.

Активність психічної діяльності студента під час сприйняття аудіотексту підтримується його ставленням до змісту. Новизна інформації забезпечує умови для прослуховування тексту як пізнавальної діяльності, є засобом розширення знань про навколишній світ. На думку О. В. Бирюк, *критерій новизни та мотиваційної цінності* підкріплюється практичною корисністю, що виражається як реальна можливість використання студентами почутої інформації в різних сферах діяльності [4, с. 156]. Таким чином, майбутні вчителі можуть використати здобуту інформацію під час сприймання іншої інформації на схожу тематику для досягнення глибшого розуміння тексту, під час спілкування з носіями мови, для розширення кругозору тощо. Наявність елемента новизни привертає увагу слухача та дає змогу утримати її протягом звучання тексту. Інтерес та захопленість, які виникають під час слухання, допомагають побороти почуття тривоги та невпевненості, які часто спричиняє недосвідченість слухачів. Слухач краще сприймає змістовний текст, аніж спрощений, якщо повідомлення містить елемент новизни. При цьому слід уникати інформаційної перенасиченості текстів, рівномірно розподіляти нову інформацію в тексті з огляду на те, що прослуханий текст є основою для породження усномовленневого висловлювання [8, с. 96].

До одного з ключових критеріїв належить *автентичність навчальних матеріалів*. За І.І. Халєєвою це поняття означає, що такі аудіотексти продукуються носіями мови для носіїв мови у реальних умовах спілкування, та включає *автентичність презентації* (текст продукується носіями мови) та *автентичність картини світу* (мовної та когнітивної), що представлена у повідомленні [11, с. 192]. Так, Ф. Мішан розмежовує поняття автентичності та оригінальності текстів. Тексти можуть бути оригінальними, якщо вони взяті з ситуації реального спілкування носіїв мови. Автентичність є ознакою зв'язку між текстом та слухачем і передбачає наявність вправ для роботи з текстом, які відповідають можливостям використання аудіотексту у реальних умовах спілкування [13]. Таким чином, ми можемо говорити про автентичність у навчанні за умови створення відповідних комунікативних вправ на основі роботи з оригінальним аудіотекстом.

У рамках нашого дослідження зупинимось на визначенні відмінних рис автентичних текстів. Усі автентичні тексти можна поділити на власне автентичні та методично автентичні (термін О. О. Носонович). До власне автентичних аудіотекстів відносять тексти, що продукуються носіями мови для носіїв мови в реальних умовах спілкування [9, с. 14]. Поряд із суто автентичними текстами в навчальному процесі доцільно використовувати і методично-автентичні тексти, які спеціально створюються для навчальних цілей, але зберігають ознаки автентичності.

Автентичність аудіотексту можна визначити за певними параметрами, до яких відносять: 1) культурологічну автентичність – означає ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, побутом, традиціями тощо; 2) інформаційну автентичність – текст містить нову, цікаву для слухача інформацію; 3) ситуативну автентичність – наявність природної ситуації спілкування, інтерес носіїв мови до обговорюваної проблеми; 4) автентичність національної ментальності – відбиває національну специфіку країни, для якої матеріал призначений; 5) реактивну автентичність – здатність тексту викликати у слухача автентичні емоції, пізнавальну, мовленнєву реакцію; 6) автентичність оформлення – означає наявність звукового ряду в аудіотексті: шум транспорту, дзвінки телефону, розмови перехожих тощо (аудіотекст супроводжується звуками, характерними для ситуації спілкування); 7) автентичність завдань до тексту – стимулюють взаємодію з текстом, надають мотивованого, природного характеру роботі з текстом [13, с. 8].

Вважаємо, що на I курсі навчання студентів мовних спеціальностей доцільно використовувати власне автентичні та навчально автентичні тексти, які є в автентичних навчальних посібниках, аудіо- та відеокурсах, на освітніх сайтах для викладачів іноземних мов, сайтах засобів масової інформації тощо.

Важливу роль відіграє культурознавча цінність автентичних аудіо- та відеоматеріалів, оскільки саме аудіюванню як виду мовленнєвої діяльності належить вагома роль у формування у студентів світогляду про сучасний багатомовний світ, цінності та особливості рідної та іноземної культур завдяки насиченості текстів для аудіювання лінгвокраїнознавчою інформацією. Автентичний

текст сприяє формуванню полікультурної мовної особистості за умови відображення реальної картини багатонаціонального світу [12, с. 47].

Таким чином, слід враховувати автентичність аудіотекстів при їх доборі для організації самостійної роботи студентів – майбутніх учителів, оскільки відповідність цьому критерію забезпечує культурологічну цінність навчальних матеріалів, природність ситуації, емоційний вплив на реципієнта, що уможливорює реалізацію цілей навчання аудіювання.

Характеризуючи наступний критерій добору аудіо- /відеотекстів – критерій *відповідності віковим особливостям студентів, їхньому життєвому досвіду та професійним потребам*, слід зазначити, що успішність навчання аудіювання значною мірою залежить від того, наскільки значимими для студентів є навчальні тексти. Лише в цьому разі є можливість виникнення інтересу, що створює мотив для навчальної діяльності. Значимість отриманої інформації для студентів визначається трьома складовими: 1) відповідності змісту тексту рівню інтелектуального розвитку й віковим особливостям; 2) життєвому досвіду студентів; 3) їхнім пізнавальним та емоційним очікуванням у професійній сфері [12, с. 47].

Під час добору навчального матеріалу слід брати до уваги *критерій тематичності*, який означає, що навчальні тексти мають співвідноситися з темами і проблемами спілкування, визначеними Програмою для I року навчання та представлені такими тематичними блоками: „Персональна ідентифікація” (“Personal Identification”), „Моя родина” (“My Family”), „Немає кращого місця за рідний дім” (“There’s no place like home”), „Їжа та приготування страв” (“Meals and Cooking”), „До ваших послуг” (“At Your Service”), „Пори року та погода” (“Seasons and Weather”), „Життя та навчання студентів” (“Student’s Life and Studies”), „Рідне місто” (“Places”) [10, с. 42–48].

Визначена нами виховна мета навчання зумовила виокремлення *критерію виховної цінності*. Навчальні тексти є способом пізнання світу, звернення до почуттів та емоцій, а також спонукання до роздумів та співпереживань, формування смислових установок для дій та вчинків, прийняття рішень. Вони допомагають формувати ціннісні орієнтації – систему фіксованих моральних установок, що є стимулом активності особистості [7, с. 100].

При доборі аудіотекстів враховуємо також *критерій жанрової та типологічної різноманітності*. Для прослуховування студентам пропонуються тексти різних типів та стилів. Їх відбір здійснюється з урахуванням етапу навчання з поступовим ускладненням текстів в ході накопичення студентами „досвіду в аудіюванні”. Згідно з вимогами чинної Програми аудіювання має здійснюватись в таких типах текстів: короткі розповіді, описи, короткі розмови, телевізійні новини, програми про поточні події [10, с. 48]. Слідом за О. А. Мацневою будемо дотримуватись такого поділу текстів на стилі мовлення: інформаційний (оголошення, новини, програми про поточні події), розмовний (розповідь, розмова), науковий (бесіда, розповідь, розмова).

Останнім критерієм добору аудіотекстів для формування англомовної компетенції в аудіювання у процесі СР є *критерій тривалості звучання аудіотексту*. Обираючи матеріали різної тривалості, слід враховувати мету прослуховування тексту. Так, для докладного розуміння рекомендована тривалість тексту становить не більше 2 хвилин на початковому етапі, а для відеоматеріалів 6-7 хвилин є оптимальним часом для сприйняття без значних втрат інформації [12, с. 49]. Тривалість звучання аудіотексту для навчання аудіювання студентів першого курсу мовних спеціальностей ВНЗ, на думку К. О. Колеснікової, становить 3-5 хвилин залежно від жанру та складності. При прослуховуванні коротких, але змістовних текстів, у студентів формуються навички та розвиваються вміння розуміти повідомлення, що в подальшому надасть можливість слухання складних у мовному плані та довших аудіотекстів.

Розглянемо процедуру та джерела добору аудіотекстів для навчання аудіювання майбутніх учителів у процесі СР.

У зв'язку з інтенсивним проникненням різних форм Інтернет-взаємодії в навчальний процес відбувається пошук нових джерел аудіотекстів для розвитку вмінь аудіювання, одним з яких є подкасти.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (Сисоєв П. В., Євстігнєєв М. М., Тамбовцева О. Б., Сафонова В. В., Тітова С. В., Хохлушіна О. В.) свідчать про те, що подкасти дають змогу реалізувати цілі формування компетенції в аудіюванні у процесі самостійної роботи, розвивають культуру сприйняття іншомовного аудіотексту з метою підготовки до міжкультурного спілкування.

Під подкастами розуміємо вид соціального сервісу Інтернету нового покоління Веб 2.0, що надає можливість користувачам всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати та розповсюджувати в ній аудіо- та відеопередачі. Подкасти можуть бути представлені окремими файлами або ж серіями файлів, та розташовані за однією адресою. Їх можна прослуховувати в онлайн-режимі, або ж Інтернет-користувач має можливість завантажувати файли та прослуховувати їх у зручний для себе час. Тривалість трансляції подкастів може коливатися від декількох хвилин до декількох годин. Для зручності користування подкастами може бути використана спеціальна програма iTunes, що дає змогу користуватись подкаст-каналами певної тематики.

До переваг використання такого сервісу Інтернету, як подкастинг, в системі навчання аудіювання ми відносимо: 1) вільний доступ студентів до навчальних матеріалів; 2) можливість багаторазового прослуховування аудіо- / відеоповідомлень; 3) наявність елемента новизни, що стимулює мотивацію до навчання; 4) відповідність представлених аудіоматеріалів вимогам до сучасних навчальних матеріалів; 5) можливість отримання нових аудіотекстів заданої тематики; 6) аудіовізуалізацію сприйняття.

Науковці (Тітова С. В., Хохлушіна О. В., Черниш В. В.) звертались до визначення дидактичних функцій та якостей подкастів у навчанні ІМ. До дидактичних якостей та відповідних їм функціям подкастингу у процесі формування англомовної компетенції в аудіюванні відносять: 1) звукову природу – можливість урахування індивідуальних навчальних стилів студентів, удосконалення усних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання), розвиток та удосконалення слуховимовних навичок, 2) мультимедійність – мотивацію студентів до навчання, розвиток творчих здібностей, формування медіаграмотності студентів, 3) максимальну ефективність організації інформаційного простору і часу – інтенсифікацію процесу навчання, збільшення навчального часу, розвиток навчальної автономії студентів, самоорганізації, самоконтролю, створення сприятливого середовища для індивідуальної траєкторії навчання, 4) інтерактивність – забезпечення зворотного зв'язку у режимі викладач – студент, розвиток комунікативних і творчих умінь, мотивація студентів до пізнавальної діяльності, 5) простоту використання і доступність застосування – мотивація студентів до навчання та застосування інформаційних технологій у навчальному процесі.

Подкасти, представлені в мережі Інтернет, можна поділити на дві групи: 1) професійно створені подкасти (за структурою, змістом, озвученням); 2) любительські аудіоблоги. Для досягнення цілей навчання аудіювання майбутніх учителів можливо використання лише навчальних подкастів, призначених для вивчення іноземних мов, що належать до групи професійно створених подкастів.

У нашому випадку вважаємо за доцільне включити використання подкастів у двох варіантах: 1) відбір подкастів викладачем для включення аудіотекстів в комп'ютерну навчальну програму; 2) самостійний відбір подкастів та їх прослуховування студентами із запропонованих викладачем директорій подкастів. В запропонованій нами моделі організації навчання виділено блоки аудіотекстів для обов'язкового прослуховування всіма студентами та варіативну частину, яка містить інструкції щодо вибору та самостійного прослуховування аудіотекстів із запропонованого переліку директорій подкастів. Такий підхід до організації навчання в аудіюванні уможливило реалізацію принципу індивідуалізації навчання та розвиток автономії студентів.

Слід зазначити, що нами відбиралися такі аудіотексти, які відповідали більшості критеріїв. У разі протидії декількох критеріїв противага надавалась критеріям доступності, новизни та автентичності. Як вже зазначалося, новизна сприйнятої інформації забезпечує утримання уваги слухача протягом тривалості аудіотексту, а доступність уможливило самостійне прослуховування та виконання післятекстових завдань.

Наведемо приклад відібраного нами аудіотексту (відібраний з сайту bbc.co.uk/podcasts/series/english) для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР та проаналізуємо їх за визначеними критеріями.

Приклад. Текст „Living on my own”.

Tapescript

I want to talk about my experience of moving out and living on my own. Moving out to live on your own is not very common in Hong Kong. Many people still choose to live with their parents even though they have a decent job and they're already at their thirties. Many of them would stay with their parents until they get married. There are several reasons behind – firstly, Hong Kong's rent is expensive, many people would rather save up more money to purchase an apartment instead of renting one. Secondly, the Chinese traditional value of family is that the parents are the ones who brought you up. When you become an adult, you should also take good care of your parents and you should spend more time to be with them. And of course there are people who are still dependent on their parents for food, clothing, household chores, etc.

When I tell people about the idea of moving out, many people's reaction is like, "what do your parents say?" because they assume the parents would not like their children to leave them. Well I don't know if my parents like it but I can tell you my parents support and respect my decision. They think it is good for me to try and live on my own and then I would know it is the best to stay with my family.

The most important reason for independent living is to save the travelling time to work. It used to take me one hour fifteen minutes to travel to work from my previous living place. From my new apartment, it just takes me thirty minutes so I saved forty-five minutes' travelling time. I don't have to get up so early and I save two-third of my travelling cost. It does not only save my time to travel for work but also from most of the places in Hong Kong. In addition, I gain my personal space and freedom by independent living. I make my own decision all the time, I do not have to say whether I would go home for dinner, I can invite my friends to come up and stay late.

Of course there are some trade-offs in living on your own. If you want to rent an apartment, there are lots of preparatory works to do. You have to keep visiting the apartments to search for your ideal one. You have to negotiate with the landlord about the price, furniture inclusion, who is responsible for the maintenance of the furniture and equipments. My experience was that after we moved into the apartment, it was not until the kitchen cupboard was soaked with water that we found out there was water leakage in the kitchen sink.

Money is the main issue in living on your own. You have to be responsible for all the expenses, for example, the rent, electricity, gas, water, telephone, internet bills, etc. Therefore you've got to be well prepared and save up for your bills. Although I find my transportation time much shorter, the saved time is spent on other things, such as cooking and some other household chores. I think preparing and cooking the food do occupy a significant portion of my time, therefore I always try to make simple meals. On the other hand, I have to regularly tidy up my apartment and wash my clothes, so it doesn't really save much of my time after all.

Now everything is settled down, I'm getting used to my new life and I am enjoying it. I feel that moving out makes it easier for me to strike a balance between my work, my social life, my study and my family. It may be troublesome but it may worth.

Наведений приклад відповідає критерію доступності, оскільки лексична та граматична насиченість тексту співвідноситься з вимогами Програми для першого року навчання. До того ж тема, яка порушена в аудіотексті, є відомою для студентів, тому реалізується доступність у змістовому плані.

За критерієм новизни та мотиваційної цінності текст є таким, що викликає інтерес у слухачів, оскільки уможлиблює наявність різних поглядів на порушену проблему та стимулює до уважного слухання.

Текст є автентичним, оскільки продукується носіями мови в реальних умовах спілкування. Він відповідає віковим особливостям студентів, оскільки порушується відома для багатьох підлітків проблема взаєморозуміння з батьками. Текст належить до тематичного блоку “Моя родина”. Виховний потенціал тексту визначає його відповідність критерію виховної цінності. Тривалість звучання тексту складає 3 хвилини.

Таким чином, ми охарактеризували критерії, за якими слід обирати аудіотексти для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР. Так, за критерієм *доступності* мають бути відібрані такі аудіотексти, які відповідають рівню мовної підготовки студентів та обов’язковому для засвоєння мінімуму. Відповідно до критерію *новизни*, аудіотекст повинен привертати увагу слухача та забезпечувати її утримання під час прослуховування тексту. Критерій *автентичності* передбачає культурологічну цінність навчальних матеріалів, природність ситуації, емоційний вплив на реципієнта, що уможлиблює реалізацію цілей навчання аудіювання. За критерієм відповідності *віковим особливостям студентів, їхньому життєвому досвіду та професійним потребам*, перевага надається аудіотекстам, що відповідають рівню інтелектуального розвитку студентів, їхнім пізнавальним та емоційним очікуванням у професійній сфері. Критерій *тематичності* означає, що навчальні тексти співвідносяться з темами і проблемами спілкування, що входять до змісту навчання студентів на I курсі мовних спеціальностей. За критерієм *виховної цінності* обрані для навчання аудіотексти мають спонукати студентів до роздумів, співпереживань, формувати смислові установки для дій та вчинків. Відповідно до критерію *жанрової та типологічної різноманітності*, аудіотексти представлені в інформаційному, розмовному та науковому стилях мовлення. Критерій *тривалості звучання аудіотексту* передбачає, що оптимальна тривалість аудіотексту становить 3–5 хвилин залежно від жанру та складності. Вважаємо, що ці критерії відповідають змісту навчання аудіювання на досліджуваному етапі та уможлиблюють реалізацію навчальних цілей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. , Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 336 с.
3. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: [Хрестоматия] / [Сост. А. А. Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 226–238.
4. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англійських публіцистичних текстів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна – К., 2005. – 196 с.
5. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Наталья Федоровна Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
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. Кміть О. В. Тестовий контроль адитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу (II курс, англійська мова) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кміть Олена Володимирівна. – К., 2000. – 156 с.
8. Колесникова Е. А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Катерина Алексеевна Колесникова. – М., 2008. – 240 с.
9. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11–16.
10. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 246 с.
11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
12. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ирина Владимировна Щукина. – М., 2009. – 261 с.
13. Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials / F. Mishan. – Intellect Books: Bristol, 2005. – 330 p.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ МОНОЛОГУ-ДОКАЗУ НА ОСНОВІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Н. В. Скляренко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту, в якому порівнюються три варіанти методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

Ключові слова: етапи проведення методичного експерименту, майбутні філологи, монолог-доказ.

Н. В. Скляренко. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих филологов монологу-доказательству на основе художественного текста. В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента, в котором сравниваются три варианта методики обучения будущих филологов монологу-доказательству на основе художественного текста. При помощи методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: этапы проведения методического эксперимента, будущие филологи, монолог-доказательство.

N. Skliarenko. Experimental efficiency testing of the methodology of teaching future philologists monologue-argumentation, based on a literary text. In this article the preparation and organization stages of the methodological experiment have been expounded. Three variants of the methodology of teaching future philologists monologue-argumentation 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 philologists, monologue-argumentation.

Серед основних вимог чинної програми з німецької мови (НМ) як другої іноземної (ІМ2) є опанування такого виду діяльності, як монологічна форма спілкування. Цій проблемі у вищій школі присвятили увагу багато дослідників. Так в роботах В. А. Бухбіндера, Ю. І. Пассова та П. Л. Сопера висвітлюються загальні питання розвитку вмінь усного мовлення; В. Л. Скалкіним виділено основні сфери усного спілкування та типи монологічних висловлювань; І. О. Зимньою та О. О. Леонтьєвим докладно описано психологічні та психолінгвістичні основи усного мовлення. Н. Ф. Бориско створено комплекс вправ для навчання усного монологічного мовлення (ММ) на основі відеофонограми в інтенсивному курсі навчання; В. В. Матвейченко розроблено і теоретично обґрунтовано методику навчання усного спонтанного мовлення на матеріалі художніх текстів; А. П. Литневою створено систему вправ для навчання ММ на основі засобів масової інформації, Л. І. Шевченко – з використанням фономатеріалів; С. Е. Кіржнер – з використанням

автентичної відеофонограми. Проблема експериментальної перевірки ефективності навчання різних типів монологічного висловлювання висвітлена в роботах І. А. Федорової (навчання монологу-повідомлення), Н. Р. Петранговської (навчання монологу-міркування), Н. Л. Драб – монологу-презентації; М. В. Паустовської (навчання творчого монологу-розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки). Проте експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту (ХТ) до сьогодні не проводилася. Тому *мета* цієї статті полягає у викладенні результатів експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ.

Об'єктом і предметом експериментального навчання були процес навчання монологу-доказу студентів, які вивчають НМ як ІМ2, і розроблена нами методика такого навчання. Відповідно *мета* експерименту полягала 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-репродуктивному 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 та Е. А. Штульман [1,8]. Проведений нами експеримент можна визначити як природний, базовий, вертикально-горизонтальний, відкритий [2, с. 29]. Вертикальний характер експерименту передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ. Водночас горизонтальний характер експерименту дав змогу порівняти результати навчання за трьома варіантами методики: варіант 1 – у групі ЕГ1, варіант 2 – у групі ЕГ2, варіант 3 – у групі ЕГ3.

Проведення експериментального навчання має відповідати визначеній науковцями послідовності [3, с. 15]. З огляду на це експериментальне навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ складалося з *n'яти етапів*: 1) організація експериментального навчання; 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 майбутніх філологів монологу-доказу німецькою мовою після англійської, а також використання автентичних ХТ для навчання монологу-доказу надали можливість сформулювати *гіпотезу* методичного експерименту: досягнення високого рівня сформованості вмінь монологу-доказу у студентів, які вивчають НМ як ІМ2, є можливим за умови застосування у процесі навчання обґрунтованої і розробленої методики навчання ММ, використання відповідної підсистеми вправ, а також вибору оптимального варіанта методики навчання.

На етапі організації експериментального навчання було визначено такі завдання: провести передекспериментальний зріз, щоб визначити вихідний рівень сформованості вміння студентів, які вивчають НМ як ІМ2, створювати німецькомовні монологи-докази на основі ХТ 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 навчання ММ на основі ХТ; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованих умінь майбутніх філологів створювати монологи-докази на основі ХТ; перевірити достовірність отриманих даних методами математичної статистики; проаналізувати, інтерпретувати та порівняти результати перед- і післяекспериментального зрізів; порівняти результати використання різних варіантів розробленої нами методики; сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики; визначити і обґрунтувати оптимальний варіант методики навчання ММ на основі ХТ; здійснити опитування студентів-учасників експериментального навчання щодо оцінки проведених занять і перспективності використання методики навчання монологу-доказу на основі ХТ у навчанні ІМ майбутніх філологів.

Етап реалізації експериментального навчання складався з чотирьох фаз – передекспериментального зрізу, власне експериментального навчання, післяекспериментального зрізу та опитування досліджених.

Подамо структуру етапу реалізації експериментального навчання в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура етапу реалізації експериментального навчання майбутніх філологів
монологу-доказу на основі ХТ**

Фаза	Кількість академічних годин на одну групу	Завдання фази	Зміст фази
Передекспериментальний зріз	1	Визначити вихідний рівень сформованості вміння майбутніх філологів створювати монолог-доказ на основі ХТ	Перевірка вміння створювати монолог-доказ на основі прочитаного короткого оповідання детективного жанру „Eine Falle für den Heiratsschwindler“ автора Fred Zatker
Експериментальне навчання	31, в тому числі 7,75 для навчання монологу-доказу	<ul style="list-style-type: none"> ● Перевірити ефективність розробленої методики; ● Визначити оптимальний варіант методики навчання монологу-доказу на основі ХТ 	Формування умінь створювати монолог-доказ

Післяекспериментальний зріз	1	Визначити досягнутий рівень сформованості вміння майбутніх філологів створювати монолог-доказ на основі ХТ	Перевірка вміння створювати монолог-доказ на основі прочитаного короткого оповідання детективного жанру „Die Warnung aus dem Jenseits“ автора Max Remus...
Опитування	1	Дослідити думку студентів щодо проведених занять з домашнього читання та щодо використання моделей аргументації у навчанні монологу-доказу майбутніх філологів	Заповнення студентами опитувальних листів

Експериментальне навчання проведено на базі Київського національного лінгвістичного університету в першому семестрі 2011–2012 н. р. Учасниками були 47 студентів трьох груп III курсу факультету германських мов. Тривалість навчання в одній групі становила 34 аудиторні години, відведені робочою програмою на заняття з домашнього читання, і 17 годин самостійної роботи. Експериментальні навчальні матеріали розроблено для всього терміну навчання, але на формування вмінь саме ММ відводилась $\frac{1}{4}$ загальної тривалості практичних занять.

Експеримент здійснювався з дотриманням умов одного варійованого і дев'яти неварійованих чинників. До *неварійованих* чинників входили: 1) склад експериментальних груп (три групи студентів III курсу факультету германської філології); 2) експериментатор (автор дисертаційного дослідження); 3) використаний мовний і мовленнєвий навчальний матеріал; 4) використані вправи; 5) художні твори детективного типу; 6) зміст передекспериментального і післяекспериментального зрізів; 7) критерії оцінювання рівня сформованості вміння створювати монологи-докази; 8) час проведення експериментального навчання; 9) тривалість навчання.

Перш ніж перейти до обґрунтування варійованого чинника, слід зазначити, що нами було обґрунтовано три етапи навчання монологу-доказу, а саме: 1) рецептивний; 2) рецептивно-репродуктивний та 3) продуктивний. Варійованим чинником нами було обрано ступінь керування викладачем аналітико-рефлексивною діяльністю студентів на другому, рецептивно-репродуктивному етапі навчання монологу-доказу.

Вибір рецептивно-репродуктивного етапу навчання монологу-доказу пояснюється тим, що цей етап є основним для ознайомлення студентів з моделями аргументації і з притаманними цим моделям засобами міжфразового зв'язку. У межах розробленої нами методики передбачено, що на цьому етапі студенти мають також навчитися аналізувати структуру і засоби міжфразового зв'язку своїх монологів, а потім укладати схему цих монологів і порівнювати її з однією з чотирьох схем моделей аргументації. Ця аналітико-рефлексивна діяльність може здійснюватися самостійно або під керуванням викладача. Оскільки металінгвістична свідомість студентів другого курсу може

бути недостатньо розвинутою, а репертуар стратегій вивчення ІМ не дуже багатим, то ми зробили висновок, що необхідно перевірити експериментально, наскільки самостійною може бути аналітико-рефлексивна діяльність студентів на цьому етапі навчання, щоб досягти кращих результатів та підвищити ефективність навчання.

Таким чином, було заплановано, що в ЕГ1 та ЕГ2 аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу: керується викладачем (в ЕГ1) або здійснюється студентами самостійно (в ЕГ2), а в ЕГ3 та ЕГ2 укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури: керується викладачем (в ЕГ3) або здійснюється студентами цілком самостійно (в ЕГ2).

Для більшої наочності представимо варійований чинник у вигляді табл. 2.

Вважаємо за необхідне пояснити, чому нами обрано саме рецептивно-репродуктивний етап і чому ми вирішили перевірити доцільність керованості вищеназваними факторами навчального процесу на цьому етапі. Вибір нами рецептивно-репродуктивний етапу навчання монологу-доказу пояснюється тим, що цей етап є основним етапом ознайомлення студентів з моделями аргументації і з притаманними цим моделям засобами міжфразового зв'язку, з чого і випливає припущення про необхідність керованості діяльністю студентів на цьому етапі навчання для досягнення кращих результатів та підвищення ефективності навчання.

Таблиця 2

Варійовані чинники для трьох варіантів методики навчання монологу-доказу

Навчання монологу-доказу шляхом використання вправ, які на другому (рецептивно-репродуктивному) етапі навчання передбачають:		
Варіант 1 (ЕГ1):	Варіант 2 (ЕГ2):	Варіант 3 (ЕГ3):
створення власного монологу-доказу за допомогою опори		
<i>керований викладачем аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу;</i>	самостійний аналіз структури і засобів міжфразового зв'язку власного монологу-доказу;	
самостійне укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури;		<i>кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури;</i>
аналіз засобів міжфразового зв'язку, притаманних автентичній моделі аргументації.		

У вересні 2011–2012 н. р. ми провели передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ у студентів експериментальних груп. У ході передекспериментального зрізу студентам було запропоновано прочитати коротке оповідання детективного жанру „Eine Falle für den Heiratsschwindler“ автора Fred Zanker та на основі цього оповідання створити монолог-доказ, а саме: Sie sind Detektiv. Beweisen Sie, dass Gloria Frank Dooley getötet hat.

Передекспериментальний зріз тривав дві академічні години, включаючи час на читання, підготовку і саме продукування монологу-доказу на основі прочитаного тексту, і мав на меті перевірити вміння студентів факультету германських мов створювати монолог-доказ на основі ХТ.

Створені студентами монологи-докази записувались на диктофон. Зафіксовані монологи-докази аналізувалися за обраними критеріями оцінювання. Зазначимо, що серед критеріїв оцінювання створюваних студентами усних висловлювань, що виділяються різними дослідниками, є показники кількісного та якісного характеру. Серед якісних характеристик рівня сформованості вмінь ММ дослідники виділяють три групи, а саме [1, с. 30–37; 4, с. 124–125; 5, с. 110]:

- логіко-структурна організованість, зв'язність, аргументованість (логіко-структурна характеристика);
- ситуативність, модальність (функціонально-комунікативна характеристика);
- інформативність, тематичність (змістово-сміслова характеристика).

Серед трьох наведених груп якісних характеристик рівня сформованості вмінь ММ найбільш релевантним для монологу-доказу є перша група, яка утворює логіко-структурну цілісність тексту. Спираючись на це, ми виділяємо три основні якісні критерії для оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ: логіко-структурну організованість, зв'язність та аргументованість.

Що стосується другої групи, то ситуативність – це риса, яка властива більшою мірою діалогічному, ніж монологічному мовленню, тому вона не є релевантною ознакою для оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ. Щодо модальності, як наступної функціонально-комунікативної характеристики цієї групи, то треба зазначити, що вчені поділяють її на об'єктивну та суб'єктивну модальність. Об'єктивна модальність є обов'язковою ознакою будь-якого висловлювання. Вона виражає ставлення мовця до дійсності у плані реальності та ірреальності. Головним засобом реалізації модальності в цій функції є категорія дієслівного способу. Суб'єктивна модальність виражає ставлення мовця до того, що повідомляється і є факультативною ознакою висловлювання, тому ця характеристика також є для нас нерелевантною.

До третьої групи змістово-смісловій цілісності тексту увійшли такі характеристики, як інформативність та тематичність. Ми не вважаємо за доцільне відносити ці характеристики до

основних якісних критеріїв оцінки монологу-доказу, адже продукування студентами монологу-доказу на основі ХТ апіорі передбачатиме використання ними лексики з проблеми твору та буде об'єднано певною темою ХТ.

Крім цього, згадані вище дослідники виділяють показники мовного оформлення ММ, такі як: відносна правильність мовлення, обсяг висловлювання, темп висловлювання. Оскільки відносна правильність мовлення та темп мовлення не є головною метою навчання монологу-доказу, то ми вважаємо за доцільне віднести їх до додаткових критеріїв оцінювання монологу-доказу. Що стосується такого кількісного критерію, як обсяг висловлювання, то цей критерій не є релевантним для нашого дослідження, оскільки навчання монологу-доказу з використанням моделей аргументації передбачає створення невеликих за обсягом монологів-доказів.

Отже, узагальнюючи науковий досвід, ми виділяємо *основні та додаткові критерії* оцінювання рівня сформованості вмінь створювати монолог-доказ. До *основних критеріїв* ми віднесли такі: 1) логіко-структурна організованість; 2) зв'язність; 3) аргументованість; до *додаткових критеріїв* належать 4) відносна правильність мовлення; 5) темп мовлення.

Для визначення досягнутого рівня сформованості вмінь майбутніх філологів створювати монолог-доказ ми розрахували коефіцієнти навченості для кожного з п'яти визначених критеріїв.

Розглянемо особливості кожного з критеріїв, а також процедуру визначення коефіцієнту кожного з критеріїв, докладніше.

Логіко-структурна організованість передбачає вміння студентів будувати монолог-доказ відповідно до основних частин висловлювання: вступу, основної частини, висновків. Оскільки "техніка п'яти кроків" має трьохкомпонентну структуру, то коефіцієнт логіко-структурної організованості визначається за формулою: $K_{лсop} = x/3$, де x – число компонентів або частин у висловлюванні, а 3 – це максимальна кількість частин висловлювання.

Для визначення коефіцієнтів для критеріїв зв'язності та аргументованості ми спиралися на той факт, що коефіцієнт навченості, за В. П. Беспальком, дорівнює 0,7.

Зв'язність висловлювання передбачає вміння студентів використовувати ЗМЗ для досягнення структурної та смислової єдності висловлювання залежно від моделі аргументації. Оскільки достатня кількість ЗМЗ, яка може бути використана у будь-якій з чотирьох відібраних нами моделей аргументації, дорівнює п'яти, то ми вважаємо за необхідне оцінити п'ять доцільно використаних у монолозі-доказі ЗМЗ у 0,7. Шкала оцінювання за критерієм зв'язності наведена у табл. 3.

Таблиця 3

Шкала оцінювання за критерієм зв'язності

Коефіцієнт навченості	0	0,14	0,28	0,42	0,56	0,7	0,84	0,96	1
Кількість ЗМЗ	0	1	2	3	4	5	6	7	8 і більше

Аргументованість виміряється здатністю студентів до наведення переконливих аргументів, доречних контраргументів, своїх доказів для реалізації комунікативного наміру. Достатня кількістю аргументів, контраргументів, доказів для будь-якої з моделей аргументації дорівнює чотирьом, що можна оцінити в 0,7. Шкала оцінювання за критерієм аргументованості наведена у табл. 4.

Таблиця 4

Шкала оцінювання за критерієм аргументованості

Коефіцієнт навченості	0	0,175	0,35	0,525	0,7	0,875	1
Кількість аргументів	0	1	2	3	4	5	6 і більше

Відносна правильність мовлення – це лексико-граматична та фонетична правильність, яка визначається характером і кількістю лексичних, граматичних та фонетичних помилок. Коефіцієнт відносної правильності мовлення визначається відніманням від одиниці співвідношення сумарної кількості фонетичних (нфп), граматичних (пгп) і лексичних (плп) помилок до сумарної кількості речень у монолозі-доказі (n): $K_{пр} = 1 - (нфп + пгп + плп) / n$.

Кількісними критеріями для оцінювання рівня сформованості вміння створювати монолог-доказ у майбутніх філологів НМ є *темп мовлення*. Для того щоб визначити коефіцієнт темпу мовлення, необхідно порахувати темп мовлення, який розраховується шляхом ділення кількості вимовлених слів (пкс) на тривалість висловлювання у секундах (t): $T_{мл} = пкс / t$. Загальновідомо, що середній темп мовлення у носіїв німецької мови становить 110-130 слів на хвилину, що дає нам змогу встановити достатній показник темпу мовлення на рівні 130 слів за хвилину. Коефіцієнт темпу мовлення розраховується за такою формулою: $K_t = T_{мв} * 60 / 130$. Шкала оцінювання за критерієм темпу мовлення наведена у табл. 5.

Таблиця 5

Шкала оцінювання за критерієм темпу мовлення

Коефіцієнт навченості	0	0,162	0,269	0,377	0,485	0,592	0,700	0,807	0,915	1
Кількість слів в хвилину	0-10	10-30	30-50	50-70	70-90	90-110	110-130	130-150	150-170	170- і більше

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів за кожним критерієм для всіх груп наведені у табл. 6.

Таблиця 6

Середні показники перед- та післяекспериментального зрізів у ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3

Коефіцієнти		Клсор.	Кзв.	Карг.	Кпр.	Кт	Середнє значення коефіцієнтів	К навченості
ЕГ1	Д. е.	0,385	0,151	0,296	0,528	0,675	0,407	0,7
	П. е.	0,974	0,757	0,615	0,730	0,725	0,760	
	Приріст	0,589	0,606	0,319	0,202	0,050	0,353	
ЕГ2	Д. е.	0,357	0,150	0,338	0,726	0,707	0,456	
	П. е.	0,929	0,700	0,550	0,854	0,792	0,765	
	Приріст	0,572	0,550	0,212	0,128	0,085	0,309	
ЕГ3	Д. е.	0,333	0,108	0,256	0,438	0,634	0,354	
	П. е.	0,795	0,603	0,602	0,829	0,733	0,712	
	Приріст	0,462	0,495	0,346	0,391	0,099	0,359	

Умовні скорочення:

Клсор. – коефіцієнт логіко-структурної організованості,

Кзв. – коефіцієнт зв'язності,

Карг. – коефіцієнт аргументованості,

Кпр. – коефіцієнт відносної правильності мовлення,

Кт. – коефіцієнт темпу мовлення.

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 трьох експериментальних груп (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3) до однієї генеральної вибірки, тобто однорідності учасників експерименту, що означає наявність однакового рівня

сформованості вміння створювати монолог-доказ у студентів усіх трьох груп, ми здійснили статистико-математичний аналіз результатів передекспериментального зрізу за всіма критеріями. Для цього ми 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 же парах. Для перевірки цих гіпотез ми розраховували критерій *t* Стьюдента [6; 7, 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 показують, у скільки разів різниця порівнюваних величин за такої обмеженої кількості спостережень повинна перевищувати свою середню похибку для того, щоб цю різницю можна було визнати вірогідною з саме таким рівнем ймовірності, а результати статистичних досліджень – достатньо надійними.

Таблиця 7

Порівняння результатів передекспериментального зрізу у групах ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1/ЕГ2		ЕГ1/ЕГ3		ЕГ2/ЕГ3	
	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>
Клсор.	0,653	2,074	1,477	2,179	1,000	2,160
Кзв.	0,018	2,060	1,265	2,093	1,196	2,086
Карг.	0,847	2,086	0,911	2,086	1,432	2,060
Кпр.	2,396	2,101	0,960	2,068	4,126	2,080
Кт.	0,699	2,069	0,853	2,069	1,743	2,060

Майже всі отримані величини критеріїв *t* Стьюдента є меншими за відповідні довірчі коефіцієнти *t* при рівні значимості $p=0,05$. Винятком є коефіцієнт відносної правильності мовлення за критерієм Стьюдента. Це означає, що різниця результатів у межах кожного окремого коефіцієнта є невірогідною ($p > 0,05$), окрім коефіцієнта відносної правильності мовлення, тобто вибрані нами експериментальні групи за більшістю критеріїв належать до однієї генеральної вибірки. Таким чином, здійснений аналіз довів правильність гіпотези про однорідність вибраних нами навчальних груп ЕГ1, ЕГ2 і ЕГ3, що підтверджує однаковість вихідного рівня сформованості у студентів вміння створювати монолог-доказ за критерієм логіко-структурної організованості, зв'язності, аргументованості та темпу мовлення. Оскільки за критерієм Стьюдента ЕГ1 та ЕГ3 за критерієм відносної правильності мовлення належать до однієї генеральної вибірки, то можна припустити, що ЕГ2 є сильнішою або слабшою за ЕГ1 та ЕГ3 з похибкою у 5%. Як видно з табл. 6, де наведені середні значення коефіцієнтів передекспериментального зрізу, ЕГ2 є сильнішою за ЕГ1 та ЕГ3. Щоб урівноважити ці групи, ми вважаємо за доцільне залучення методу підсилення протилежної сторони (за П. Б. Гурвичем). Тобто у ЕГ1 варто застосовувати

керований викладачем аналіз структури і ЗМЗ власного монологу-доказу, а у ЕГЗ – кероване викладачем представлення студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури.

З метою визначення підсумкового рівня сформованих умінь створювати монолог-доказ після завершення експерименту за запропонованою методикою було проведено післяекспериментальний зріз, який відбувався за таких самих умов, як і зріз передекспериментальний. Студентам було запропоновано прочитати коротке оповідання детективного жанру „Die Warnung aus dem Jenseits“ автора Max Remus та на основі цього оповідання створити монолог-доказ, а саме: Sie sind Staatsanwalt. Beweisen Sie, dass Patrick seine Tante töten wollte.

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 створювати монолог-доказ. Окрім цього, дані табл. 6 містять також показники приросту значень коефіцієнтів, який засвідчує, у скільки разів зросли показники коефіцієнтів післяекспериментального зрізу порівняно з показниками коефіцієнтів передекспериментального зрізу.

Аналіз наведених в табл. 6 даних дає змогу виявити значне покращення рівня сформованості в усіх експериментальних групах навичок і вмінь створювати монолог-доказ на основі ХТ. Більш того, спираючись на величини *критерію t Стьюдента* (див. Табл. 8), різниця результатів перед- і післяекспериментального зрізів у межах майже кожного окремого коефіцієнта оцінювання є вірогідною. Ця статистика підтверджується більш високою якістю монологів-доказів, створених студентами у ході післяекспериментального зрізу. Порівняно з монологами-доказами передекспериментального зрізу, монологи-докази післяекспериментального зрізу характеризуються логіко-структурною організованістю, зв'язністю, аргументованістю. Зокрема, монологи-докази, створені студентами у ході післяекспериментального зрізу, відрізняються чіткою трьохкомпонентною структурою, яка передбачає наявність вступу, основної частини та висновків. Крім цього, більшою є також кількістю ЗМЗ, які забезпечують зв'язність висловлювання. Так у ході передекспериментального зрізу кількість ЗМЗ, які використовували студенти під час продукування монологу-доказу, обмежувалася такими, як: *“Ich glaube / ich denke”*. Результати післяекспериментального зрізу показали, що студенти навчилися влучно використовувати такі ЗМЗ, як: *“Ich meine / der Sachverhalt ist so und so... / Es geht um... / Dabei ist zu beachten, dass... / Es ist hier zu überlegen... / Man weist darauf hin, dass...”* тощо. Монологи-докази післяекспериментального зрізу виявилися також більш аргументованими та логічними, наприклад, вони містили такі мовні та мовленнєві ЗМЗ для реалізації логічності та аргументованості, як: *“erstens / zweitens / drittens / außerdem / deshalb kann man sagen, dass... / es lässt sich folgern, dass... / daraus wird klar, dass... / als Begründung dafür wird angeführt, dass... / deswegen muss man sagen,*

dass...” тощо. Монологи-докази післяекспериментального зрізу значно досконаліші з погляду мовної (фонетичної, граматичної, лексичної) правильності, а також характеризуються більш швидким темпом мовлення.

Таблиця 8

**Порівняння результатів перед- і післяекспериментального зрізів
у групах ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3**

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1		ЕГ2		ЕГ3	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Клсор.	13,663	2,074	12,760	2,074	6,501	2,179
Кзв.	9,719	2,101	10,213	2,069	8,826	2,145
Карг.	17,000	2,110	4,016	2,064	5,655	2,069
Кпр.	2,090	2,069	2,429	2,056	6,234	2,131
Кт.	1,081	2,074	2,600	2,086	2,360	2,064

Для математико-статистичного доведення або спростування валідності гіпотези про різницю результатів післяекспериментального зрізу у групах, які навчалися за різними варіантами методики, 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 майже кожного окремого коефіцієнта оцінювання є невірогідною, оскільки критерій Стьюдента (t) майже у всіх випадках менше довірчого коефіцієнта (див. Табл. 9). Аналіз отриманих у результаті експериментального навчання даних свідчить про майже однакову ефективність всіх трьох варіантів методики навчання монологу-доказу на основі ХТ.

Таблиця 9

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу

Коефіцієнти	Групи, що порівнюються					
	ЕГ1/ЕГ2		ЕГ1/ЕГ3		ЕГ2/ЕГ3	
	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t	критерій t Стьюдента	довірчий коефіцієнт t
Клсор.	1,000	2,069	2,378	2,131	1,661	2,101
Кзв.	0,808	2,069	2,006	2,064	1,399	2,064
Карг.	1,076	2,086	0,189	2,064	0,905	2,080

Кпр.	1,702	2,093	1,483	2,131	0,580	2,080
Кт.	2,131	2,093	0,209	2,064	1,839	2,093

Наступний етап оцінки ефективності експерименту – порівняльний аналіз даних, отриманих наприкінці експерименту. З цією метою ми порівняли результати післяекспериментального зрізу в усіх трьох групах.

Аналіз результатів порівняння даних у групах ЕГ1, ЕГ2 та ЕГ3 засвідчив, що за критеріями логіко-структурної організованості та зв'язності мовлення найкращих результатів досягла група ЕГ1 (див. табл. 6). Цей результат є цілком логічним, оскільки група ЕГ1 навчалася за першим варіантом методики, що містив вправи з керованим викладачем аналізом структури та ЗМЗ власного монологу-доказу, а третій та другий варіанти розробленої методики, за якими навчалися студенти груп ЕГ2 та ЕГ3, передбачав вправи з самостійним аналізом структури та ЗМЗ власних монологів-доказів. За критерієм аргументованості найкращий результат у навчанні показала ЕГ3. Цей результат є також цілком логічним, оскільки група ЕГ3 навчалася за третім варіантом методики, що містив вправи на кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації. Другий та перший варіанти методики містили вправи з самостійним укладанням студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації. Що стосується додаткових критеріїв відносної правильності мовлення (Кпр) та темпу мовлення (Кт), то група ЕГ3 показала за цими критеріями найкращий результат. Цей результат не можливо пояснити використанням того чи іншого варіанта методики, оскільки варійована частина ніяк не впливала на результат за цими двома критеріями.

Завершуючи порівняльний аналіз даних перед- та післяекспериментального зрізів, слід зазначити, що всі три варіанти методики дали змогу отримати приріст за виокремленими критеріями. Особливо варто відзначити приріст за критеріями логіко-структурної організованості (Клср.), зв'язності (Кзв.) та аргументованості (Карг.). Водночас слід зазначити, що третій варіант методики, застосований в ЕГ3, а саме кероване викладачем укладання студентами схеми створеного ними монологу-доказу та її порівняння з однією із чотирьох схем моделей аргументації з точки зору структури на рецептивно-репродуктивному етапі навчання монологу-доказу дають можливість підвищити ефективність навчання та досягти кращих результатів. Такий висновок можна пояснити насамперед тим, що студенти III курсу, які вивчають НМ як ІМ2 лише третій семестр, не ознайомлені з моделями аргументації та з ЗМЗ, які властиві цим моделям, а ні в рідній, а ні в ІМ1. По-друге, студенти III курсу ще не здатні до повної автономії навчання, оскільки автономія як вищий прояв самостійності більш притаманна студентам старших курсів. Отже, треба якомога полегшити процес ознайомлення студентів з новим матеріалом шляхом керування їх діяльністю.

Останнім етапом експерименту стало опитування студентів, які брали участь в експериментальному навчанні. Проведене опитування дало змогу дослідити думку студентів щодо доцільності використання моделей аргументації для навчання монологічного мовлення німецькою та англійською мовами. Більшість студентів схвалили цю методику, високо оцінили її ефективність для розвитку вмінь створювати монолог-доказ, а також визнали, що вміння створювати аргументоване монологічне висловлювання допоможе їм у їхній майбутній професійній діяльності.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ є ефективною. Виходячи з цього, можна рекомендувати розроблену методику до впровадження у навчальний процес на мовних факультетах мовних ВНЗ. Отримані результати відкривають перспективи подальшого теоретичного та практичного дослідження цієї теми, зокрема для навчання інших типів монологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталия Федоровна Бориско. – К., 1987. – 226 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. — Владимир : типография им. 50-летия Октября, 1980. — 103 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вікторія Степанівна Пащук. – К., 2002. – 247 с.
5. Петрова Т. О. Психолінгвістичні, психологічні та комунікативні засади навчання усного монологу-переконання у старшій школі / Тамара Олегівна Петрова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – К., 2005. – Вип. 9. – С. 105–113.
6. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
7. Сисоева І. 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.
8. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. — 1980. — С. 42—47.

АВТОНОМІЯ І САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

АВТОНОМІЯ ЯК ОСНОВА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

З. К. Соломко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються особливості самостійної роботи майбутніх юристів, спрямованої на формування та удосконалення професійно орієнтованої лексичної компетенції, також на розвиток навичок та умінь здійснювати самостійну навчальну діяльність, яка спрямована на розвиток автономії студентів. Аналізуються рівні навчальної автономії, які співвідносяться з видами управління навчально-пізнавальною діяльністю під час самостійної роботи. Обґрунтовується доцільність розробки електронного посібника для організації ефективної СР майбутніх юристів.

Ключові слова: самостійна робота, навчальна автономія, лексична компетенція, самостійна навчально-пізнавальна діяльність, електронний посібник.

З. К. Соломко. Автономия как основа самостоятельной работы с иностранного языка студентов неязыковых специальностей. В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы будущих юристов, направленной как на формирование и усовершенствование профессионально ориентированной лексической компетенции, так и на развитие навыков и умений выполнять самостоятельную учебную деятельность, которая направлена на развитие автономии студентов. Анализируются уровни учебной автономии, которые соотносятся с видами управления учебно-познавательной деятельностью во время самостоятельной работы. Обосновывается целесообразность разработки электронного пособия для организации более эффективной самостоятельной работы студентов-юристов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учебная автономия, лексическая компетенция, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, электронное пособие.

S. Solomko. Autonomy as the basis of self-study work in foreign languages for students of nonlinguistic specialities. The article deals with the peculiarities of self-study work of future lawyers at developing their lexical competence, self-study skills and learning autonomy. The levels of learner autonomy have been described. The reasons for creating an electronic textbook have been singled out and analyzed.

Key words: self-study work, learner autonomy, lexical competence, electronic textbook.

У світлі сучасних вимог до організації навчального процесу згідно з принципами Болонської декларації порушується питання підвищення ролі самоосвіти майбутніх спеціалістів, внаслідок чого скорочується кількість годин на аудиторну роботу і, відповідно, збільшується кількість годин для самостійної роботи (СР) студентів. Педагогічно та методично правильно організована СР спонукає їх отримувати навчальну інформацію з різноманітних джерел, формуючи в них навички

самостійного планування й організації власного навчального процесу. Головним завданням СР є підвищення рівня навчальної автономії студентів, що забезпечує розвиток їхньої здатності та готовності до неперервної освіти [14, с. 6]

Вирішення цих завдань у сфері підготовки майбутніх юристів можливе за умови відповідно організованої СР, яка враховує інтереси студентів і спрямована на розвиток не лише їхньої професійно орієнтованої лексичної компетенції (ЛК), але й мотиваційної сфери та навчальної автономії.

У дидактичній і методичній літературі СР розглядають як:

- засіб організації процесів навчального чи наукового пізнання студента [8, с. 123];
- вид чи форму навчальної діяльності, організованої без безпосереднього керівництва з боку викладача [7, с. 14]; здійснену студентом у найбільш раціональний з його погляду час, діяльність, процес і результати якої він контролює самостійно на основі зовнішнього опосередкованого системного керівництва з боку викладача [4, с. 95] чи через спеціальні навчальні матеріали [15, с. 65];
- засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної і психологічної організації [10, с. 78];
- метод навчання, під час здійснення якого студенти за завданням викладача і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальну задачу, демонструючи зусилля та активність [2, с. 17];
- метод неперервної освіти та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача та студента та яка характеризується більшою активністю протікання пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти [5, с. 68–69].

Після вивчення різних точок зору щодо досліджуваної проблеми стає зрозуміло, що науковцями було проаналізовано суть поняття СР, сформульовано її визначення, окреслені передумови і особливості організації СР. Проте жодна робота не дає комплексного розуміння проблеми організації більш ефективної СР з урахуванням такого важливого питання, як психолого-педагогічні передумови у контексті особистісно-діяльнісного підходу, яка спрямована не лише на формування професійно орієнтованої ЛК і формування навичок, умінь і прагнення здійснювати самостійну навчальну діяльність, але й на розвиток автономії студентів.

Отже, *метою статті* є аналіз психолого-педагогічних передумов організації СР майбутніх юристів у контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ, в процесі позааудиторної СР з використанням електронного посібника (ЕП) для більшої її ефективності та

успішності, визначення поняття автономії та класифікація її рівнів, з виокремленням відповідного рівня для формування та удосконалення професійно орієнтованої ЛК в позааудиторний час.

Далі ми з'ясуємо суть поняття СР, проаналізуємо різні точки зору у науковій літературі і сформулюємо власне визначення поняття СР.

У Законі України “Про вищу освіту”, де СР визначено як форму навчального процесу, яка є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових для відвідування навчальних занять, зміст СР студента визначається навчальною програмою з дисципліни, завданнями та вказівками викладачів. СР забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної дисципліни. Методичні матеріали для СР студента повинні передбачати можливість працювати автономно з проведенням самоконтролю за рівнем розуміння і засвоєнням навчального матеріалу, у звітній формі для викладача [3, с. 124].

Ми вважаємо таке тлумачення поняття СР найбільш чітким і комплексним, в якому враховано всі попередні точки зору із праць науковців, які були досліджені та описані вище. Важливим є той факт, що кінцевою метою розвитку вмінь СР є формування освітньої автономії, яка є ключовим поняттям нашого дослідження.

У рамках цієї статті, коли самостійне оволодіння німецькомовною ЛК майбутніми юристами розглядається в позааудиторний час, ми поділяємо точку зору І. О. Зимньої щодо розуміння поняття СР. Досліджуючи психологічні проблеми оволодіння нерідною мовою, науковець характеризує СР як навчальну діяльність, що організовується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно із запропонованою програмою, і здійснюється ним у раціональній для нього час, самоконтролюється у процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача (в нашому випадку планується навчальна комп’ютерна програма, у вигляді електронного посібника та звітній формі за допомогою електронної пошти), тобто підкреслює діяльнісний характер СР тих, хто навчається [4, с. 86–88].

Після аналізу вищезазначених джерел та визначення СР, що у них подаються, ми вирішили дати власне робоче визначення поняття СР, яке б інтегрувало здобутки попередніх досліджень і відповідало вимогам вищої школи. Враховуючи визначення поняття СР І. О. Зимньої [4, с. 95], трактуємо СР майбутніх юристів з метою формування професійно-орієнтованої ЛК як форму навчальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем (зокрема через спеціальні навчальні матеріали), з метою оволодіння професійно орієнтованими знаннями, навичками й уміннями та самовдосконаленням за умови розвитку навчальної автономії студента.

Ефективність СР зумовлюється, на нашу думку, двома компонентами, а саме *здатністю* і *готовністю* студентів до її реалізації.

Важливий чинник, що впливає на ефективність СР, – це *здатність до саморегуляції, рефлексії та мотивації*, яка забезпечується створенням ситуації розвитку, моделюванням особистісно значущого для студента контексту навчальної діяльності, спрямованого на створення реального продукту, навчання в співробітництві, акцент на рефлексивну самооцінку, самоконтроль та саморегуляцію навчальної діяльності.

Поділяючи саморегуляцію на *предметну та особистісну*, І. О. Зимня співвідносить останню із самовихованням людини, яке передбачає високий рівень свідомості, адекватність самооцінки, рефлексивність мислення, цілеспрямованість особистості, розвинені волюві якості. Для успішного розвитку предметної регуляції в студентів мають бути сформовані, окрім відповідних навичок і умінь, уявлення про свої можливості, а саме: цілеутворення, яке передбачає визначення цілей та їх утримання до моменту реалізації; моделювання об'єкта – бажаного кінцевого продукту; програмування власної діяльності з метою реалізації цілей; оцінювання кінцевих і проміжних результатів [4, с. 94–95].

Готовність до СР визначається як ефективне оволодіння особистістю навчальною пізнавальною діяльністю з метою розв'язання різних пізнавальних завдань відповідно до навчальних, а згодом і професійних потреб особистості [7, с. 38]. Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що *готовність* включає систему якостей / властивостей особистості (вагомими є психологічні фактори, серед яких ми, слідом за Зимньою І. О., виділяємо розумову активність та здатність до саморегуляції). Якості та властивості, притаманні особистості, забезпечують, свою чергу, її самостійний розвиток за такими напрямками: мотивація і мотиваційна готовність, рефлексивність, системність знань, розвиток засобів і прийомів діяльності, які впливають на успішність СР [8, с. 376]. *Готовність* студентів до СР дає змогу простежити рівень сформованості вмій самостійної навчальної діяльності, необхідних для професійного вдосконалення, усвідомленим самостійним керівництвом студентом процесом самопізнання [7, с. 38].

На нашу думку, розглядаючи психологічну *готовність* студентів – майбутніх юристів – до здійснення СР у контексті *особистісно-діяльнісного підходу* доцільно виокремити два її компоненти: **діяльнісний компонент**, який характеризує студентів з точки зору можливості використання ними прийомів і стратегій, необхідних для здійснення СР, та **особистісний компонент**, що передбачає наявність у студентів таких рис особистості, які є необхідними для успішної реалізації процесу навчання та самонавчання в умовах СР.

У контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ, одним з положень якого є спрямованість на розвиток особистості студента як активного суб'єкта навчальної діяльності, підготовка його до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя, в зарубіжній теорії і практиці викладання ІМ вживаються поняття: “self-directed learning”, “independent learning”, “autonomus learning” [18, с. 4]. Кожне з цих понять передбачає певною

мірою самостійну навчальну діяльність студентів. Керування навчальною діяльністю студентів може мати опосередкований характер, тобто здійснюватися через матеріали, що використовуються. При цьому передбачено різний рівень самостійності студента в процесі його навчально-пізнавальної діяльності.

Зокрема, “*independent learning*” означає СР, яка здійснюється із використанням матеріалів, відібраних і систематизованих викладачем. “*Self-directed learning*” передбачає прийняття студентом відповідальності за рішення щодо власного навчання, але не обов’язково за їх втілення [16, с. 11]. Не є синонімічним терміну «автономія» (“*autonomy*”) й термін “*self-instruction*”, тобто навчання без викладача [18, с. 3] чи його безпосереднього керівництва [16, с. 5], оскільки в умовах ВНЗ автономія не означає повного невтручання викладача. В результаті аналізу зазначених понять у зарубіжних теоріях ми підтримуємо позицію У.Літвуда, який наголошує, що кожного студента передусім необхідно навчити способів самостійного навчання і спілкування ІМ, і лише після цього пропонувати йому взяти на себе відповідальність за своє навчання.

Близьким, але не тотожним “самостійній роботі” є поняття “самостійна навчальна діяльність”. Останню розглядають як “вид пізнавальної діяльності, яка регулюється і скеровується студентом як суб’єктом цієї діяльності і яка спрямована на оволодіння предметними знаннями, вміннями та культурно-історичним досвідом” [7, с. 14]. Іншими словами, СР можна трактувати не лише як форму самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє розвитку їхньої активності, самостійності, творчості, направлену на здобуття певних знань, умінь і навичок, а й як засіб формування здатності того, хто вивчає мову, до автономії, що є передумовою до здійснення відокремленості, критичної рефлексії, прийняття рішень та незалежності вчинків [18, с. 67].

Заслугове на увагу дослідження Г. М. Бурденюк [1, с. 19], у якому автор робить висновок, що СР є системою взаємодії внутрішнього і зовнішнього управління. Зовнішнє управління, яке здійснюється викладачем, виконує організуючу, регулюючу і стимулюючу функції. *Внутрішнє управління*, яке здійснюється самим студентом, залежить від його психічного стану (інтелектуального й емоційного), рівня розвитку пізнавальних процесів (уваги, мислення, пам’яті), здатності до самоорганізації у навчанні, домінуючої мотивації та готовності до здійснення СР [1, с. 19]. *Зовнішнє управління СР* може бути *жорстким, відносно жорстким та гнучким*. Із жорстким управлінням асоціюють насамперед програмовані навчальні матеріали з ключами для контролю, в яких регламентується кожна навчальна операція. Відносно жорстке управління передбачає виконання поряд із регламентованими окремими нерегламентованих операцій. Гнучке управління передбачає визначення викладачем мети і надання студенту самостійності у виборі засобів, прийомів і способів вирішення навчальних завдань. Однак вважаємо, що визначення викладачем мети і забезпечення студентів можливістю самостійного вибору шляхів реалізації поставлених завдань недоцільно класифікувати як гнучке управління, а швидше як відносно гнучке,

при цьому цілі СР повинні бути визначені викладачем спільно зі студентами. Гнучке ж управління передбачає визначення особистих цілей та надання викладачем консультативної допомоги в разі необхідності, а також опосередкований контроль викладачем результатів СР [6, с. 33–42].

Отже, в міру оволодіння студентами мовленнєвими вміннями, а також навичками навчальної діяльності змінюється якість управління СР. Жорстке управління поступається місцем відносно жорсткому, відносно гнучкому та гнучкому.

Цікавими, на наш погляд, є дослідження Соловової О. М., яка розмежовує поняття “самостійна робота” та “навчальна автономія”, зазначаючи, що під час СР студенти в основному визначають технологію виконання конкретної навчальної задачі, а навчальна автономія передбачає також і вибір того, що потрібно вчити для досягнення поставленої для себе мети [11, с. 144]. Дослідниця вважає автономію основою для створення таких умов навчання, за яких студент може вибудовувати власну навчальну траєкторію відповідно до реальних потреб особистості, а також можливостей навчального середовища. Іншими словами, студент має право вибирати, що, як і з ким вчити, як звітувати про результат, а навчальний заклад забезпечує таку можливість [11, с. 153].

Поняттю “*автономія*” приділяється значна увага у публікаціях вітчизняних науковців (Леонтєв О. М., Бурденюк Г. М., Полат Є. С., Бім І. Л., Сафонова В. В., Коряковцева Н. Ф., Соловова О. М. та інші) і особливо зарубіжних дослідників (Dr. Albert, P. Bimmel, J. J. M. Friebel, Boud D., Dickinson L., Gabrys D., Holec H., Little D., Ute Rampillon, Ornstein A. C., Scharle A., Szabo A.)

Але, як показує практика, на сьогодні відсутня єдина точка зору на явище “*автономія*”, різні вчені інтерпретують цей термін по-різному, надаючи йому власне розуміння шляхів оптимізації пізнавальної активності студентів. Наявність декількох підходів пояснюється різноманітністю психологічних механізмів, які беруть участь у формуванні *автономії* студента. Більшість представників інформаційного підходу, такі як М. В. Садченко, Д. Гарднер, Л. Міллер, визначають психологічну готовність особистості до автономного оволодіння ІМ з позиції її інтелектуальних здібностей: пам’яті та уваги, а також стратегічних здібностей, тобто здатності застосовувати стратегії для оволодіння ІМ.

Представники конструктивістського підходу З. Дьорней, А. Г. Маслоу, Г. В. Олпорт, В. Франкл пов’язують проблему формування *автономії* студента з внутрішніми мотивами організації його пізнавальної діяльності, а також з рівнем розвитку вольових якостей та відповідальності. Існує також гуманістичний підхід, згідно з яким науковці, зокрема Т. І. Левченко, Є. Л. Авдоніна і Н. Ф. Коряковцева, визначають центральним психологічним механізмом формування *автономії* студента самостійність і продуктивність його мислення. Інші дослідники, як наприклад, І. О. Зимня, Г. С. Пригін, О. К. Осницький, В. І. Моросанова, розглядають *автономію* студента з

позиції його здатності до саморегуляції. Названі підходи забезпечують підґрунтя для розкриття суті автономії студента з позиції його здатності керувати процесом вивчення німецької мови (НМ), що досягається у результаті формування у студента мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної компетенції, у зв'язку із навчально-стратегічною та з урахуванням його психологічних якостей.

Т. Ю. Тамбовкіна під поняттям “автономія” розуміє внутрішню особисту незалежність студента, що базується на здатності самостійно керувати процесом засвоєння знань і оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування [12, с. 84–88].

Д. Літлевуд визначає *автономію* як здатність до незалежних дій, критичної рефлексії, прийняття рішень; певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності. Здатність до автономії проявляється як у способі навчання, так і в способі переносу студентами результатів навчання на більш широкий контекст [18, с. 4]. Відповідно до наведеного визначення автономія передбачає діяльнісний (самоуправління навчальною діяльністю від визначення цілей до оцінювання отриманого результату) і особистісний (здатність до самостійності, позитивне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності) аспекти.

Як зазначає Л. Дікінсон, ключовим у понятті *навчальна автономія* є визначення відповідальності студента за вивчення нового та розподіл цієї відповідальності у робочому процесі. На думку автора, студенти можуть самостійно відповідати за виконання завдань, добір навчального матеріалу і оцінку досягнутого. При цьому необхідно створити співпрацю між суб'єктами освітнього процесу, за якої викладач та / або спеціально розроблена навчальна комп'ютерна програма спрямовує студента, підштовхує до пошуку шляхів і способів підвищення рівня знань. Автономне навчання можна забезпечити, якщо навчання вмінню вчитися розглядатиметься як інтегральний складник вивчення ІМ так, щоб студенти самі обирали цілі, засоби, методи навчання і навчальні матеріали з урахуванням власних потреб і здібностей, усвідомлювали найкращі напрями навчання.

Автономія студента – це прийняття відповідальності за результати власних досягнень і, як наголошують А. Лемпінг та К. Болл, не є синонімом поняття СР [17, с. 48].

В основі готовності до *автономії* в процесі навчання розглядаються декілька позицій, які можна сформулювати так:

- як сконцентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освітнього процесу в цілому або його окремих етапах;
- як самому керувати процесом власної освіти;
- як контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватися визначених термінів заліків та екзаменів;
- як не втратити впевненість у власних силах у разі стресових ситуацій або невдач [11, с.

Ми розглядатимемо автономію у даній статті в єдності двох аспектів: автономія як спосіб організації навчального процесу, за якого студент може тією чи іншою мірою здійснювати самоуправління навчальною діяльністю, а також автономія як здатність студента приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності відповідно до мети вивчення НМ і нести відповідальність за їх виконання та результат.

Узагальнюючи проаналізовані погляди науковців на поняття “*навчальна автономія*”, слід зазначити, що вони збігаються у тому, що ключовим у понятті *автономія* є прийняття студентами відповідальності за результати власного навчання, що передбачає бажання і здатність ініціювати власну діяльність навчання та керувати нею відповідно до усіх її аспектів, при цьому проблему визначення змісту навчання, цілей, методів та способів їх досягнення, самооцінювання результатів своєї навчальної діяльності студенти за певних умов можуть цілком вирішити самостійно, оскільки розвиток навчальної автономії відбувається лише за умови певної методичної та психолого-педагогічної організації СР.

Наступним кроком на шляху до визначення умов ефективності СР з метою удосконаленням ЛК є *аналіз рівнів навчальної автономії*. У науковій літературі пропонується кілька підходів до класифікації рівнів навчальної автономії студентів. Першою розглянемо класифікацію, запропоновану О. Б. Тарнопольським та С. П. Кожушко [13, с. 54–58], які виділяють:

- рівень нульової автономії або рівень повної залежності навчального процесу від викладача, що відповідає авторитарному виду автономії;
- *рівень групової автономії*, в якому в межах напрямку, визначеного програмою курсу, всі рішення стосовно використання мовних та мовленнєвих засобів, визначення цілей та засобів їх реалізації ухвалюються студентами в результаті обговорень і компромісів у парах, малих групах та всією групою, а не індивідуально;
- *рівень індивідуальної / групової автономії*, який відповідає самоорієнтованому виду автономії або може характеризуватися як повна автономія, студенти отримують право самостійно або у групі ухвалювати рішення стосовно цілей, завдань, змісту і методів власного навчання. Цей рівень передбачає етап, коли всі рішення стосовно використання мовних та мовленнєвих засобів, визначення цілей та способів їх реалізації ухвалюються студентами під час обговорень / дискусій у парах, малих групах та всією групою, а не індивідуально, що унеможлиблює її використання у нашому дослідженні, адже, як уже було зазначено, процес формування та удосконалення ЛК здійснюватиметься переважно у формі індивідуальної позааудиторної СР студентів.

У дослідженнях Т. Ю. Тамбовкіної запропоновано розрізняти чотири рівні автономії: *відносну автономію, напівавтономію, частково залежну та повну автономію* [12, с. 82].

Рівень автономії студента у ВНЗ залежить від моделі педагогічної взаємодії викладача і студента. Використовуючи результати сучасних досліджень у наукових працях Т. Ю. Тамбовкіної, спробуємо окреслити рівні автономії залежно від моделей взаємодії.

Виокремлення моделей педагогічної взаємодії викладача і студента ми запозичили із наукових праць Л. С. Каменської, яка вивчала питання організації позааудиторної самостійної роботи (СР) студентів у немовному ВНЗ і виділила, в свою чергу два типи моделей: суб'єктно-об'єктну та суб'єктно-суб'єктну, які ми співвіднесли із видами управління СР студентів [6, с. 35–40]. *Суб'єктно-об'єктна модель* передбачає визначення викладачем виду та змісту СР, регламентацію дій студентів, забезпечення їх ключами та пам'ятками для виконання СР, систематичний контроль викладача. У такому разі йдеться про *відносну автономію* студентів [12, с. 84], яка співвідноситься з *жорстким управлінням* СР студентів. *Суб'єктно-суб'єктна модель* передбачає спільне з викладачем визначення цілей СР, окреслення стратегії й тактики досягнення обраних цілей за опосередкованого керівництва викладача, можливість вибору студентом власних шляхів досягнення окремих цілей. За таких умов можна говорити про *напіваавтономію студентів* [12, с. 84–85], для якої притаманне *відносно жорстке* управління. Об'єктно-суб'єктна модель передбачає певне зменшення сфери впливу викладача на СР студентів, зниження рівня їхньої зовнішньої залежності за умови збереження безпосереднього контакту [12, с. 84–85], що реалізується через спільне із викладачем визначення цілей СР та самостійне визначення індивідуальних цілей, самостійний вибір шляхів їх реалізації та опосередкований контроль викладачем результатів СР. Перераховані особливості характерні для *частково залежної автономії*, якій відповідає *відносно гнучке управління*. Власне автономія реалізується у *суб'єктній моделі*. В умовах ВНЗ *повна автономія* реалізується рідко, загалом у процесі самоосвіти студентів, яка виходить далеко за межі програми, адже автономія, яка, на думку англійського методиста Л. Дікінсона, є вищим проявом самостійності, передбачає визначення студентом своїх цілей, способу навчання, матеріалів та власного темпу просування, самоконтроль та самооцінку [16, с. 124]. Тому автономія в умовах навчання у ВНЗ передбачає самостійне визначення проміжних та кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб і за необхідності можливість консультування з викладачем; самостійну реалізацію поставлених завдань; самоконтроль і самокорекцію, оцінку результатів; опосередкований та відстрочений контроль викладачем знань, умінь і навичок, здобутих студентами у результаті СР. Повній автономії притаманний гнучкий тип управління.

Слушними є висновки психологів і дидактів про те, що жорсткість управління процесом навчання має поступитись місцем самостійності студентів у визначенні мети, засобів та результатів їхньої діяльності, контролі та оцінці власних досягнень. Тому ми вважаємо, що у навчальному процесі можуть застосовуватись усі види автономії, але жорсткість управління діяльністю тих, хто вивчає мову, має постійно зменшуватись з тим, щоб СР студентів у ВНЗ перетворилася на гнучко

керовану систему, студент розглядався не як об'єкт, а активний суб'єкт процесу вивчення ІМ [12, с. 86]. Студентам слід надати можливість активно впливати на навчальний процес, а викладач виступає у ролі консультанта, зацікавленого в якнайефективнішому формуванні особистості студента.

І. В. Лукша, у свою чергу, пропонує класифікувати рівні навчальної автономії на *несамостійний, частково самостійний, самостійний та абсолютно самостійний*. Ця класифікація була розроблена для організації СР у мовній лабораторії, але ми вважаємо, що саме ця класифікація є найбільш доречною у рамках нашого дослідження [9, с. 5], за умови забезпечення студентів спеціальними навчальними засобами. У нашому випадку це електронний посібник, спеціально розроблений з урахуванням вимог робочих програм відповідно до кредитно-модульної системи освіти, для формування ЛК в рецептивних видах мовленнєвої діяльності, тобто в аудіюванні та читанні. А продуктивні види – говоріння та письмо – виступатимуть як засіб навчання, який повинен створити умови для формування у майбутніх юристів умінь визначати власні цілі, ставити перед собою конкретні задачі, обирати шляхи і способи їх досягнення тощо.

Існує думка, що розвиток автономії має забезпечуватися особливим навчально-інформаційним середовищем, яке передбачає вибір, гнучкість, адаптивність, рефлексивність, співробітництво, акцент на власному досвіді вивчення ІМ, його аналіз [9, с. 6]. Тому вже з першого курсу потрібно створювати умови для реалізації автономної навчальної діяльності студентів. Спеціально розроблене інформаційне середовище навчальної програми (ЕП) забезпечить самостійне досягнення студентом певної практично виправданої мети, оскільки це середовище містить увесь пакет підготовлених викладачем навчальних матеріалів та засобів для організації та управління процесом самостійного вивчення. Для підтвердження нашої думки щодо вибору саме такої класифікації ми хотіли б зауважити, що на сьогоднішній день мовна лабораторія, запропонована І. В. Лукшою, поступається в своїй значущості ІКТ, зокрема ЕП для СР. Розроблений нами ЕП передбачає комплекс вправ для формування та вдосконалення рецептивної ЛК майбутніх юристів, який складається із трьох блоків, а саме: блок 1 – *lexikalische Übungen* (лексичні вправи), блок 2 – *Leserverstehen* (робота з текстом), блок 3 – *Hörverstehen* (аудіювання) та щоденника самоспостереження для розвитку рефлексії у студентів.

Зважаючи на викладене вище, ми визначаємо СР в процесі формування німецькомовної ЛК майбутніх юристів як самостійну навчально-пізнавальну діяльність, у процесі якої вони працюють самостійно з підготовленим викладачем навчальним матеріалом для досягнення сформульованої викладачем мети навчання. При цьому студенти використовують запропоновані викладачем прийоми, методи і засоби навчання відповідно до особистісно-діяльнісного підходу. Самостійність майбутніх юристів проявляється у можливості планувати навчальну діяльність, виконувати завдання у зручний для них час, здійснювати самоконтроль та звітувати перед викладачем за

результати навчально-пізнавальної діяльності.

Основна мета СР майбутніх юристів є не лише оволодіння професійно орієнтованою ЛК, але й розвиток навчальної автономії студентів, готовності до здійснення самоосвітньої діяльності впродовж усього життя. Для більшої ефективності та успішності СР слід організувати її таким чином, щоб вона базувалася на описаних вище психолого-педагогічних передумовах у контексті особистісно-діяльнісного підходу до вивчення ІМ та відповідала таким вимогам:

а) розвивати готовність та здатність студентів до здійснення СР, навчаючи їх при цьому способів і прийомів самостійної пізнавальної діяльності;

б) формувати їхню навчально-стратегічну компетенцію, яка базується на здатності особистості до автономного навчання, мовної усвідомленості та рефлексивної діяльності;

в) забезпечувати таким чином поступове підвищення рівня автономії від несамостійного до частково самостійного (згідно з класифікацією І. В. Лукши), який співвідноситься з відносно гнучким видом управління навчально-пізнавальною діяльністю в процесі СР;

г) вчити студентів визначати мету, цілі, зміст, методи навчання та способи їх досягнення, а також форми самоконтролю для самооцінки результатів своєї навчальної діяльності і брати на себе відповідальність за результати власного навчання, що передбачає бажання і здатність ініціювати власну діяльність навчання і керувати нею стосовно усіх її аспектів;

д) забезпечувати творчий, проблемний характер завдань до запропонованої системи вправ;

е) створювати ситуації, які викликають у студентів бажання продемонструвати свої здібності;

є) забезпечувати ситуацію успіху;

ж) інформувати студентів про результати їхніх досягнень у ході виконання розробленої системи вправ для формування та вдосконалення професійно орієнтованої ЛК

Перспективою наших подальших досліджень будуть проблеми, пов'язані із створенням спеціального методичного забезпечення для ефективної організації та вдосконалення СР студентів юридичних спеціальностей, зокрема ЕП, як одного із можливих засобів навчання, який допоможе досягти заявленого рівня автономії з метою оволодіння студентами німецькомовною професійно орієнтованою лексикую в позааудиторний час.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Галина Михайловна Бурденюк. – Кишинев, 1992. – 558 с.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности : [книга для учителя] / Л. В. Жарова – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.

3. Закон України “Про вищу освіту” №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. Науково-практичний коментар.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 210 с.
5. Иванова М. А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Марина Авенировна Иванова. – Липецк, 2005. – 244 с.
6. Каменская Л. С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Л.С. Каменская // Сборник научн. труд. МГЛУ. – 1999. – Вып. 437. – С. 33–42.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: [пособие для учителей] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте (на примере факультета иностранных языков педагогического вуза): автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02/ Ирина Васильевна Лукша. – М. : 2000. – 16 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.
12. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе// Иностранные языки в школе. – 1998. – С. 82.
13. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебное пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
14. Чувиллина О. В. Методика обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе с материалами СМИ при использовании Интернет-технологий (английский язык): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / О. В.Чувиллина. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
15. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

16. Dickinson L. *Self-Instruction in language Learning* / Leslie Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 188 p.
17. Lamping A., Ball Ch. *Maintaining Motivation.: Strategies for Improving Retention Rates in Adult Language Classes* / A. Lamping, Ch. Ball. – London : CILT, 1996. – 75 p.
18. Littlewood D. *Self access: Why do we want it and what can it do? // Autonomy and independence in language learning* / Ed. by P. Benson and P. Voller / London and New York : Longman, 1997.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ ІСПАНСЬКОЮ МОВОЮ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

О. В. Сташко

Донецький державний університет управління

В статті аналізуються психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, робиться зіставлення цих двох мов на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, на які треба звертати особливу увагу для попередження і нейтралізації інтерференції, яка порушує акт комунікації.

Ключові слова: техніка читання, професійно спрямоване читання, мультилінгвізм, психолінгвістичні особливості, фонетичний перенос, апроксимація, трансференція, інтерференція.

О. В. Сташко. Психолінгвістические особенности обучения будущих менеджеров технике чтения на испанском языке после английского. В статье анализируются психолінгвістические особенности обучения будущих менеджеров технике чтения на испанском языке после английского, сопоставление этих двух языков на фонетическом уровне для выявления общих характеристик, на которые можно опираться в процессе обучения, и различий, на которые следует обращать особенное внимание для предупреждения и нейтрализации интерференции, которая нарушает акт коммуникации.

Ключевые слова: техника чтения, профессионально направленное чтение, мультилінгвізм, психолінгвістические особенности, фонетический перенос, апроксимация, трансференция, интерференция.

O. Stashko. Psycholinguistic Features of Teaching Future Managers Reading Skills in Spanish after English.

The paper analyzes psycholinguistic features of teaching future managers reading skills in Spanish after English. The comparison of two languages on phonetic level is made to identify common characteristics, which can be used in the process of teaching future managers professionally oriented reading in Spanish after English; the differences that should be paid special attention to neutralize and prevent the interference which break the act of communication are considered.

Keywords: reading techniques, professionally oriented reading, multilingualism, psycholinguistic features, phonetic transference, interference, approximation, interference.

Інтеграція України до світової спільноти створила необхідність у фахівцях з різних галузей діяльності, які володіють декількома іноземними мовами. Відкликаючись на потребу суспільства, багато вищих навчальних закладів країни впроваджують вивчення другої іноземної мови (ІМ2) на немовних факультетах. Останнім часом все більшого розповсюдження в нашій країні набуває іспанська мова, якою розмовляють близько 500 мільйонів людей у 28 країнах світу. Іспанська є офіційною державною мовою Іспанії та 19 країн Латинської Америки, однією з офіційних робочих мов ООН, Європейського союзу, Африканського союзу та Організації Американських Держав. Країни Латинської Америки впевнено розширюють свої економічні зв'язки, укріплюють

торгівельні та ділові відношення з багатьма країнами світу. У зв'язку з цим зростає попит на фахівців, що володіють іспанською мовою.

В більшості немовних вищих навчальних закладів (ВНЗ) нашої країни іспанська мова викладається як друга іноземна після першої англійської. Навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого читання іспанською мовою з урахуванням знань, навичок і умінь, отриманих студентами при вивченні першої іноземної мови (ІМ1), англійської, відповідає загальнометодичним принципам навчання ІМ і дозволяє оптимізувати цей процес в умовах немовного ВНЗ. Для успішного управління процесом навчання необхідно ретельне вивчення особливостей взаємодії іспанської та англійської мов.

Питання мовного взаємовпливу піднімалися ще в ХІХ сторіччі, але проблема переносу вперше була висвітлена в 1940–1950-х роках у працях американських лінгвістів Чарльза Фріза та Роберта Ладо, які сприяли подальшим дослідженням цієї теми. Питанням мовного взаємовпливу при навчанні двох і більше іноземних мов і можливості спиратися на першу іноземну мову при навчанні другої присвятили свої праці такі дослідники, як І. Л. Бім, В. І. Городицька, Н. Д. Гальськова, Б. А. Лапідус, А. В. Щепілова та інші. Вони проаналізували взаємовплив мов з позицій навичок, умінь та компетенцій, що розвиваються при вивченні мов. Н. В. Баришніков проаналізував особливості викладання другої іноземної мови в умовах багатомовності, висвітлив проблему визначення критеріїв рівнів оволодіння мультилінгвальною компетентністю. Питанням, пов'язаним з виникненням інтерференції в процесі навчання декількох мов присвятили свої праці В. В. Алімов, Н. В. Баграмова, У. Вайнрайх, Е. М. Верещагін, В. А. Виноградов, В. В. Клімов, Р. К. Миньяр-Білоручев, Н. Б. Мечковська, Р. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман, Л. В. Щерба тощо. В працях І. О. Зимньої, Е. С. Ільїнської, І. І. Китроської, О. О. Леонтьєва висвічувалися найважливіші проблеми психології навчання – зв'язок мислення і мови, специфіка мовленнєвих процесів, особливостей засвоєння мови. З. І. Кличникова дослідила проблеми мовного вираження змістовних категорій у тексті, рівнів його розуміння та факторів, що впливають на цей процес, висвітлила питання мовної та психологічної природи помилок під час навчання читання іноземною мовою. Аналізу читання як засобу навчання та виду мовленнєвої діяльності присвячені праці С. К. Фоломкіної, М. Я. Дем'яненко, О. Д. Кузьменко, С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Оніщенко, Г. В. Рогова тощо. Вони проаналізували психофізіологічну природу читання, задачі та принципи навчання читання іноземною мовою, компоненти та види читання. Проблемам навчання читання іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі присвячені праці С. К. Фоломкіної, Г. В. Барабанової. Вони проаналізували основні види читання, якими повинні опанувати майбутні фахівці. Г. В. Барабанова розглянула принципи навчання читання в немовному ВНЗ з позицій когнітивно-комунікативного підходу. О. Б. Тарнопольський висвітлив питання послідовного переходу до вивчення ділової іноземної мови в умовах немовного ВНЗ. Питання, пов'язані з навчанням техніки читання іноземною мовою, висвітлив В. А. Бухбіндер, запропонувавши

спиратися на синтагму як мінімальну змістовну одиницю речення. М.Я. Дем'яненко були проаналізовані показники сформованості техніки читання. Б. А. Лапідус розглянув шляхи підвищення ефективності навчання читання другою іноземною мовою.

Таким чином, проблемам навчання читання іноземною мовою та питанням взаємовпливу мов у процесі навчання в умовах багатомовності присвячено багато науково-методичних праць різних науковців. Але для створення єдиної системи навчання двох і більше іноземних мов необхідні подальші дослідження з урахуванням сучасних положень Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти, особливо, що стосується навчання в немовних ВНЗ другої іноземної мови за професійним спрямуванням, у нашому випадку, навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого читання іспанською мовою після англійської (ПСЧІМА).

Метою статті є проаналізувати психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, зіставлення цих двох мов на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів професійно спрямованого читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, на які треба звертати особливу увагу для попередження інтерференції, що порушує акт комунікації.

Читання є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким майбутні менеджери повинні оволодіти згідно з вимогами чинної програми та Державного стандарту з іноземних мов. Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, спрямованим на витяг інформації з друкованого тексту, який включає техніку читання та розуміння того, що читається [14, с. 22]. Читання відноситься до письмової форми мовлення. Виділяють змістовний та процесуальний аспекти діяльності читця. Змістовний полягає в досягненні розуміння інформації, яка отримується завдяки декодуванню графічних знаків та смислових зв'язків тексту. Серед основних рівнів розуміння тексту розрізняють рівень значення і рівень змісту. Рівень значення пов'язаний із встановленням значення сприйнятих мовних одиниць та їх безпосередніх зв'язків. Рівень змісту пов'язаний з розумінням тексту як цілісної мовної одиниці. У зв'язку з цим виділяють навички, що пов'язані з технічним аспектом читання і забезпечують безпосередній акт сприйняття графічних знаків та їх співвідношення з відповідними значеннями, а також вміння, які забезпечують смисловий аспект читання: встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, досягнення розуміння змісту тексту як завершеного мовленнєвого твору. Для досягнення такого рівня розуміння професійно спрямованих текстів майбутні менеджери повинні на першому етапі навчання оволодіти технікою читання іспанською мовою вголос, засвоюючи специфіку букв алфавіту та мовний матеріал, на другому етапі відбувається перехід до читання мовчки, оволодіння прийомами власне читання як мовленнєвої діяльності.

В основі процесу навчання читання першою і другою іноземними мовами лежать схожі психологічні механізми: і в тому, і в іншому випадку система нерідної мови зазнає у мовній свідомості індивіда протидію з боку мовленнєвих навичок рідної мови. Але при вивченні другої іноземної мови відбувається ще й складна взаємодія її з першою ІМ. Отже вивчення ІМ1 та ІМ2 в немовних вищих навчальних закладах України відбувається в умовах багатомовності, мультилінгвізму – складного лінгвістичного, психологічного та соціального явища, яке в методиці викладання іноземних мов визначається як здатність індивіда чи групи користуватися поперемінно трьома або більше мовами [13, с. 312]. Новий підхід до трактування багатомовності сформульовано в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, де одним з основних принципів навчання іноземних мов визначається плюрилінгвізм, який на відміну від мультилінгвізму не є знанням певної кількості окремих мов, а передбачає формування комунікативної компетентності, в середині якої “всі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються та взаємодіють”, “розвиток лінгвістичного репертуару, в якому присутні всі мовні здібності” [7, с. 4–5]. Тобто, йдеться про нові підходи до мультилінгвізму і його формування, коли навчання ІМ2 повинно відбуватися на основі всіх знань, навичок та умінь, отриманих під час вивчення рідної мови та ІМ.

Процес оволодіння технікою читання іноземною мовою обов’язково супроводжується у свідомості білінгва взаємодією двох мовних систем – рідної та іноземної, а при вивченні ІМ2 ця взаємодія ще більше ускладнюється і створює значні умови для переносу. Перенос є результатом взаємодії навичок – сталих способів виконання певних дій. Психологами встановлено, що формування окремої навички не є самостійним ізольованим процесом, на нього впливає і в ньому бере участь увесь попередній досвід людини. Загальний закон формування навички полягає в тому, що при вирішенні нової задачі людина спочатку намагається використовувати такі прийоми діяльності, якими вона вже опанувала. При цьому вона в процесі виконання цієї задачі переносить прийоми, які в її досвіді застосовувалися для вирішення аналогічних задач. Вплив рідної і першої іноземної мови (минулий лінгвістичний досвід) на другу іноземну мову може бути як позитивним, полегшуючим формування нових мовленнєвих навичок і умінь, так і негативним, ускладнюючим цей процес, тому слід розрізняти позитивний перенос – транспозицію, трансференцію і негативний перенос – інтерференцію. Н. В. Баграмова визначає трансференцію як перенос, при якому вплив на мову, що вивчається, не порушує її норми, а “навпаки стимулює вже існуючі в ній закономірності. Успішність переносу залежить від того, наскільки вірно оцінюється студентами схожість задач, умов і способів їх рішення. Якщо вони не схожі, а тільки сприймаються такими, то виникає негативний процес – інтерференція. Серед науковців немає єдиної точки зору на визначення інтерференції. В нашому дослідженні ми дотримуємося точки зору В. А. Виноградова, який визначає інтерференцію як взаємодію мовних систем в умовах багатомовності, при якій відбувається неконтрольоване перенесення певних структур чи елементів однієї мови в іншу.

Інтерференція може відбуватися в різному ступені на всіх лінгвістичних рівнях – фонетичному, лексичному, граматичному, у межах як одного виду мовленнєвої діяльності, так і в процесі взаємодії різних її видів [6, с. 238].

Для запобігання негативного впливу з боку навичок ІМ1 на вимову майбутніх менеджерів в процесі навчання техніки читання ІМ2 треба будувати на основі порівняльного аналізу фонологічних систем англійської та іспанської мов, що допоможе визначити спільні характеристики в обох мовах, на які можна спиратися під час навчання читання іспанською мовою, та відмінності, що дозволить передбачити можливі труднощі і знайти шляхи їх подолання. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою ми вважаємо, що серед труднощів навчання читання ІМ насамперед потрібно враховувати труднощі орфографічної системи виучуваної мови, особливо англійської: кількісну неадекватність між буквами та звуками у слові, тобто між графічним та звуковим образом слова; різночитання однакових букв та буквосполучень; кількість букв алфавіту та кількість графем, які вони утворюють; наявність «німих» букв у словах та діакритичних знаків; передача одного і того ж звука різними буквами та буквосполученнями.

Іспанська та англійська мови належать до різних мовних груп (романської та германської відповідно), але мають загальну індоєвропейську основу, тому на різних рівнях у цих мовах є як багато спільного, так і розбіжності, що породжують певні труднощі в процесі навчання ПСЧІМА. І в іспанській, і в англійській мовах алфавіт складається з латинських букв, що може бути певною основою для позитивного переносу. Але вже при першому знайомстві з алфавітом виявляються різні назви деяких букв, в англійській мові відрізняється написання прописом букв, що має значення для правильного читання і розуміння текстів, написаних прописом. Існують інші графічні та фонематичні розбіжності, які ми розглянемо більш детально. Треба зауважити, що в підручниках з іспанської мови, як вітчизняних, так і іспанських, які були видані до 2010 року нема єдності щодо складу іспанського алфавіту. Варіювання стосується букв ll, ch, rr, w. У своєму дослідженні ми спираємося на положення про іспанську орфографію 2010 року, затверджені Асоціацією Академій Іспанської Мови в новій редакції «Ortografía de la Lengua Española», де визначено, що ll, ch, rr вважаються не окремими буквами алфавіту, а буквосполученнями і встановлено, що іспанський алфавіт складається з 27 букв, 5 голосних і 22 приголосних. Сучасний іспанський алфавіт за складом букв відрізняється від англійського тільки наявністю в ньому букви ñ, але на 27 букв в іспанській мові приходиться більше 55 варіантів звуків, з них 5 відповідають 5 голосним, а більше 50 стосуються приголосних. В англійській мові на 26 букв алфавіту 44 звуки, з них 20 голосних та 24 приголосних. Така звуко-буквена неспіввіднесеність викликає багато труднощів при засвоєнні іспанської мови після англійської, тому що вона пов'язана з різною співвіднесеністю звукових та графічних одиниць: одна буква може позначати декілька різних звуків, а один і той же звук може передаватися на письмі різними буквами, до того ж, ці явища мають місце як в межах однієї мови, так і на міжмовному рівні.

Для правильного декодування графічних знаків в англійській мові використовується транскрипція. В іспанській мові практично не використовується транскрипція, тому що більшість слів читається, як пишеться. Існування великої кількості іспанських приголосних звуків пов'язано з варіантами вимови фонем, які в більшості випадків не є суттєвими для розуміння в процесі акту комунікації. Але коли майбутні менеджери починають вивчати іспанську мову як другу іноземну після англійської, більш сформовані навички англійської мови переносяться неконтрольовано на вивчення іспанської, не зважаючи на те, що навички рідної мови є більш стійкими. На нашу думку це може бути пов'язано з тим, що в свідомості студентів іспанська як іноземна мова більше асоціюється з англійською, ніж з рідною. Певну роль тут відіграє і спільний для цих іноземних мов латинський алфавіт.

В умовах навчання ІМ в немовному ВНЗ важко досягти безпомилковості вимови у майбутніх фахівців в процесі навчання читання професійно спрямованих текстів, особливо на початковому етапі навчання. В цьому питанні ми дотримуємося точки зору С. Ю. Ніколаєвої [14, с. 106] і вважаємо, що вимоги до вимови майбутніх менеджерів в процесі навчання ПСЧІМА треба визначати, виходячи з принципу апроксимації. Апроксимована вимова допускає нефонологічні помилки при читанні, тобто такі, що не заважають розумінню змісту прочитаного. В першу чергу це стосується читання вголос, але і при читанні мовчки відбувається процес внутрішнього проговорювання, правильність якого також впливає на розуміння прочитаного. На основі вивчення наукової літератури з фонетики, практики викладання ІМ майбутнім менеджерам та виходячи з принципу апроксимації, охарактеризуємо букви іспанської та англійської мови з точки зору можливості виникнення переносу в процесі ПСЧІМА, умовно розділивши їх за ознакою схожості/розбіжності читання (див. Табл. 1):

Таблиця 1

Зіставна характеристика букв іспанської та англійської мов

Характеристика	Букви
1. Максимальна схожість (можливість позитивного переносу)	<i>b, f, k, m, p, s, t, w</i>
2. Достатня схожість, несуттєві розбіжності (можливість позитивного переносу та імовірність негативного переносу, що не порушує акту спілкування)	<i>v, x, z, l, n, ñ, d, h</i>
3. Деяка схожість, але є суттєві розбіжності (висока імовірність негативного переносу, суттєвої зміни звукового образу слова, інтерференції, що порушує акт спілкування)	<i>a, c, e, g, i, j, o, q, u, y, r,</i>

До першої групи ми віднесли букви, які позначають звуки, максимально схожі за акустичними особливостями та артикуляцією в іспанській і англійській мовах. Букви *k* та *w* зустрічаються лише в словах іноземного походження (*k: kópek, Kremlin; w: whisky, wolframio*). Для засвоєння читання букв цієї групи іспанською мовою після англійської не виникає особливих труднощів, оскільки їх

схожість створює передумови для позитивного переносу навичок, тому в процесі навчання майбутніх менеджерів ПСЧМА можна обмежитися тільки вправами на імітацію звуків, які ці букви позначають на письмі.

До другої групи ми віднесли букви, схожі в обох мовах, але читання яких має деякі несуттєві розбіжності. Перенос може бути як позитивним, так і негативним, але таким, що не заважає процесу комунікації. Наприклад, буква *d* в іспанській мові на кінці слова майже не вимовляється, тому що дзвінки в іспанській мові на кінці слова приглушуються, але в англійській мові ці зміни в приголосних не відбуваються, тому майбутні менеджери під час ПСЧМА вимовляють по аналогії з англійською мовою глухі приголосні на кінці слова як дзвінки (ісп.: *red* [red̥] – англ.: *read* [ri:d]). Буква *n* в обох мовах передає звук [n], та в іспанській мові перед губними звуками [b], [f], [m], [p] буква *n* повинна вимовлятися як [m]: *invierno* [imbierno], але відхилення від цієї норми не є суттєвими для розуміння змісту прочитаного. До другої групи ми відносимо також букву *ñ*. Такої букви немає в англійському алфавіті, але вона передає пом'якшений звук [n], з яким студенти вже знайомі. До того ж, новий образ знайомої букви швидко запам'ятовується в процесі читання і не викликає труднощів для засвоєння. Буква *z* в англійській мові позначає звук [z], в іспанській мові вона передає цей звук тільки перед дзвінками приголосними, у всіх інших позиціях передає звук [θ] (ісп.: *zona* [θona] – англ.: *zona* ['zounə]). Як бачимо, відмінності в читанні англійською та іспанською мовами букв другої групи не є суттєвими для розуміння змісту прочитаного. Але під час навчання майбутніх менеджерів ПСЧМА треба приділяти достатню увагу фонетичним вправам для засвоєння правильної вимови звуків, які ці букви позначають,

Найбільшу кількість букв ми віднесли до третьої групи. Лінгвістичні дослідження, практика викладання та результати опитування студентів показують, що ці букви є найскладнішими для засвоєння, тому що при певній схожості існує багато відмінностей в їх читанні іспанською та англійською мовами, що сприяє виникненню значної кількості негативного переносу, інтерференції. Розглянемо деякі з цих випадків. Буква *c* в обох мовах читається як [k] перед *a*, *o*, *u* та приголосними (ісп.: *codo* [kodo] – англ.: *code* [koud]) і як [s] перед *e* та *i*. Треба зауважити, що буква *c* перед *e*, *i* читається так лише в андалузському варіанті іспанської мови, який є дуже розповсюдженим в Андалузії та більшості країн Латинської Америки. Але літературною нормою вважається кастильський варіант іспанської мови, де буква *c* позначає звук [θ] (ісп. каст.: *centro* [θentro] – ісп. андалуз.: *centro* [sentro] – англ.: *center* ['sentə]). З вимовою звуку [θ] студенти знайомі з англійської мови, де він передається сполученням букв *th*. Таке своєрідне перехрещення правил породжує багато помилок у процесі читання букви *c* іспанською мовою після англійської. Незважаючи на схожість правил її читання в обох мовах, має місце інтерференція як міжмовна, так і в рамках однієї мови. Найбільш стійкою помилкою, що суттєво змінює звуковий образ слова і заважає розумінню змісту є читання букви *c* перед *e* та *i* як [k] в словах типа *cerca* [θerka]. В іспанській мові перед *e*, *i* звук [k] передається буквою *q* в сполученнях букв *que*, *qui*. Як в

іспанській так і в англійській мовах *q* завжди пишеться з *u*, яка в цій позиції не читається. Зовнішня схожість сприяє тому, що студенти підсвідомо переносять і читання цих букв з англійської мови в іспанську, роблячи помилку, тому що буква *q* в цих мовах позначає різні звуки (ісп.: *quite* [kite] – англ.: *quite* [kwait]). Треба зазначити, що в іспанській мові буква *u* також не читається в сполученнях *gue, gui*, а лише позначає читання букви *g*. Якщо буква *u* вимовляється в таких словосполученнях, то на письмі над нею ставиться діакритичний знак – дві крапки (diéresis): *cigüeña, lingüística*. Читання букви *g* також залежить від сполучуваності її з іншими буквами і має певну аналогію з правилами читання букви *c*. Перед *a, o, u* та приголосними ця буква читється однаково в обох мовах (ісп.: *gritar* [gritar] – англ.: *green* [grin]), але перед *e* та *i* позначає зовсім різні звуки. Студенти ж під час навчання ПСЧІМА іспанською мовою спираються на зазначену вище аналогію і підсвідомо переносять більш стійкі навички читання цієї букви з англійської мови в іспанську, що приводить до суттєвої зміни звукового образу слова і порушує акт спілкування.

До третьої групи ми відносимо також усі букви, що позначають голосні звуки. Висока частотність використання голосних є однією з характерних рис звукового ряду іспанської мови. Вони складають 50% звукового матеріалу і створюють мелодійний характер мови. Всі іспанські голосні, незалежно від позиції в слові, є відкритими, стійкими і не підлягають редукції. Це споріднює їх з відповідними українськими голосними, тому в україномовних студентів засвоєння голосних іспанської мови не повинно викликати труднощів, але в процесі навчання ПСЧІМА дуже часто виникає негативний перенос з боку англійської мови, тому що одні і ті ж букви алфавіту, які передають голосні звуки в іспанській і в англійській мовах, називаються і читаються по-різному.

В англійській мові читання голосних варіюється залежно від наголосу, позиції у відкритому чи закритому складі. В іспанській мові довжина звуку не впливає на зміст прочитаного слова, змінюється лише відтінок висловлювання. Але слід мати на увазі, що в англійській мові довгі звуки співпадають з назвою букв, які їх передають, а вони всі відрізняються від іспанських, які також співпадають своєю назвою з відповідними іспанськими звуками (див. Табл. 2):

Таблиця 2

Зіставна характеристика букв, що позначають голосні в іспанській та англійській мовах

Іноземні мови	a	e	i	o	u
Іспанська мова	[a]	[e]	[i]	[o]	[u]
Англійська мова	[ei]	[i]	[ai]	[ou]	[ju]

До того ж в англійській мові буква *e* в кінці складу не читається, якщо вона в ньому не є єдиним голосним, а лише вказує на те, що склад треба читати як відкритий. Читання коротких голосних в закритих складах англійською та іспанською мовами в більшості випадків співпадає, крім букв *a* та *u*, і може слугувати основою для позитивного переносу.

Труднощі читання голосних у процесі ПСЧІМА можуть бути зумовлені також тим, що і в іспанській, і в англійській мовах букви, які позначають голосні звуки, утворюють сполучення, різні за характером функціонування і читанням. В іспанській мові голосні поділяються на сильні (*a, o, e*) та слабкі (*e, i*). Поєднання слабого голосного з сильним або двох слабких в один склад утворює дифтонги: *ia, ie, io, ua, ue, uo, ai, ei, oi, au, eu, ou*. Поєднання трьох голосних в один склад утворює трифтонги: *iai,iei, uai, uei*. Зазначимо, що читання дифтонгів, трифтонгів та інших сполучень голосних в іспанській та англійській мовах різниться. Так, дифтонг *[ei]* в іспанській мові позначається тільки буквами *ei*. В англійській мові цей звук може позначатися в наголошеному складі сполученнями букв *ai, ay, ei, ey* (*aim [eim], day [dei], feint [feint], grey [grei]*). В наголошеному складі ці ж самі букви позначають звук *[i]*: *Sunday [ˈsændi], fountain [ˈfauntin]*.

Приголосні в іспанській мові також утворюють стійкі сполучення *ll, rr, ch*, які раніше вважалися буквами алфавіту. Читання буквосполучення *ch* не відрізняється в іспанській та англійській мовах, а *ll, rr* мають певні особливості читання, порушення яких несуттєво змінює звуковий образ слова і не перешкоджає розумінню прочитаного. Студенти мають певні труднощі при опануванні читанням цих букв, тому потрібно ретельне вправлення на основі виконання вправ на їх читання.

Що стосується наголосу, в англійській мові він може падати на будь-який склад, але найчастіше – на перший. Знак наголосу ставиться в транскрипції перед наголошеним складом. В іспанській мові більшість слів мають наголошений останній склад. Але транскрипція для визначення наголосу не використовується, тому що правило його постанови є чітко регламентованим. У словах, які відхиляються від цих правил, наголос позначається письмово (*teléfono, jardín, mamá, fútbol, carácter*). Діакритичний знак наголосу ставиться, щоб розрізнити слова-омоніми: *tú – ти; tu – твій; sí – так; si – якщо; té – чай; te – тобі, тебе; él – він; el – означений артикль чоловічого роду; sólo – тільки; solo – сам, один*. Як в англійській, так і в іспанській мовах зміна наголосу в слові може повністю змінювати його зміст навіть при збереженні його графічного образу, тому в цих випадках дуже часто відбувається трансференція і потрібно включати їх у передтекстові вправи.

У цілому, фонетичні характеристики іспанської та англійської мов можна представити в табл. 3:

Таблиця 3

Зіставна характеристика фонетичних знаків в іспанській та англійській мовах

Іноземні мови	Кількість варіантів фонем	Кількість букв	Індивідуальні діакритичні знаки	Вільні діакритичні знаки	Німі букви
Іспанська мова	55	27	<i>ï, ñ</i>	'	<i>h</i> , німа <i>u</i> після <i>q</i> та в сполученнях <i>gue, gui</i>

Англійська мова	44	26	–	–	<i>h</i> , німа <i>e</i>
-----------------	----	----	---	---	--------------------------

Таким чином, ми проаналізували основні психолінгвістичні особливості навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, зробили зіставний аналіз цих двох мов на фонетичному рівні для виявлення спільних характеристик, на які можна спиратися в процесі навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської, та розбіжностей, на які треба звертати особливу увагу для попередження інтерференції, що порушує акт комунікації, і прийшли до таких висновків:

1. Навчання майбутніх менеджерів ПСЧІМА відбувається в умовах багатомовності, тому повинно спиратися на лінгвістичні знання, навички та уміння, сформовані у студентів при вивченні рідної та першої іноземної мови, англійської.

2. В процесі ПСЧІМА в умовах багатомовності відбувається взаємодія іспанської мови не тільки з рідною, але і з першою іноземною мовою, англійською, в результаті чого може виникати як позитивний перенос (трансференція), так і негативний (інтерференція) на всіх лінгвістичних рівнях, фонетичному, лексичному, граматичному,

3. На першому етапі навчання майбутніх менеджерів ПСЧІМА формуються навички і уміння техніки читання, в процесі чого може відбуватися фонетичний перенос зумовлений неспіввіднесеністю звуків та букв в англійській та іспанській мовах.

4. Певний позитивний перенос має місце при вивченні букв іспанського алфавіту, а також у процесі навчання читання таких букв як *b, f, k, m, p, s, t, w, h, v, x, z, l, n, ñ, d*, тому що деякі відмінності їх читання в різних позиціях в англійській та іспанській мовах не є суттєвими для розуміння прочитаного тексту.

5. Особливої уваги в процесі ПСЧІМА потребує опанування правилами постанови наголосу, читання голосних, приголосних *c, g, j, q, y, r*, та сполучень букв, тому що при незначній схожості їх читання в обох мовах є також багато розбіжностей, що сприяє виникненню трансференції, яка порушує акт спілкування, це потребує виконання різноманітних вправ, особливо контрастивних, для попередження та уникнення негативного переносу на фонетичному рівні в зазначених випадках.

Перспективою наступних досліджень ми вважаємо дослідження та аналіз особливостей читання букв, які в англійській мові утворюють стійкі буквосполучення, що читаються за певними правилами, а в іспанській мові не є такими, але студенти можуть переносити більш стійкі навички читання з англійської мови в іспанську, і в деяких випадках цей перенос може носити негативний характер і порушувати акт комунікації.

Треба зазначити, що помилки, які роблять студенти під час навчання другої іноземної мови бувають пов'язані не тільки з лінгвістичними відмінностями в мовах, але і з багатьма іншими

факторами різного характеру, тим не менше, знання зон можливої інтерференції дозволяє нейтралізувати її, що створює умови для оптимізації процесу навчання майбутніх менеджерів техніки читання іспанською мовою після англійської.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе: на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации. 2-е изд. – М.: КомКнига, 2011. – 232 с.
2. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностр. языки в школе. – 2004. – №5. – С.19–27.
3. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.
4. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика / пер. с англ., нем., фр.; общ. ред. В.Ю. Розенцвейга, В.А. Звегинцева, Б.Ю. Городецкого. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Вып. III. – М., 1999. – С. 7–42.
5. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зимняя И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения / Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Дридзе Т. М. и А. А. Леонтьева – М.: Наука, 1976. – С. 57–64.
8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 223 с.
9. Кожемякина В. А., Колесник Н. Г., Крючкова Т. Б. Словарь социолингвистических терминов ИЯРАН, 2006, – 312 с.
10. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 176 с.
11. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – №5. – С. 72–75.
12. Макарова Т.Н. Фонетика испанского языка. Вводный курс: Учебное пособие для студентов высш. пед. заведений. – Спб.: КАРО, 2005. – 176 с.
13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищ. навч. закл. – [2-е вид., випр.]. / [О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, та ін.]; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

14. Пассов, Е. И. Некоторые аспекты проблемы переноса речевых навыков и обучение иноязычной речи // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М.: Изд-во МГУ, 1972. – С.72–81.
15. Програма з англійської мови для професійного спілкування. / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
16. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 232 с.
17. Щепилова А.В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // ИЯШ. – 2000. – № 6. – С. 15–22.
18. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // Applied Linguistics. – 1. – 1980. – 47 p.
19. Ellis R. Second Language Acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 147 p.
20. Herdina P., Jessner U. A Dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics. – Clevedon: Multilingual Matters, 2004. – 126 p.

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ГРАМАТИЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

М. О. Сушко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядаються психологічні передумови формування граматичної компетентності у майбутніх учителів китайської мови. Подано поняття мотиву та мотивації. Проведено опитування та виявлено домінуючі мотиви студентів, які вивчають китайську мову. Розглянуто когнітивні процеси та встановлено ті, які відіграють більшу роль у вивченні китайської мови.

Ключові слова: мотивація, мотив, когнітивні процеси, китайська мова.

М. О. Сушко. Личностное развитие будущих учителей китайского языка в процессе формирования грамматической компетентности. В статье рассматриваются психологические предпосылки формирования грамматической компетентности у будущих учителей китайского языка. Даны определения понятий: мотив и мотивация. Проведен опрос и определены доминирующие мотивы студентов при изучении китайского языка. Рассмотрены когнитивные процессы и установлены те, которые играют большую роль при изучении китайского языка.

Ключевые слова: мотивация, мотив, когнитивные процессы, китайский язык.

M. Sushko. Personality development of future teachers of Chinese language in the process of formation of grammatical competence. The article deals with the psychological prerequisites for the formation of grammatical competence of future teachers of Chinese language. The definitions of the concepts motive, motivation have been given. A survey has been conducted identifying the dominant motives of the students who study Chinese language. Cognitive processes have been examined and those which play the most important role in studying Chinese language have been determined.

Keywords: motivation, cognitive processes, the Chinese language.

Мотивація є основою життєдіяльності усіх живих істот, яка виражається у спонуканні, що викликає активність організму та визначає її спрямованість. При цьому потреби з точки зору психології розглядаються як стан організму, який відчуває потребу в об'єктах, що необхідні для його існування та розвитку. А мотив – це сила, яка спонукає до досягнення цих об'єктів. Зазвичай ці два поняття є нероздільними у структурі мотиваційної сфери, оскільки потреби акумулюють енергію, а мотиви спонукають до дії та спрямовують активність до певної мети.

Мета статті полягає у визначенні домінуючих мотивів студентів при вивченні китайської мови, а також у встановленні когнітивних процесів, які відіграють більшу роль у процесі вивчення

китайської мови. Актуальність статті підтверджується тим, що досі не була розглянута роль когнітивних процесів у вивченні китайської мови, а також не була досліджена вмотивованість студентів, які вивчають китайську мову.

Мотиваційна сфера має достатньо чітку структуру, ієрархію мотивів. Домінуючі в ній потреби визначають структуру особистості людини, розкриваючи сферу її інтересів та прагнень [16, с. 168].

Мотивація навчання відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Про мотиви і мотивацію написано досить багато праць представниками психологічної науки, зокрема С. Рубінштейном, О. Леонтєвим, Л. Божович, Г. Костюком, Б. Баєвим, М. Алексєєвою, П. Якобсоном та багатьма іншими. Але існуюче трактування проблем мотивації настільки неоднозначне, що відшукати їх спільний знаменник надто важко.

Психологічні дослідження онтогенезу мотивації (Канюк С., Марютіна Т., Москвичов С., Божович Л., Ільїн Є., Шадриков В.) дали змогу виділити групи мотивів, які лежать в основі здійснення навчальної діяльності. Формування мотивації учіння через його організацію стало предметом вивчення в руслі досліджень під керівництвом П. Гальперіна, В. Давидова, Н. Талізінної, Д. Ельконіна.

Складність дослідження мотивації зумовлена тим, що студента спонукає до навчання комплекс мотивів, які не лише збагачуються взаємно, а й протистоять один одному. Мотивація формується, змінюється і перебудовується в процесі діяльності. Тому перед викладачами вищої школи стоїть досить важливе завдання знайти нові шляхи формування позитивної мотивації студентів до здійснення навчальної діяльності.

Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному взаємозв'язку (ієрархії). Мотиви виражають сутність особистості, забезпечують її взаємодію з навколишнім середовищем та соціальними умовами.

Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації. Однак її розуміння не зводиться тільки до визначення. Воно обумовлюється також підходом до її вивчення. Аналіз літератури з даної проблеми дав нам змогу виділити й узагальнити основні з них.

Передусім є цікавим трактування, в якому мотив визначається як предмет потреби. Так розумів мотив, наприклад, О. Леонтєв. На його думку, ми називаємо мотивом предмет потреби, матеріальної чи ідеальної, яка чуттєво сприймається або дана тільки в уяві, в розумовому плані [9, с. 13]. Науковець вважає, що за мотивом завжди приховується проблема потреб в її дійсності, проте у понятті “потреба” мотив прихований. На його думку, мотив – це об’єкт, який відповідає

тій чи іншій потребі і який у тій чи іншій формі відображаючись суб'єктом, веде його до діяльності.

Але більшість дослідників трактують мотив діяльності значно ширше. Так, С. Рубінштейн, характеризуючи мотив як свідомий стимул, вважає, що він у своїй конкретній змістовності формується у міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, в яких перебуває, і усвідомлює мету, що з'являється перед нею [15, с. 246]. Думку, близьку до цієї, розвиває П. Якобсон, який вважає, що мотивом учинку є “той стимул, що приводить до його завершення” [18, с. 8]. В. Вілюнас, спрямовуючи свої погляди на цю проблему, зазначає, що мотив (у широкому значенні) – це стимул до діяльності, який містить як когнітивний елемент (предмет потреби), так і афективний, що виходить з потреби [3, с. 191–200].

На відміну від нього, К. Обухівський вважає, що діапазон слова “мотив” обмежується факторами, які сприяють соціальному здійсненню дії [5, с. 189]. На його думку, мотив не є рушійним фактором. Він – причина дії в тому значенні, в якому, наприклад, натиснуті кнопки можна вважати причиною старту ракети. Д. Узнадзе розумів мотив як складне психологічне утворення, яке виникає в результаті багатоступеневого процесу мотивації [17, с. 384].

В. Мерлін наполягає, що під “мотивами ми повинні розуміти тільки ті спонуки, від яких залежить цілеспрямований характер дій” [11, с. 9]. Аналогічні визначення подані в інших підручниках психології. Є. Ільїн підкреслює: те, що, відображаючись у голові людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби, називається мотивом цієї діяльності [5, с. 201].

Г. Костюк зазначає, що мотив – це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не якої-небудь іншої мети. Мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [13, с. 423–424]. З ними погоджується і О. Ковальов, який відзначає, що психологічно мотив означає спонукання людини до діяльності. Мотивами можуть бути знання, почуття, потреби, що змушують людину прагнути до мети. Цієї точки зору дотримуються М. Алексєєва та Б. Баєв, які вказують, що термін “мотив” означає “спонукальну причину дій і вчинків людини” [1; 14].

Розглянуті погляди на поняття “мотив” сприяють розумінню того, що є мотивацією. На думку С. Рубінштейна, поняття “мотивації” у людини включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки або диспозиції, ідеали тощо. У ширшому розумінні мотивація іноді визначається як детермінація, що реалізується через психіку [15, с.167–168]. Вказуючи на те, що наші вчинки здебільшого недетерміновані, О. Леонтьєв підкреслює, що контроль над ними здійснюється завдяки психічним мотиваційним феноменам. Однак поняття “мотивація” може розглядатися досить широко, тобто включати в себе майже всі явища, що відповідають за ініціацію та спрямованість виконуваних дій [9, с. 35]. Саме завдяки усвідомленню мотиви набувають функції особистісного смислу, відбувається їх зрушення на

свідомі цілі, підпорядкування об'єктивній логіці завдань, втрата ролі першоджерел людської активності [9, с. 36].

Глибоко розкриваючи причини, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії та вчинки, ми обов'язково аналізуємо сукупність мотивів, якими зумовлюється поведінка. Так, науковці М. Алексеева, Б. Баєв, Г. Костюк поділяють думку, що мотивацією називається система мотивів, яка є актуальною для певної людини [1; 13; 14]. Аналогічне визначення подане у короткому психологічному словнику за редакцією В. Войтка: “Мотивація – це система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини” [6, с. 97]. На відміну від них, А. Петровський і М. Ярошевський відзначають, що “мотивація – це спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість” [7, с. 243]. Термін у широкому значенні використовується в усіх галузях психології, що досліджують причини і механізми цілеспрямованої поведінки людини [3, с. 191–200].

Отже, “мотивація” – поняття ширше, ніж “мотив”. Слово “мотивація” в сучасній психології використовується у подвійному розумінні: по-перше, – це сукупність збуджень, що викликають активність людини та визначають її активність, тобто система факторів, які детермінують поведінку (сюди входять потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо); а по-друге, – це процес формування мотивів, характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, мотив є важливою ланкою в поясненні поведінки людини. У ньому дана соціальна і суспільно-історична визначеність, обумовленість поведінки, психологія людини, її психофізична цілісність. Сукупність різних спонукань, які визначають спрямованість поведінки і діяльності, становить мотиваційну сферу особистості.

Мотиви навчання, як і мотиви взагалі, класифікують за різними критеріями. За ступенем значущості для особистості – провідні (домінуючі), смислоутворюючі та мотиви-стимули (Леонт'єв О.); залежно від спонукальної сили – “мотиви, що розуміються” (“знані”) та “реально діючі” (Леонт'єв О.); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені (Маркова А.); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (Якобсон П.) тощо.

За змістом Н.Ф. Тализіна розділяє мотиви на:

- 1) навчально-пізнавальні, пов'язані із змістом та процесом навчання;
- 2) широкі соціальні, пов'язані зі всією системою життєвих відносин студента (почуття обов'язку, самоудосконалення, самовизначення, престиж, благополуччя, бажання уникнути неприємностей тощо.) [16, с. 197].

Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (Леонт'єв О., Божович Л., Маркова А. та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі навчальної діяльності. Так, О. Леонт'єв мотиви навчальної діяльності за рівнем їх усвідомлення студентами поділяє на “знані”, тобто

усвідомлювані, і реально діючі. На його думку, той, хто вчиться, знає, чому треба вчитися, але це ще може не спонукати його до навчання. Лише за певних умов “знані” мотиви можуть стати реально діючими. Наприклад, першокласник не поспішає виконувати уроки, хоча знає, що це його обов’язок. Він розуміє, що коли не виконає домашніх завдань, то може на уроці отримати незадовільну оцінку, викликати осуд учителя і засмутити батьків. Але всього цього часто буває недостатньо, щоб змусити себе готувати уроки. Такий “знаний” мотив є психологічно недієвим. Якщо ж батько заявляє учневі, що той не піде гуляти доки не вивчить уроки, то така вимога подіє одразу, і учень приступить до роботи. Мотив “одержати можливість погуляти” стає реально діючим [9, с. 13].

Л. Божович, М. Алексеева, А. Маркова та ін. усі мотиви, які трапляються в навчальній діяльності, поділяють на два види: пізнавальні мотиви, які безпосередньо пов’язані з навчанням, і соціальні мотиви, пов’язані з суспільними взаємовідносинами учнів. У своєму дослідженні ми також спираємося на цю класифікацію груп мотивів (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація мотивів учіння (за А. Марковою) [10, с. 95]

Групи	Підгрупи мотивів	Основний зміст
Пізнавальні	Широкі пізнавальні	Орієнтація на оволодіння новими знаннями
	Навчально-пізнавальні	Орієнтація на оволодіння прийомами і способами самостійного набуття знань
	Мотиви самоосвіти	Орієнтація на набуття додаткових знань; самостійне удосконалення способів набуття знань
Соціальні	Широкі соціальні	Розуміння соціальної значущості знань, обов’язку вчитися і відповідальності перед суспільством; прагнення отримати знання, щоб бути корисним
	Вузькі (позиційні) як різновид: “мотив благополуччя”, “престижна мотивація”	Прагнення зайняти певну соціальну позицію у відносинах з ровесниками та дорослими, одержати від них певне заохочення або похвалу, підтвердити свій статус, зміцнити свій авторитет
	Мотиви соціальної співпраці	Прагнення усвідомити, аналізувати способи, форми своєї співпраці і стосунки з викладачами, товаришами

Схожих позицій дотримуються Н. Морозова і Л. Славіна, стверджуючи, що ці два види мотивів тісно пов’язані між собою і утворюють цілісну систему мотивів навчання.

Більш конкретизовану картину навчальної мотивації подає С. Рубінштейн. Аналізуючи навчальну діяльність школярів, він до основних видів пізнавальної мотивації навчання відносив:

- 1) безпосередній інтерес до змісту навчального предмета;
- 2) інтерес, викликаний особливостями інтелектуальної діяльності;
- 3) інтерес, зумовлений відповідністю наявних у школяра нахилів і здібностей до того, що вивчається;
- 4) інтерес до предмета, пов'язаного з майбутньою професією [15, с. 285].

Беручи за основу класифікацію мотивів навчальної діяльності, за А. Марковою, ми провели опитування студентів I – IV курсів, які вивчають китайську мову. Як видно з рис. 1, у майбутніх учителів перше місце посідають особистісне зумовлені мотиви. Далі за значущістю слідує внутрішні мотиви та широкі соціальні мотиви. Найменшими за значущістю є негативні мотиви.

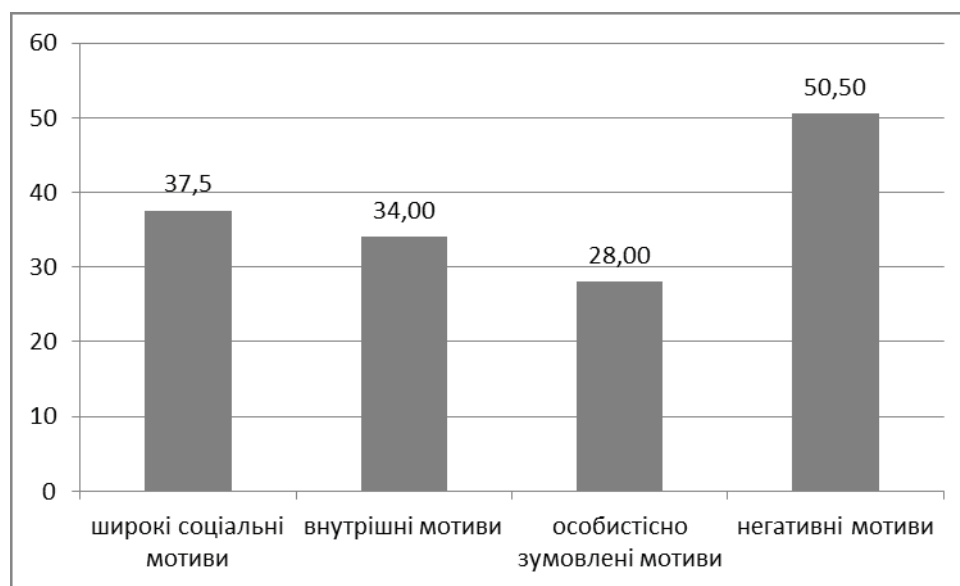


Рис. 1. Співвідношення мотивів навчання у майбутніх учителів китайської мови

Широкі соціальні мотиви зумовлюються особливостями соціальних відносин, які встановлюються між студентами в процесі навчання. У них розкриваються важливі для особистості прагнення, запити, соціальні установки тощо. Вони не завжди достатньо усвідомлюються студентами, тому, на нашу думку, за результатами опитування, широкі соціальні мотиви не займають домінуючої позиції серед студентів, які вивчають китайську мову.

Загалом можна зробити висновок, що мотивація більшості студентів не є достатньою, оскільки для успішного оволодіння китайською мовою мотивація повинна передусім зумовлюватися внутрішніми та широкими соціальними мотивами, чого ми не відстежили у відповідях більшості опитаних студентів.

На даному етапі дослідження, окрім мотиваційної сфери діяльності студентів, слід розглянути і пізнавальні процеси, які беруть участь у навчанні китайської мови, оскільки системна робота над розвитком когнітивних процесів покликана підвищити рівень мотивації при вивченні мови, підготувати студентів до самостійної інтелектуальної праці та наукового пошуку, підвищити прагнення до неперервного навчання та самовдосконалення.

Звернемося до кожного з когнітивних процесів та встановимо, який з них відіграє більшу роль у процесі навчання китайської мови.

Сприймання – це відображення цілого образу предмета в сукупності його ознак та якостей. Більшість властивостей та законів сприймання було відкрито гештальтпсихологами, які вважали основою психіки гештальт – цілісну структуру – та вивчали зв'язок гештальтів із процесами пізнання. При цьому провідним стає не мислення або пам'ять, а саме сприймання, яке ототожнюється із відображенням гештальту, а мислення, пам'ять та увага розуміються як етапи подальшої переробки образу-гештальту.

Зауважимо, що сприймання не може розглядатися як окремий, незалежний від пам'яті, мислення та уваги процес. Пізнання не може розумітися як набір послідовних актів – спочатку сприймання, образи якого зберігаються пам'яттю та перероблюються мисленням й увагою. Всі ці процеси діють одночасно, оскільки образи систематизуються в класи та категорії, із якими співвідноситься новий образ, тобто у процесі сприйняття діють також мислення і пам'ять. Увага та мислення допомагають відібрати зі всієї інформації ту, яку слід зберігати тривалий час або тільки окремий період, відсіюючи непотрібну [16, с. 284]. Тому в пропонованій методиці ми передбачаємо розробити низку завдань для розвитку когнітивних процесів.

Пам'ять є одним з найважливіших психічних процесів, основою нашого досвіду. Основними процесами пам'яті є зберігання, пізнавання, забування та відтворення інформації. Пізнавання – більш простий процес порівняно з відтворенням. Воно відбувається за наявності об'єкта, у той час як відтворення – за його відсутності.

Існує обсяг інформації, який безпосередньо може зафіксувати суб'єкт. Це число 7 ± 2 . Сім одиниць інформації не тільки одночасно зберігаються у пам'яті, а й фіксується увагою, тобто обсяг короточасної пам'яті та уваги тотожні. Обсяг довготривалої пам'яті практично необмежений.

Сучасні дослідники показали, що теорія “вивітрювання” слідів є правильною тільки для безпосередньої, короточасної пам'яті. Через те що ми не завжди можемо відтворити у певний час сприйняту інформацію, це усвідомлюється нами як забування. Це пов'язано не з загасанням, а з тим, що сліди інформації можуть витіснитися у несвідоме, накладатися один на інший, інтерферувати. Процес інтерференції спостерігається в основному у слідів схожої інформації, вони часто змішуються між собою, не дозволяючи відтворити матеріал правильно. Тому в навчанні рекомендовано робити паузи у процесі монотонної роботи.

Існує декілька видів пам'яті, які класифікуються за різними критеріями: за часом, способом запам'ятовування. Це короткотривала, довгочасна та оперативна пам'ять, логічна та механічна, довільна та недовільна, а також емоційна, моторна, образна і вербальна [16, с. 297].

Стосовно процесу навчання китайської мови, на наш погляд, слід виділити особливий вид пам'яті – іконічний, оскільки ієрогліф на перший погляд сприймається як малюнок. Результатом

роботи цієї пам'яті є те, що образ переходить або у довготривалу пам'ять, або у несвідоме. Але, якщо перед суб'єктом навчання стоїть свідомо мета – запам'ятати матеріал, то інформації переходить до довготривалої пам'яті шляхом довільного запам'ятовування. Довільне запам'ятовування зазвичай пов'язане із використанням певних засобів, як то логічні зв'язки між частинами інформації. Така пам'ять називається логічною, на відміну від мимовільної пам'яті, у якій запам'ятовування спирається на механічне повторювання матеріалу, який треба завчити. Щодо логічних зв'язків, які використовуються у процесі запам'ятовування, китайська мова надає можливість дуже успішно використовувати цей спосіб запам'ятовування, оскільки, беручи до уваги ієрогліф, його складники мають чітко побудовану логічну схему зв'язків між ними. Тому, будуючи логічні ланцюги, можна спростити запам'ятовування ієрогліфа, як комплексу менших значущих елементів.

Мимовільна пам'ять, тобто механічне повторювання матеріалу, також відіграє важливу роль у вивченні китайської мови, оскільки далеко не всі її структури і категорії можна запам'ятати і вивчити, використовуючи лише логічне запам'ятовування. Механічне повторювання також є вагомим складником навчання китайської мови, оскільки у процесі повторення тренується моторна пам'ять, яка дає змогу довести знання про написання ієрогліфів до автоматизму.

Мислення – це узагальнений та опосередкований процес віддзеркалення дійсності. На відміну від сприймання та пам'яті, які націлені на віддзеркалення предметів та зберігання цих образів, метою мислення є аналіз зв'язків та відносин між предметами, у результаті якого у людини складається схема ситуації, виробляється план дій.

Розрізняють декілька видів мислення. За направленістю виділяють практичне, теоретичне, реалістичне та аутистичне, за особливостями процесу мислення – логічне, інтуїтивне, конвергентне та дивергентне, а за результатом – репродуктивне та творче [16, с. 301]. Саме творчому мисленню у процесі навчання китайської мови, на нашу думку, слід приділити особливу увагу.

У дослідженнях вищезгаданих гештальтпсихологів велика увага приділялась проблемам етики, моральності дослідника, а в нашому випадку – **викладача**. М. Вертгеймер наголошував на тому, що процес навчання має бути побудований так, щоб студенти отримували від нього радість, усвідомлюючи радість відкриття нового. Подальші дослідження підтвердили правильність цих поглядів, показавши значний вплив особистісних рис на процес творчості. Було доведено, що перешкодою для творчості та процесу навчання є висока тривожність, невпевненість у своїх силах. Така проблема дуже гостро постає на ранніх етапах вивчення китайської мови. Особливо це стосується вивчення фонетики, оскільки студентам, у яких відсутній музичний слух, дуже важко опанувати тональну систему китайської мови. Негативний вплив також посилюється нездатністю відтворити нові фонемі, які у великій кількості представлені у фонетичній системі китайської мови.

Ще один фактор, який знижує рівень творчості – це **установка**, яка несвідомо наставляє людину на використання вже знайомих способів вирішення певного завдання. Ця проблема дуже чітко простежується у студентів, які вивчають китайську мову, оскільки китайська писемність не є схожою на писемність жодної мови, яку до цього вивчала більшість студентів. Ієрогліфічну писемність не можна порівнювати із алфавітною системою, оскільки ієрогліф – це знак, який сам по собі несе окреме поняття. Для легшого сприйняття студентами графічного боку ієрогліфа ми використали метод перенесення частин ієрогліфа на загальновідомі поняття алфавітних мов. При цьому елементарні риси вважаються складовими частинами літери; ключі, або радикали, уявлялися літерами, а комбінація ключів, тобто ієрогліф – цілим словом. Таке пояснення не є повністю правильним з точки зору китайської лінгвістики, але є успішним адаптованим варіантом навчання студентів-носіїв європейських мов.

Уява – це процес відображення дійсності за межами існуючих зв'язків та відношень. Виділяють пасивну та активну уяву. У пасивній виділяють сон, марева та мрії, в активній – репродуктивну та творчу уяву. У вивченні китайської мови велику роль грає саме творча уява.

Для трансформації даних та створення продуктів уяви, як і в мисленні, використовуються операції – злиття (комбінування), аглютинація, гіперболізація та типізація [16, с. 312].

Злиття має на увазі вільне комбінування, порівняння та об'єднання якостей та характерних рис різних об'єктів в єдиному образі. Особливий вид злиття – аглютинація, в процесі якої поєднуються риси, які в реальності не можна поєднати. Аглютинації дуже широко представлені у китайській мові, а саме у поєднанні складових частин ієрогліфа, тобто ключів. Вже згадувалось, що ієрогліфи можна запам'ятовувати шляхом побудови логічних ланцюгів, але існує величезна кількість таких, які не можна пояснити жодними логічними факторами. Наприклад, поєднання в ієрогліфі 香蕉 “банан” друга частина ієрогліфа 蕉 складається з трьох ключів: “трава”, “короткохвостий птах” та “вогонь”; в ієрогліфі 新鮮 “свіжий” друга його частина 鮮 складається з двох ключів: “риба” та “баран”. Ця комбінація ключів не має жодної логічної основи, але дуже легко запам'ятовується усіма без винятку студентами.

Іншим способом надання додаткової виразності образу є типізація, пов'язана з узагальненням найбільш типових для даної групи рис. Цю функцію уяви можна перенести на явище в китайській лексикології, яке називається “слова з ідентичною морфемою”. Легкість запам'ятовування зумовлена тим, що існує певна кількість груп слів, які мають в основі один і той самий ієрогліф, наприклад, у словах 火山 “вулкан”, 火灾 “пожежа”, 火星 “іскра”, 火柴 “сірник”, 打火机 “запальничка”, 火车 “потяг” тощо присутня ідентична морфема 火 “вогонь”. У групі слів 毛笔 “пензлик”, 铅笔 “олівець”, 钢笔 “ручка, перо”, 粉笔 “крейда” присутня ідентична морфема 笔 “щітка, пензель”. Подання таких слів групами сприяє кращому їх запам'ятовуванню студентами.

Слід зазначити, що увага заміняє мислення у скрутних ситуаціях, допомагаючи доповнити відсутні дані уважними. Творча увага, як і творче мислення, пов'язана із креативністю, тобто творчістю, прагненням до продуктивної діяльності, яка стала стійкою рисою особистості.

Увага – це спрямованість та зосередженість свідомості у даний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті. Її метою є покращення діяльності всіх пізнавальних процесів. З цим пов'язана і особливість уваги, яка не має свого особистого продукту, на відміну від інших пізнавальних процесів. Виділяють три основних види уваги – мимовільна, довільна і постдовільна. Увага не тільки переводить та утримує об'єкт у зоні ясної свідомості, а й допомагає відволіктись від непотрібних у даний момент думок, відсіюючи їх, не дозволяючи зосередження на сторонніх речах.

Основними характеристиками уваги є її стійкість, обсяг, концентрація, переключення та розподіл. Усі ці характеристики є важливими для навчального процесу.

Стойкість пов'язана із здатністю протягом тривалого часу зберігати зосередження на одному й тому самому об'єкті. Монотонна діяльність, як то прописування великої кількості ієрогліфів або заучування типових фраз та конструкцій шляхом виконання підстановчих вправ, порушують стійкість, і тільки вольова регуляція здатна її повернути.

Особливо важливою характеристикою стійкої уваги є зацікавленість людини у діяльності, задоволення, яке вона отримує від процесу дії та від її результату. Тобто, стійкість уваги завжди пов'язана або з інтересом, або з вольовим зусиллям [16, с. 329].

Тільки на початку 70-х рр. XX ст. П. Я. Гальперінім було встановлено, що увага виконує контрольну функцію, тож її розвиток потрібно починати з навчання контролю. Зовнішній контроль, перетворений на контроль внутрішній, автоматизований, і є увагою [4, с. 68].

Обсяг уваги віддзеркалює кількість об'єктів, які людина може одночасно утримувати в зоні ясної свідомості. Обсяг уваги є зворотно пропорційним концентрації: чим вище зосередженість, концентрація, тим менше обсяг. Переключення уваги має на увазі свідоме та осмислене його переміщення з одного об'єкта на інший. Ця якість уваги вмикається під час виконання декількох справ. Розподіл уваги пов'язаний із можливістю виконувати дві або більше дій одночасно, утримуючи їх у полі чіткої свідомості. Це стосується викладачів, які читають лекцію, – вони повинні утримувати увагу і на змісті матеріалу, який вони викладають, і на тому, як сприймають його студенти, чи є матеріал зрозумілим.

На нашу думку, серед усіх когнітивних процесів, які задіяні у навчанні китайської мови, найважливішим є увага, оскільки процес вивчення ієрогліфів можна ототожнити із запам'ятовування картинок або певних образів, чого не можна сказати про вивчення європейських

мов. Вивчення китайської мови потребує також дуже стійкої та гострої уваги, оскільки додавання або віднімання від ієрогліфа однієї крапки може повністю змінити значення не тільки ієрогліфа, але й повідомлення в цілому. Наприклад, беручи за графічну основу ієрогліф 大 “великий”, до лівої відкидної риски можна додати крапку 太 і ієрогліф набуває значення “дуже, надто”; можна додати крапку у правому верхньому куті 犬 і отримуємо значення “собака”, додаючи дві крапки у лівому верхньому куті 头, отримуємо значення “голова”. Вищенаведені приклади яскраво ілюструють важливість уваги у процесі вивчення китайської мови.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження діяльнісного розвитку майбутніх учителів китайської мови у процесі оволодіння граматичною компетентністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. И. Мотивы навчання учнів / М. И. Алексеева: [посібник для вчителів]. – К. : Радянська школа, 1974. – 120 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка /Л. И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. - М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Вилюнас В. К. Теория деятельности и проблемы мотивации / В. К. Вилюнас // А.Н.Леонтьев и современная психология. – М. : Наука, 1983. – 303 с.
4. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : МГУ, 1974. – 254 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин . – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Короткий психологічний словник [під ред. В. І. Войтко].— К. : Вища школа, 1976. – 191 с.
7. Краткий психологический словарь / [під ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М., 1985. – 430 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1971. – 180 с.
10. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: пособие для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1990. – 212 с.
11. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 120 с.
12. Москвичев С. Г. Мотивация деятельности и управление / С. Г. Москвичев. – К. – Сан-Франциско: Light Press, 2003. – 492 с.

13. Психологія [під ред. Г. С. Костюка]. – К. : Радянська школа, 1968. – 512 с.
14. Психологія навчання [під ред. Б. Ф. Баєва]. – К. : Радянська школа, 1972. – 136 с.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. [2-е изд.] – М., 1976. – 415 с.
16. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
17. Унадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Унадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1984. – 536 с.
18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 253 с.
19. 俄汉， 汉俄词典。 – 北京； 商务印书馆出版。 1998。 – 357 页。
20. 新华字典。 – 北京； 商务印书馆， 2004。 – 690 页。
21. 袖珍汉英词典。 – 北京； 延边人民出版社， 2001。 – 695 页。
22. 汉俄小词典。 – 上海； 外文出版社， 2000。 – 782 页。
23. 大俄汉词典。 – 北京； 商务印书馆， 2006。 – 2858 页。

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЕМНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Т. П. Василенко

Київський національний лінгвістичний університет

У статті розглядається комплекс вправ для формування англомовної лексичної компетенції у писемному перекладі. Даються визначення, докладна характеристика, приклади комплексу вправ для формування англомовної лексичної перекладацької компетенції у майбутніх перекладачів на матеріалі публіцистичних текстів.

Ключові слова: англомовна лексична перекладацька компетенція, писемний переклад, комплекс вправ, майбутні перекладачі.

Т. П. Василенко. Комплекс упражнений для формирования у будущих переводчиков англоязычной лексической компетенции в письменном переводе. В статье рассматривается комплекс упражнений по формированию англоязычной лексической компетенции в письменном переводе. Даются определение, подробная характеристика, примеры комплекса упражнений для формирования англоязычной переводческой компетенции у будущих переводчиков на материале публицистических текстов.

Ключевые слова: англоязычная переводческая компетенция в письменном переводе, письменный перевод, комплекс упражнений, будущие переводчики.

T. Vasylenko. The Complex of Exercises on the Formation of the English Lexical Competence of Future Translators in the Written Translation. In the article the complex of exercises on the formation of the English lexical competence in the written translation is studied. The definition, the detailed description and the examples of the complex of exercises aimed at the formation of the English lexical competence in the written translation are given.

Key words: the English lexical competence in the written translation, the written translation, the complex of exercises, future translators.

Відповідно до “Проекту національної стратегії розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки” на сучасному етапі перед вищою освітою стоять важливі завдання, зумовлені необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, підготовки висококваліфікованих спеціалістів та перекладачів зокрема [10]. В такому контексті викладання англійської мови (АМ) має реалізовуватися на основі нового підходу, який би враховував академічні та професійні потреби майбутніх перекладачів, вимоги Типових програм з курсу перекладу та передбачав формування базових компетенцій, що складають основу професійної компетентності перекладача.

Програма з Практичного курсу перекладу (ПКП) [11] ставить за мету формування у студентів перекладацької компетенції (ПК), а поставлена задача, в свою чергу, передбачає розробку відповідних комплексів вправ. Варто зазначити, що проблема створення комплексу вправ з формування різних аспектів ПК висвітлена в працях багатьох науковців. Так, Т. В. Ганічева виділяє вправи для навчання усного послідовного перекладу та перекладу з аркуша: підготовчі, операційні, цілісні [2]; Л. К. Латишев виокремлює вправи для навчання перекладу: доперекладацькі, змішані, перекладацькі [6]; В. Н. Комісаров розрізняє доперекладацькі та перекладацькі вправи для навчання писемного та усного перекладу [4]; Т. Д. Пасічник класифікує вправи для навчання писемного двостороннього перекладу комерційних листів: вправи на формування навичок і вмій та вправи, націлені на вдосконалення вказаних вище умінь [9]; Л. М. Черноватий визначає вправи для навчання усного перекладу: операційні та цілісні [15]. Водночас час питання формування англомовної лексичної компетенції у писемному перекладі (АЛКПП) та створення комплексу вправ не може вважатися достатньо вивченим у теоретичному плані та розробленим у практичному, що і зумовлює його *актуальність*.

Метою статті є аналіз теоретичних положень і вимог щодо складання комплексу вправ з формування АЛКПП та розгляд запропонованого нами комплексу вправ на матеріалі публіцистичних текстів з урахуванням специфіки нашого дослідження. Поставлена мета зумовлює виконання таких **завдань**:

- проаналізувати загальні вимоги до вправ, дати визначення поняття *вправи для формування АЛКПП та комплексу вправ для формування АЛКПП*;
- визначити види та типи вправ згідно з прийнятою у методиці навчання іноземних мов типологією для ефективного та цілеспрямованого формування АЛКПП у майбутніх перекладачів.

Керуючись визначенням поняття *вправи* у методиці навчання іноземних мов, посилаючись на тлумачення Е. Г. Азімова [1, с. 373] та сформульовані Н. К. Складенко [12] вимоги до вправ, під *вправою для формування АЛКПП* ми розуміємо *спеціально організоване в навчальних умовах виконання вмотивованих та професійно спрямованих, багаторазових взаємопов'язаних дій, операцій та/або діяльності, що виконуються зі збільшенням мовних лексичних та операційних перекладацьких труднощів, враховуючи послідовність становлення перекладацьких навичок і вмій, спрямованих на їх формування у майбутніх перекладачів та набуття ними відповідних знань*.

Слідом за Н. К. Складенко [12] та Т. Д. Пасічник [9, с. 105], ми виділяємо обов'язкові *фази вправ для формування АЛКПП*, а саме: 1) завдання, що виступає стимулом до виконання певних дій/операцій; 2) зразок виконання у вигляді письмового перекладу, здійсненого перекладачем-викладачем; 3) виконання поставленого завдання (власне вправа); 4) контроль. У межах нашого дослідження ми передбачаємо у фазі зразка виконання аналіз і обговорення прикладу виконання. Фаза контролю передбачає обов'язкову перевірку, аналіз, обговорення виконаних студентами

перекладів з наступним їх порівнянням з готовим перекладом, виконаним фахівцями, та редагування. Порівняння перекладу, що подається у ключі, є факультативним, а його редагування – обов’язковим. Контроль може здійснюватися як з боку викладача, так і у вигляді самоконтролю або взаємоконтролю.

Запропоновані нами вправи, об’єднані у комплекс, розроблені з урахування компонентного складу АЛКПП, а саме: комунікативної компетенції в двох мовах (англійська й українська мови), професійно-базової, мовно-лексичної, предметно-спеціальної, текстоутворюючої, прагматичної, перекладацько-деонтологічної. Варто зазначити, що формування передбачених кожним компонентом АЛКПП знань, навичок і вмінь реалізовується окремо з поступовим переходом до їх інтегрованого формування. На нашу думку, лише збалансоване поєднання та комплексне функціонування кожного із названих компонентів АЛКПП може забезпечити досягнення необхідного рівня її сформованості у майбутніх перекладачів для здійснення писемного перекладу на високому професійному рівні.

Ми класифікуємо *типи вправ* з формування АЛКПП згідно з основними та додатковими критеріями (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Типи вправ з формування АЛКПП

<i>Критерій</i>		<i>Тип вправи</i>
Основні	спрямованість навчальних дій на видачу або прийом інформації	рецептивні; рецептивно-репродуктивні
	комунікативність	вмотивовані; комунікативні; умовно-комунікативні; некомунікативні
Додаткові	ступінь керованості	повністю керовані; частково керовані індивідуальні; фронтальні
	форма організації виконання	робота в групах; робота в парах; індивідуальна робота
	спосіб організації	індивідуальні; фронтальні

	участь рідної мови	одномовні; двомовні
	час виконання	нормовані у часі; ненормовані у часі
	використання довідкової літератури	з опорою; без опори
	характер виконання	письмові
	місце виконання	аудиторні; домашні

Коротко охарактеризуємо типи вправ для формування АЛКПП. За критерієм *спрямованості навчальних дій* на одержання або видачу інформації представлені різні типи вправ, а саме рецептивні (читання), рецептивно-репродуктивні (сприймання інформації з подальшим її репродукуванням – читання, письмовий переклад).

Згідно з критерієм *комунікативності* розроблений комплекс вправ містить такі вправи: вмотивовані вправи, скеровані на усвідомлене досягнення мети завдання та способів її реалізації; некомунікативні вправи, орієнтовані на актуалізацію фонових знань різного характеру: лінгвістичних, теоретичних, знань довідкових джерел; умовно-комунікативні вправи, побудовані на основі використання опор “Коментар перекладача” (КП), метою яких є стимулювання мовленнєвих дій студентів; комунікативні вправи містять вмотивовані завдання та передбачають наявність комунікативного наміру, адресата мовлення і ситуації.

За критерієм ступеня керованості тип вправи залежить від етапу навчання та реалізується шляхом *застосування КП*, під яким ми розуміємо *навчальний засіб, що містить крім лінгвістичних відомостей і перекладацьких рекомендацій фонову інформацію термінологічного, культурознавчого й історичного характеру для полегшення процесу перекладу. Метою КП є допомога студенту не тільки краще усвідомити шляхи реалізації поставлених завдань, а й надати необхідну інформацію для здійснення самого перекладу, рекомендувати необхідні й можливі перекладацькі дії, сприяти досягненню поставлених цілей.*

Ми вважаємо використання КП необхідним засобом на практичних заняттях з ПКП, структура та зміст якого змінюється залежно від етапу формування АЛКПП. Розглянемо приклад КП (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Коментар перекладача

<i>Етап формування</i>	<i>Приклад</i>	<i>Характеристика КП</i>	<i>Translator's Commentary</i>
------------------------	----------------	--------------------------	--------------------------------

<i>АЛКПП</i>			
<p><u>Актуалізація</u> <u>знань</u>: -лінгвістичних; - теоретичних; - фонових; - довідкової літератури</p>	<p><u>Nottinghamshire</u> is second to none for myths and legends</p>	<p>- фонові інформація; - лінгвістичні відомості; - інструкції- пояснення; - прямі інструкції- посилання; - додаткові довідкові джерела з теми</p>	<p><i>Background Information</i> Nottinghamshire is a county in the East Midlands of England.</p> <p><i>Linguistic Information</i> Nottinghamshire /<u>nɒtɪŋəmˈʃər/</u> or /<u>nɒtɪŋəmˈfɪər/</u> a proper noun.</p> <p><i>Translator's Recommendation</i> Proper nouns ending in –shire are usually translated into Ukrainian by means of transliteration. Use transliteration and explanation doing translation.</p> <p><i>Useful References</i> Look them through to be sure the Ukrainian variant you've chosen is the proper one (is the most frequently used and is familiar to the recipient). uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгемшир uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгем_Форест www.mfa.gov.ua/mfa/ua//18912.htm</p>
<p><u>Формування</u> <u>навичок</u>: -здійснювати транслітерацію; -користуватися довідковими ресурсами</p>	<p><u>Nottinghamshire</u> is second to none for myths and legends</p>	<p>- фонові інформація; - лінгвістичні відомості; - інструкції- рекомендації; - посилання на довідкові джерела з теми</p>	<p><i>Background Information</i> Nottinghamshire is a county in the East Midlands of England.</p> <p><i>Linguistic Information</i> Nottinghamshire /<u>nɒtɪŋəmˈʃər/</u> or /<u>nɒtɪŋəmˈfɪər/</u> a proper noun.</p> <p><i>Translator's Recommendation</i> Proper nouns are usually rendered by means of transcription, transliteration and additional explanation. Choose the best option taking into consideration the word-formation and the translator's norm set.</p> <p><i>Useful References</i></p>

			<p>Look thoroughly through the given below sources.</p> <p>uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгемшир uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгем_Форест www.mfa.gov.ua/mfa/ua//18912.htm http://vslova.com.ua/word http://gazeta.ua/post/287430</p> <p>Compare the Ukrainian equivalents found in the given above sources, choose the most frequently used. Performing translation, please, do not forget to give explanation if this proper name is not familiar to the recipient</p>
<p><u>Розвиток</u></p> <p><u>УМІНЬ:</u></p> <p>- передавати власні назви при здійсненні перекладу;</p> <p>- користуватися довідковими ресурсами</p>	<p><u>Nottinghamshire</u></p> <p>is second to none for myths and legends</p>	<p>- фонова інформація;</p> <p>- лінгвістичні відомості;</p> <p>- інструкції-рекомендації;</p> <p>- посилання на додаткові джерела</p>	<p><i>Background Information</i></p> <p>Nottinghamshire is a county in the East Midlands of England.</p> <p><i>Linguistic Information</i></p> <p>Nottinghamshire /<u>nɒtɪŋəmʃər/</u> or /<u>nɒtɪŋəmʃɪər/</u> a proper noun.</p> <p><i>Translator's Recommendation</i></p> <p>Proper nouns are usually rendered by means of transcription, transliteration and additional explanation.</p> <p>Choose the appropriate way of rendering.</p> <p><i>Useful References</i></p> <p>Look thoroughly through the given below sources.</p> <p>uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгемшир uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгем_Форест www.mfa.gov.ua/mfa/ua//18912.htm http://vslova.com.ua/word http://gazeta.ua/post/287430</p> <p>Compare the Ukrainian equivalents found in the given above sources, choose the most frequently used. Translate the</p>

			sentence from English into Ukrainian.
<p>Удосконалення навичок і вмінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - передавати власні назви при здійсненні перекладу; - користуватися довідковими ресурсами; - здійснювати самоконтроль. 	<p><u>Nottinghamshire</u></p> <p>is second to none for myths and legends</p>	<ul style="list-style-type: none"> - фонова інформація; - лінгвістичні відомості; - рекомендації; - посилання на додаткові джерела 	<p><i>Background Information</i></p> <p>Nottinghamshire is a county in the East Midlands of England.</p> <p><i>Linguistic Information</i></p> <p>Nottinghamshire /<u>ˈnɒtɪŋəmˌʃər/</u> or /<u>ˈnɒtɪŋəmˌfɪər/</u> a proper noun.</p> <p><i>Translator's Recommendation</i></p> <p>Proofreading your variant of the transliteration from English into Ukrainian, check if the meaning of the word in the source and target languages coincides, mind semantic, pragmatic, stylistic intention of the source variant and the target variant.</p> <p><i>Useful References</i></p> <p>Study the resources where this lexical unit is mentioned.</p> <p>uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгемшир uk.wikipedia.org/wiki/Ноттінгем_Форест www.mfa.gov.ua/mfa/ua//18912.htm http://vslova.com.ua/word http://gazeta.ua/post/287430 http://www.pn.mk.ua/news/44646.html http://www.pn.mk.ua/news/44646.html www.macsanomat.com/.../5entsiklopediya gazeta.ua › Новини › Події › Ексклюзиви</p>

Як видно з табл. 2., КП є засобом, за допомогою якого ми пропонуємо організувати процес навчання, а саме: ступінь та характер керованості, які реалізуються шляхом набуття поступової автономії у прийнятті перекладацьких рішень.

За критерієм *форма організації* – індивідуальна робота, робота в парах, робота в групі (обговорення). Керуючись перекладацькими професійними реаліями, де перекладач працює самостійно, несучи повну відповідальність за свою роботу, в той же час завжди може порадитись з колегою в Інтернет-мережі, ми пропонуємо використовувати різні форми роботи: індивідуальну,

роботу в парах та/або в міні-групі залежно від етапу навчання та завдання, поставленого перед перекладачем.

За критерієм *способу організації* ми виділяємо фронтальну та індивідуальну роботи, адже обговорення та обґрунтування перекладацьких рішень є невід'ємною частиною цього виду мовленнєвої діяльності, як на початковому етапі актуалізації знань, етапі використання певної перекладацької стратегії, так і на етапі редагування готового варіанта перекладеного тексту.

За критерієм *участь рідної мови* ми виділяємо одномовні та двомовні вправи. Це зумовлено тим фактом, що семантизація лексичних одиниць (ЛО), безеквівалентної лексики, неологізмів, прислів'їв та приказок здійснюється за участі як однієї мови, так і двох. Таким чином вправи можуть бути як одномовні, так і двомовні.

За критерієм *час виконання* – нормовані та ненормовані у часі вправи [9, с. 104]. В межах нашого дослідження пропонуємо на всіх аудиторних заняттях з ПКП виконувати нормовані в часі вправи задля створення природних професійних умов, в яких доводиться працювати письмовим перекладачам, а ненормованим у часі вправам надавати перевагу в самостійній роботі студентів.

За критерієм *використання довідкової літератури* ми виокремлюємо вправи з опорою та без неї [9, с. 104]. Зважаючи на той факт, що перекладач у реальних умовах, здійснюючи переклад у письмовій формі, завжди має можливість доступу до довідкової літератури, ми пропонуємо використовувати вправи без опори тільки на початкових етапах роботи, а саме актуалізації знань про довідкові ресурси. Ми вважаємо це обґрунтованим, адже таким чином ми готуємо майбутніх перекладачів до використання цих самих інформаційних довідників/джерел на наступних етапах роботи з формування АЛКПП.

За критерієм *характер виконання* – письмові вправи. Але варто зазначити, що хоча вправи спрямовані на формування навичок у перекладі, здійсненому письмово, під час виконання вправ у фазах наведення прикладів та контролю студентам також пропонується усні вправи за характером виконання.

За критерієм *місце виконання* – аудиторні та домашні вправи.

Охарактеризувавши типи вправ, перейдемо до опису *комплексу вправ* (див. Рис. 1), складниками якого є групи вправ, а кожна група вправ, в свою чергу, містить низку вправ, об'єднаних спільною метою формування і вдосконалення мовленнєвих навичок і формування на цій основі АЛКПП. Ми виділяємо чотири групи таких вправ для формування АЛКПП: 1) вправи для активізації знань, 2) вправи для формування навичок, 3) вправи для розвитку вмінь, 4) вправи для вдосконалення навичок і вмінь. У межах кожної з виділених груп ми виділяємо підгрупи:

G1 – вправи для актуалізації знань:

- 1.1. лінгвістичного характеру;
- 1.2. теоретичного характеру;
- 1.3. фонового характеру;

1.4. текстуального характеру;

1.5. довідкової літератури;

Г2 – вправи для формування навичок:

2.1. знаходження еквівалентів значень ЛО повного збігу двох мовних культур;

2.2. знаходження еквівалентів значень ЛО відносного збігу мовних культур;

2.3. здійснення перекладу безеквівалентної лексики;

Г3 – вправи для розвитку вмінь:

3.1. передача смислу значень ЛО повного збігу двох мовних культур;

3.2. передача смислу значень ЛО відносного збігу мовних культур;

3.3. передача смислу безеквівалентної лексики;

Г4 – вправи для вдосконалення навичок і вмінь:

4.1. оцінювати еквівалентність виконаного перекладу ЛО та обґрунтування перекладацьких рішень;

4.2. усувати недоліки передачі смислу ЛО.

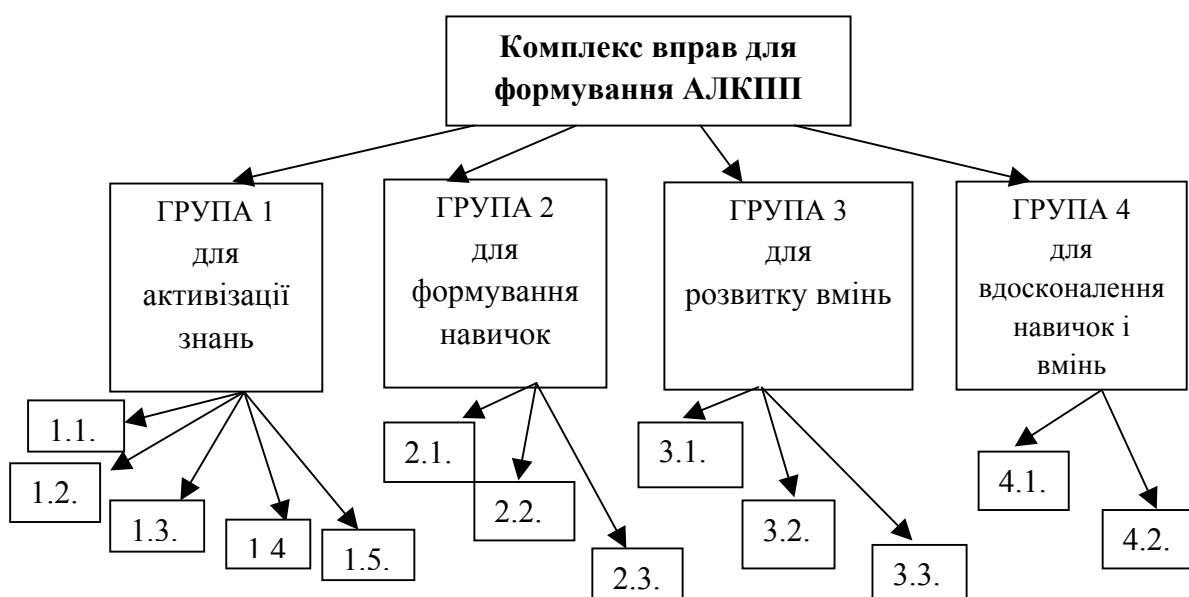


Рис.1 Комплекс вправ для формування АЛКПП

Докладно опишемо кожну із перерахованих вище груп вправ.

Перша група вправ націлена на активізацію знань студентів визначених програмою матеріалу [11], необхідного для підготовки до виконання вправ на формування навичок і вмінь. Обґрунтовуючи доречність використання вправ, спрямованих на активізацію знань, ми вважаємо, що виконання будь-якого завдання може бути полегшене завдяки попередній підготовці студента на початковій фазі формулювання проблеми або постановки мети, шляхом забезпечення більшого осмислення необхідних лінгвістичних елементів, застосування наявних знань і досвіду для виконання певних завдань. Завдяки цьому зменшується навантаження на майбутніх перекладачів під час виконання завдання та керування ним, увага студентів вивільняється для сприйняття змісту

лексичних перекладацьких завдань, що виникають, і, як наслідок, збільшується імовірність успішного виконання завдання як у кількісному, так і в якісному плані [3, с. 158]. Ми пропонуємо вправи на активізацію таких знань: теоретичних з курсу ПКП, лінгвістичних, фонових знань, текстуальних та знань довідкової літератури. За типом ці вправи є умовно-комунікативні, рецептивно-продуктивні, виконуються у фронтальному режимі під безпосереднім контролем викладача. Під час виконання вправ цієї групи здійснюються такі операції з ЛО: аналіз, вибір, трансформації, підстановка, узагальнення. Вправи цієї групи мають аспектний характер (фонетичні, лексичні, граматичні, лексико-граматичні) [13, с. 75].

Наведемо приклади вправ, що ввійшли до описаного комплексу вправ.

Група 1. Підгрупа 1.1.

Вправа 1: репродуктивна умовно-комунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, нормована у часі, без опори, письмова, аудиторна.

Мета: активізувати лексико-граматичні знання (ЛО – слова латинського походження, граматичні структури (ГС) – форма однини і множини ЛО латинського походження).

You are asked to translate the article including a number of Latin borrowings in singular and plural forms. In order not to make a mistake recollect the rules of the formation of the singular and plural forms of the nouns. Follow one of the sound translator's guidelines: divide the following nouns into two groups: singular and plural forms and then perform translation. Such translator's strategy will surely help you to avoid committing mistakes in conveying the meaning from a source language into a target one. The first element has been done for you.

Latin borrowings: criteria/criterion, curricula/curriculum, phenomenon/phenomena, medium/media, formulae/formula.

<i>Singular Form</i>	<i>Translation into Ukrainian</i>	<i>Plural Form</i>	<i>Translation into Ukrainian</i>
e.g. criterion	критерій	criteria	критерії

У межах нашого дослідження з формування АЛКПП ми рекомендуємо використовувати статті з періодичної британської преси як навчальний матеріал на всіх етапах роботи. Пропонуємо приклад використання публіцистичного тексту на етапі актуалізації знань.

Група 1. Підгрупа 1.1.

Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, частково керована, індивідуальна, одномовна (англійська мова), нормована у часі, без опори, аудиторна.

Мета: активізувати лексико-граматичні знання для здійснення писемного перекладу.

You are doing a press review for the TV programme "News". Read the article from the British newspaper "The Guardian" "Game Transfer Phenomena and the Problem of Perception" and define the

problem it highlights. Using the translator's commentary translate sentences given in bold into Ukrainian taking into consideration the singular or plural form of the Latin borrowings.

Article

'Game Transfer Phenomena' and the Problem of Perception

Nottingham Trent University has revealed some early research into what it calls Game Transfer Phenomena – the habit of taking game experiences into the real world. Predictably, tabloid reports have been rather sensationalist.

"Gamers can't tell real-world from fantasy," screamed the headline in the Metro on Wednesday morning. Dr Mark Griffiths, who heads up Nottingham Trent University's International Gaming Research Unit, must have slumped back in his chair with incredulous horror when he read that.

William knew it was a common phenomenon – he'd experienced it himself playing Tetris – but it hadn't been named or categorised. So the department came up with a term – Game Transfer Phenomenon – and started looking into it. The resulting report has just been published in the International Journal of Cyber Behaviour, Psychology and Learning [17].

Translator's Commentary

Background Information

Game transfer phenomenon (GTP) – is a modern term applied to people who devote sufficient time and attention to an activity that it begins to overshadow their mental activity.

The International Journal of Cyber Behaviour, Psychology and Learning (IJCBL) – is a scientific journal offering a multi-disciplinary approach to identify learners' online behavior based on the theories in human psychology, biology, brain research, human cognition, motivation theory.

Linguistic Information

tabloid [^ˈtæblɔɪd] n. малоформатна газета зі стиснутим текстом, великою кількістю ілюстрацій, помітних заголовків; жовта преса

tell smth from smth. v. відрізнати, розрізнати

slum back v. впасти

come up with – phr. v. пропонувати план чи ідею

Translator's Recommendation

The strategy of translation of newly coined words, neologisms, is based on the following algorithm: contextual analysis, both linguistic and extralinguistic, after which it becomes possible to choose correctly the corresponding equivalent in the target language; studying of the references in the target language belonging to the same topic.

Useful References

Look thoroughly through the given below sources:

www.refine.org.ua Культура/ явище геймера

uk.wikipedia.org/wiki/Країна_ігор

raizer-raptor.ru/.../shho-mozhe-vivesti-z-dushevnoi-rivnovagi.html

Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття: англо-український словник. Словник. Вінниця : Нова Книга, 2008. – 360 с.

Таким чином, на першому етапі формування АЛКПП ми пропонуємо активізувати знання, необхідні для здійснення писемного перекладу лексичних одиниць з англійської на українську мову.

Відповідно до В.Н.Комісарова, перекладацькі навички й уміння можуть розвиватися у процесі перекладу зв'язного тексту [5, с. 356]. Однак переклад будь-якого тексту передбачає подолання багатьох перекладацьких труднощів, і неймовірно важко знайти текст, в якому одна перекладацька проблема переважала чи хоча б траплялася доволі часто. Саме спеціально дібрані фрагменти публіцистичних текстів подані з КП, а вправи, побудовані на їх основі, дають можливість зосередити увагу майбутніх перекладачів на способах вирішення певних перекладацьких завдань, пов'язаних із знаходженням еквівалентів ЛО мови оригіналу в мові перекладу. В цьому разі комплекс вправ, побудований на текстовому навчальному матеріалі, дає змогу активізувати

знання, докладно вивчити способи подолання перекладацьких труднощів, автоматизувати технічні прийоми перекладу, що в свою чергу дає змогу говорити про основу для подальшого вдосконалення вмінь АЛКПП.

Слідом за О. І. Чердниченко [14], провідний прийом, який ми пропонуємо використовувати для формування АЛКПП, є читання, зокрема вивчаюче. Оскільки читання та письмо як види мовленнєвої діяльності є невід'ємними складовими перекладацької компетенції (ПК) та АЛКПП зокрема, адже АЛКПП базується на двох ключових навичках: рецептивній, а саме здатності індивіда адекватно розпізнавати/розуміти в процесі читання англійські ЛО, та репродуктивній навичці – знаходити їм українські еквіваленти у письмовій формі.

Ми рекомендуємо використовувати вивчаюче читання, основною метою якого є формування у студентів уміння докладно розуміти інформацію, смислову структуру тексту-оригіналу та встановлювати смислові зв'язки між окремими його частинами задля здійснення повного еквівалентного перекладу ЛО спочатку на фразовому, а згодом на фразово-абзацному рівнях. На всіх етапах роботи з ЛО та текстом ми пропонуємо використання КП, який додається до тексту.

Крім того, слідом за Н. О. Читаліною, ми вважаємо за доцільне застосовувати контекстуальні вправи. Вони допомагають подолати лексичні, граматичні та стилістичні труднощі у комплексі, передбачаючи виконання паралельної роботи зі спеціальними вправами, спрямованими на подолання певних перекладацьких труднощів [8, с. 58].

Друга група вправ для формування навичок АЛКПП побудована на основі теорії закономірних збігів Я. І. Рецкера. Відповідно до цієї теорії деякі прийоми логіко-семантичного порядку в процесі здійснення перекладу повторюються. Існує три категорії збігів між одиницями тексту оригіналу та тексту перекладу, а саме: еквіваленти повного збігу значень в обох мовних традиціях, варіативні та контекстуальні збігу, всі види перекладацьких трансформацій. Теорія Я. І. Рецкера пояснює основні прийоми роботи перекладача: стимулює вивчення еквівалентів, обсягу значень слів і словосполучень, демонструє значення контексту і підказує найбільш перспективні лексичні трансформації, до яких може вдатися перекладач для пошуку еквівалентів тексту оригіналу та тексту перекладу [8, с. 25–26].

Теорія закономірних збігів розвинута Л. К. Латишевим [7], який пропонує навчати, ускладнюючи алгоритм підстановок з перекладу, починаючи з повних словникових збігів значень, відносних словникових збігів значень, підстановки ЛО, значення яких повністю не збігаються або виходять за межі семантичного поля, підстановки ЛО мовних систем, значення яких повністю не збігаються.

Вивчивши роботи вказаних вище науковців, ми вважаємо, що мають бути сформовані такі лексичні перекладацькі навички: знаходження еквівалентів значень ЛО повного збігу двох мовних культур, знаходження еквівалентів значень ЛО відносного збігу двох мовних культур, переклад безеквівалентних ЛО (формування вмінь виконувати транслітерацію, калькування, описовий

переклад, наближений переклад, генералізацію), та відповідно пропонуємо вправи для їх формування:

- вправи для формування навичок знаходження еквівалентів значень ЛО повного збігу двох мовних культур;
- вправи для формування навичок знаходження еквівалентів значень ЛО відносного збігу двох мовних культур;
- вправи для формування навичок перекладу безеквівалентних ЛО (формування вмінь виконувати транслітерацію, калькування, описовий переклад, наближений переклад, генералізацію).

З метою формування вищезазначених навичок нами була розроблена група вправ №2. Пропонуємо декілька прикладів вправ цієї групи.

Група 2. Підгрупа 2.3.

Вправа 1: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, нормована у часі, без опори, аудиторна.

Мета: формування навичок виконувати переклад безеквівалентних ЛО (ідіом).

You are asked to translate the official document, performing translation you come across an unknown idiomatic expression. Read the information about the origin of the idiom “to beat around the bush” taken from Max Cryer’s “Who Said That First? The Curious Origins of Common Words and Phrases”. First try to explain its meaning and secondly to find the Ukrainian equivalent. Please, remember the golden rule of translation “Do not force an idiom into translation!”

Medieval man may not have had the thrill of flinging, but they had a worthy counterpart, the challenging sport of batfowling. A rare nocturnal sport, batfowling consisted of going into the forest or shrub-laden area and beating birds senseless with a bat. Batfowlers sought sleeping birds for the prey, but being true sportsmen, they didn't want to kill a defenseless bird. So before whacking it with the bat, they were kind enough to wake the bird up first, by stunning it with a harsh light, rendering the bird blind and temporarily helpless. “Sensitive” batfowlers caught the birds in nets. Sometimes though the birds proved to be uncooperative, selfishly sleeping in bushes where they were invisible, instead of marching forward and offering themselves as ritual sacrifices. So batfowlers engaged servants or boys, known as beaters, to literally beat adjacent bushes to rouse flocks of sleeping birds. As the stunned birds awakened and fled in panic, they would be attracted to the torch or lantern and be socked into unconsciousness by the batfowler.

Although today a person who beats around the bush might not have any violence in mind, he similarly conceals or avoids the real thing that concerns him. While he may pretend to be interested in the bush, he might be more interested in the bird, or worm, lurking inside [18].

Група 2. Підгрупа 2.3.

Вправа 2: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, частково керована, індивідуальна, двомовна, нормована у часі, без опори, аудиторна.

Мета: формування навичок виконувати переклад безеквівалентних ЛО (ідіом).

Most of dictionaries give examples of the usage of lexical units. Study the examples provided and translate them from English into Ukrainian, using “Translator’s Commentary”.

Sentences for translation:

1. Don't beat around the bush! Tell me, please, what exactly you want.
2. Let's not beat around the bush anymore. You'd better do this task over.
3. You know why you're here, of course, so we needn't beat about the bush.
4. Under the circumstances it was better to beat around the bush.
5. And then without beating around the bush, she said, “How much is there for me?”

Translator’s Commentary

Linguistic Information

Meaning: avoid or delay talking about something unpleasant or embarrassing
If you beat around the bush, you don't say something directly to someone because you are worried about his/her reaction and don't want to upset him/her.

Translator’s Recommendation

Do not translate constituent parts of idiomatic expressions separately since the meaning is not made up by the sum of meanings of the component parts. Use translator’s resources, specialized dictionaries, to do it well. Remember “Do not force an idiom into translation!”

Useful References

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>

<http://www.cambridge.org/us/esl/catalog/subject/project/item405031/Cambridge-Idioms-Dictionary>

Удовиченко Г. М. Фразеологічний словник української мови. – Т. 1-2. К., 1984.

<http://stalivyrazy.org.ua>

http://en.wiktionary.org/wiki/beat_around_the_bush

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/beat-around-the-bush>

Група 2. Підгрупа 2.3.

Вправа 3: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, частково керована, індивідуальна, одномовна, нормована у часі, без опори, аудиторна.

Цілі: формування навичок вивчаючого читання та навичок виконувати переклад безеквівалентних ЛО (ідіом).

You are asked to translate a document. Before starting doing translation, read an article from the Guardian written on a similar topic and try to explain why it is entitled "Beating Around the Bush".

Article

Beating Around the Bush

Under fire for the CIA's handling of intelligence on Iraq, the agency's chief passes the buck back to the White House, beating around the bush, writes Julian Borger. Pity poor George Tenet. The director of the central intelligence agency, source of much of the scepticism about the administration's overblown case against Saddam Hussein, is the designated fall guy for the whole fiasco. After weeks of speculation and finger-pointing, the rest of the administration finally agreed a damage-limitation strategy - and the strategy was "blame Tenet" ...[16].

Translator's Commentary

Background Information

George Walker Bush (born July 6, 1946) is an American politician and businessman who was the 43rd President of the United States from 2001 to 2009 and the 46th Governor of Texas from 1995 to 2000.

The Central Intelligence Agency (CIA) is an independent civilian intelligence agency of the United States government. It is an executive agency and reports directly to the Director of National Intelligence with responsibility for providing national security intelligence assessment to senior United States policymakers. Intelligence-gathering is performed by non-military commissioned civilian intelligence agents, many of whom are trained to avoid tactical situations. The CIA also oversees and sometimes engages in tactical and covert activities at the request of the President of the United States.

The White House is the official residence and principal workplace of the President of the United States. Located at 1600 Pennsylvania Avenue NW in Washington, D.C.

George John Tenet (born January 5, 1953) was the Director of Central Intelligence (DCI) for the United States Central Intelligence Agency, and is Distinguished Professor in the Practice of Diplomacy at Georgetown University. Tenet held the position as the DCI from July 1997 to July 2004, making him the second-longest-serving director in the agency's history

Saddam Hussein was the fifth President of Iraq, serving in this capacity from 16 July 1979 until 9 April 2003.

Linguistic Information

CIA [,si:əle] abbr. Central Intelligence Agency – Центральне розвідувальне управління (ЦРУ)

pass the buck- idiom to shift responsibility

designate – v. визначати, встановлювати; вказувати; називати; призначати

paragon – n. зразок

to beat around the bush - meaning: avoid or delay talking about something unpleasant or embarrassing. If you beat around the bush, you don't say something directly to someone because you are worried about his/her reaction and don't want to upset him/her.

Translator's Recommendation

Doing translation it is crucially important to read the article very attentively before performing translation. Use translator's resources to translate idiomatic expressions. Remember "Do not force an idiom into translation!"

Useful references

http://en.wiktionary.org/wiki/beat_around_the_bush

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/beat-around-the-bush>

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>

<http://www.cambridge.org/us/esl/catalog/subject/project/item405031/Cambridge-Idioms-Dictionary>

Балла М. І. Англо-український словник: у 2 т.— К. : Освіта, 1996.

Третя група вправ – вправи для розвитку вмінь АЛКПП.

Виокремлення цієї групи вправ зумовлене удосконаленням умінь передавати смисл ЛО, які входять до макротексту, публіцистичного зокрема.

Група 3. Підгрупа 3.

Вправа 1: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, частково керована, індивідуальна, одномовна, нормована у часі, без опори, аудиторна.

Мета: формування вмінь передавати смисл безеквівалентних ЛО (ідіом).

Reread the article again and translate the highlighted sentences into Ukrainian. Use Translator's Commentary given above.

Article

Beating Around the Bush

Under fire for the CIA's handling of intelligence on Iraq, the agency's chief passes the buck back to the White House, beating around the bush, writes Julian Borger

Pity poor George Tenet. The director of the central intelligence agency, source of much of the scepticism about the administration's overblown case against Saddam, is the designated fall guy for the whole fiasco... [16].

Четверта група вправ – вправи для вдосконалення навичок і вмінь АЛКПП, адже вміння редагувати є обов'язковими для професіонала-перекладача.

Варто зазначити, що запропоновані нами вправи були створені на основі виділених умінь, а саме: оцінювати еквівалентність виконаного перекладу ЛО та обґрунтувати перекладацькі рішення; усувати недоліки передачі смислу ЛО в мові-перекладу (мовні, позамовні, жанрово-стилістичні). Таким чином, до третьої групи вправ входять такі вправи:

- вправи для формування навичок і вмінь оцінювати еквівалентність виконаного перекладу ЛО та обґрунтування перекладацьких рішень;
- вправи для формування навичок і вмінь усувати недоліки передачі смислу ЛО в мові перекладу (мовні, позамовні, жанрово-стилістичні).

Група 4. Підгрупа 4.2.

Вправа 1: рецептивно-репродуктивна, комунікативна, індивідуальна, одномовна, нормована у часі, без опори, аудиторна.

Мета: вдосконалювати вміння редагувати переклад.

Task: Before handing in your final variant of translation, please, proofread it. Check if the meaning of the lexical unit coincides in the source and target languages taking into consideration linguistic, stylistic, pragmatic aspects and the background knowledge of the recipient of the message.

Таким чином, ми обґрунтували та створили комплекс вправ, на базі якого, на нашу думку, можливе формування АЛКПП. Крім того, він може стати ефективним для засвоєння іншомовного матеріалу та перекладацьких робочих прийомів у професійно спрямованій діяльності. Іншими словами, виконання розроблених нами вправ забезпечує логічний та послідовний перехід від формування мовленнєвих навичок до розвитку мовленнєвих умінь у процесі навчання писемного перекладу лексичних одиниць, що в комплексі формує ПК у студентів.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні моделі навчання з формування АЛКПП та її експериментальній перевірці на заняттях з ПКП на третьому курсі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : “Златоуст”, 1999. – 427 с.
2. Ганічева Т. В. Обґрунтування системи вправ для формування у майбутніх філологів компетенції в усному двосторонньому перекладі / Тетяна Вікторівна Ганічева // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія Вип. 13. – К. – 2007. – С. 90–96.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.
4. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : Учеб. пособие / Вилен Наумович Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
6. Латышев Л. К. Перевод : теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. С. Семенов. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
7. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: Кн. для учителя шк. с углубл. изуч. нем. яз. / Лев Константинович Латышев. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
8. Нелюбин Л. Л. Переводческая лингводидактика: учеб.-метод. пособие / Л. Л. Нелюбин, Е. Г. Князева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта : Наука, 2009. – 320 с.
9. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Дмитрівна Пасічник. – К., 2011. – 300 с.
10. Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. – Режим доступа : http://mgu.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=655:-2012-2021-&catid=23&Itemid=89
11. Робоча навчальна програма з курсу “Практичний курс перекладу англійська мова, як перша іноземна”. Напрямок підготовки “Філологія”, “Переклад” (дві іноземні мови), курс III / [Корунець І. В., Польова Е. В.]. – К. : КНЛУ, 2009. – 25 с.

12. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–7.
 13. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
 14. Чередниченко О. І. Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача / О. І. Чередниченко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка Іноземна філологія. – 2007. – Вип. 41. – С. 25–27.
 15. Черноватий Л. М. Типологія вправ для формування навичок усного перекладу / Л. М. Черноватий, Т. В. Ганічева // Актуальні проблеми художнього та галузевого перекладу. – Горлівка : ГДПШМ., – Вип. 6. – С. 150–158.
- Джерела ілюстративного матеріалу:
16. Julian Borger. Beating Around the Bush / <http://www.guardian.co.uk/world/2003/jul/16/world>
 17. Keith Stuart. Game Transfer Phenomena and the Problem of Perception / <http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2011/sep/22/game-transfer-phenomena>
 18. Max Cryer. Who Said That First? The Curious Origins of Common Words and Phrases. – 186 p.

ПРИНЦИПИ І КРИТЕРІЇ ДОБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ

С. Г. Вавіліна

Запорізький національний університет

У статті визначаються принципи добору матеріалів для навчання англomовного професійно орієнтованого читання та ті критерії, яким має відповідати навчальний текст. В якості одиниці відбору обирається рекламний текст, як такий, що задовольняє основні вимогами до навчальних матеріалів різних жанрів для формування англomовної читацької компетентності у студентів факультету журналістики.

Ключові слова: принципи добору навчальних текстів, критерії добору, рекламний текст, професійно орієнтоване читання.

С. Г. Вавилина. Принципы и критерии отбора текстов для обучения будущих журналистов профессионально ориентированному чтению. В статье определяются принципы отбора материалов для обучения профессионально ориентированному чтению и критерии, которым должен отвечать учебный текст. В качестве единицы отбора избирается рекламный текст, как удовлетворяющий требованиям к учебным материалам различных жанров по формированию англоязычной читательской компетентности у студентов факультета журналистики.

Ключевые слова: принципы отбора учебных материалов, критерии отбора, рекламный текст, профессионально ориентированное чтение.

S. Vavilina. Principles and criteria for learning materials selection in the process of teaching the journalism students foreign language reading for specific purposes. The article identifies the principles and criteria for learning materials selection for teaching foreign language reading for specific purposes. The advertising text has been chosen as the unit of selection since it complies with demands for learning materials of different genres efficient in the formation of reading competence among journalism students.

Key words: the principles of learning materials selection, selection criteria, advertising text, reading for specific purposes.

Інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагає від вищої освіти задоволення вимог сучасного життя, а саме готувати конкурентоспроможних фахівців, затребуваних на міжнародному ринку праці, з високим рівнем сформованості професійної компетентності. Іншомовна комунікація посідає чільне місце у професійній підготовці журналіста, що зумовлено сучасними політичними, економічними, культурними та інформаційними реаліями. Професійно орієнтований підхід передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Комунікативні вміння в галузі говоріння, читання, аудіювання, письма та перекладу є основним структурним елементом професійно орієнтованого навчання іноземної мови. Читання відіграє виняткову роль у житті та роботі спеціаліста, оскільки в період його професійної діяльності є засобом задоволення комунікативних та пізнавальних потреб. Створення

ефективної методики навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання автентичних спеціальних текстів вимагає добору необхідних навчальних матеріалів.

Проблеми добору та організації навчального матеріалу для формування компетентності в читанні досліджувалися ученими (Барабанова Г. В., Воропаєва Ю. О., Єлухіна Н. В., Корейба І. В., Малюга О. С., Паніна О. Ю., Радецька С. В., Серова Т. С. та ін.). Переважна більшість цих досліджень присвячена особливостям навчання читання студентів немовних факультетів, а саме технічних (Барабанова Г. В., Крилова Е. В., Саєнко Н. В., Серова Т. С., Тарнопольський О. Б.), економічних (Дегтярьова Ю. В., Радецька С. В., Труханова Т. І., Шевченко С. І.), природничих (Малюга О. С.). Однак слід зауважити, що особливості добору матеріалів для навчання читання на факультеті журналістики, зумовлені специфікою цієї спеціальності, залишаються на сьогодні поза увагою вчених.

Метою статті є визначення принципів і критеріїв добору текстів для навчання майбутніх журналістів англomовного професійно орієнтованого читання.

Слідом за О. В. Бирюк [2, с. 65], ми визначаємо такі фактори, що зумовлюють принципи і критерії відбору навчальних матеріалів для конкретних умов навчання:

- 1) мета навчання – навчання професійного орієнтованого читання англomовних спеціальних текстів;
- 2) умови організації навчання та форми роботи (самостійна/групова, аудиторна/позааудиторна).
- 3) вимоги типової “Програми з англійської мови для професійного спілкування” та відповідних навчальних програм:
 - а) щодо рівня сформованості у студентів рецептивних навичок та вмінь читання;
 - б) щодо змісту тематичних блоків для другого року навчання;
 - в) щодо стильової та жанрової різноманітності навчальних матеріалів.

Для здійснення відбору рекламних текстів в якості навчального матеріалу вважаємо необхідним уточнити такі поняття: одиниця відбору, принципи відбору, критерії відбору, жанри і типи текстів.

Одиницею відбору навчання читання більшість методистів називає навчальний текст. Аналіз досліджень, присвячених відбору текстового матеріалу для навчання іншомовного читання (Балахонов А. С., Гришина М. С., Крилова Е. В., Мерцалова С. Л., Мосіна М. О., Серова Т. С., Радецька С. В.), дає змогу зробити висновок, що навчальний текст є складним, багатокомпонентним явищем, яке визначається з позицій як лінгвістики, так і психології, психолінгвістики, теорії комунікації та інших наук, що, в свою чергу, зумовлює низку вимог до тексту як одиниці навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Добір навчальних текстів має відбуватися відповідно до принципів, що визначають організацію цього процесу. При доборі навчальних текстів необхідно враховувати насамперед

методичні принципи навчання іноземної мови. Важливо зазначити, що більшість цих принципів було залучено для визначення принципів навчання власне професійно орієнтованого читання, про що свідчать дослідження Барабанової Г. В., Корейби І. В., Радецької С. В.

У процесі відбору матеріалів для навчання професійно орієнтованого читання ми вважаємо доцільним спиратися на такі принципи: 1) необхідності і достатності; 2) вживаності і поширеності; 3) посиленості і доступності; 4) відповідності комунікативним потребам тих, хто навчається, їхньому інтелектуальному рівню та інтересам; 5) функціональної обумовленості та тематичної цілісності [5, с. 79].

Принцип необхідності і достатності зумовлює охоплення тих компонентів змісту навчання, які важливі для досягнення мети навчання, тобто навчальні тексти мають бути представлені достатньою жанровою різноманітністю та інформативністю для оволодіння вміннями англомовного професійно орієнтованого читання.

Принцип вживаності та поширеності визначається частотністю та зумовлює відбір найбільш представлених проблем та типів текстів у друкованих та електронних виданнях.

Принцип посиленості та доступності полягає відповідно дібраного навчального матеріалу рівневі знань, навичок та вмінь студентів та врахування визначених термінів навчання.

Принцип відповідності комунікативним потребам тих, хто навчається, їхньому інтелектуальному рівню та інтересам в ситуації професійно орієнтованого навчання означає передусім що добір змісту навчання має відбуватися на основі аналізу професійних потреб майбутніх спеціалістів та на рівні комунікативного аспекту цього змісту. Врахування інтересів студентів призводить до підвищення мотивації та ефективності всього процесу навчання.

Принцип функціональної обумовленості та тематичної цілісності передбачає відбір матеріалів у межах певних тем та ситуацій спілкування, які повинні бути представлені під час самої процедури відбору [5, с. 80].

Раціональний відбір передбачає визначення в навчальному тексті якісних та кількісних характеристик, релевантних для навчання читання, та визначення вимог, або критеріїв, що забезпечують визначені вище принципи відбору. Аналіз цих вимог, або критеріїв, вивченню яких присвячено чимало досліджень (Беленька Т. Л., Бочкарьова О. Ю., Гез Н. І., Євдокімова Є. Г., Єлізаров А. С., Єлухіна Н. В., Китаєва С. О., Кличнікова З. І., Корейба І. В., Ляховицький М. В., Малюга О.С., Мусницька Є. В., Шевченко С. І. та ін.), свідчить про те, що спеціальні тексти слід добирати з точки зору їхнього змісту, освітньої та пізнавальної цінності, доступності та посиленості, мовної нормативності, комунікативної та професійної значущості.

Однією з головних вимог до якостей тексту, що є необхідними для навчання читання, методисти відносять насамперед *інформативність тексту*. Незважаючи на одноставне визнання обов'язкової наявності інформативності тексту як ознаки, немає однозначного визначення цього поняття. В науковій літературі існує два підходи до визначення інформативності тексту.

Так, наприклад, Н. В. Єлухіна та Є. В. Мусницька [9] розглядають інформативність навчального тексту як представленість у ньому всіх планів змістовної інформації: логічного, емоційно-оцінного та спонукально-вольового. Інші дослідники характеризують інформативність як відносну величину, визначаючи її не як абсолютну кількість інформації в тексті, не його загальну інформаційну насиченість, а лише ту змістову інформацію, яка скоріш за все стане надбанням реципієнта, з урахуванням відношення названого надбання до комунікативного наміру його автора [3].

Таке визначення впливає із термінологічного поняття “інформація”, згідно з яким інформативним є те нове, що міститься в повідомленні для даного реципієнту. Новизну та інформативність тексту треба шукати там, де відоме стає новим, включаючись у певну систему до того невідомих і тому інформативних зв’язків. Таким чином одне й те саме повідомлення може бути новим та інформативним для одного читача та позбавленим цієї якості для іншого.

З огляду на це виникає питання про корисність отриманої інформації. Корисність інформації є її прагматичною властивістю. Чим більше інформація сприяє досягненню мети, тим ціннішою вона є для певного читача. Актуальність як безпосередня корисність інформації для конкретного читача виявляється могутнім стимулом у подоланні змістових та мовних труднощів під час читання іншомовного тексту.

Принцип використання автентичних навчальних матеріалів зумовлює відбір навчальних текстів за *критерієм автентичності*. Автентичними вважаються “реальні тексти, не створені з педагогічними цілями” [17, с. 145]. Це ті матеріали, призначенням яких є досягнення певної соціальної мети у мовній спільноті, на відміну від не автентичних текстів, метою яких є лише навчання мови. Головними вимогами до вибору автентичних текстів для навчання іншомовного читання D. Nuttal вважає критерії придатності та відповідності змісту навчання (*suitability of content*), перспективності вивчення (*exploitability*), легкості для читання (*readability*) [16]. S. A. Berardo поповнює цей лист такою вимогою, як презентація (*presentation*) [16]. Отже, у виборі автентичних текстів для навчання читання слід керуватися такими вимогами:

- 1) *придатності та відповідності змісту навчання (suitability of content)* – текст має бути цікавим студентам та релевантним до їх потреб та цілей навчання; крім того, текст має відповідати тим типам текстів, який майбутній спеціаліст буде зустрічати за межами навчальної аудиторії, тобто в реальному житті;
- 2) *перспективності вивчення (exploitability)* – текст має сприяти реалізації навчальних цілей та розвитку певних навичок, умінь і стратегій читання;
- 3) *легкості для читання (readability)* – текст не має бути занадто легким або занадто важким для читання, структурно переобтяженим. В автентичному тексті має міститися новий та відповідний лексичний матеріал;

4) *презентації (presentation)* – текст має виглядати автентичним, приваблювати та зацікавлювати студента таким чином, щоб виникало бажання прочитати цей текст [16, с. 63].

Такий критерій, як *різноманітність типів та жанрів текстів*, зумовлюється наведеними вище принципами професійної спрямованості та урахування міждисциплінарних зв'язків. Методика навчання англійської мови професійного спрямування повинна максимально враховувати специфіку спеціальності, яка визначає особливий формат текстів, що складають один із компонентів предметного аспекту навчання. Цикл професійної та практичної підготовки студентів факультету журналістики представлений такими дисциплінами, як “Журналістська майстерність”, “Теорія журналістики”, “Етика журналістської творчості”, “Теорія і практика журналістської діяльності”, “Пресова журналістика”, “Газетно-журнальне виробництво”, “Журналістський фах” (інформаційні, аналітичні, художньо-публіцистичні жанри) тощо. Навчальні програми всіх із згаданих дисциплін поєднує те, що вони ставлять за мету “ознайомити студентів із системою газетних та журнальних жанрів, досягти розуміння ними особливостей і призначення кожного жанру” [10]. Єдиним для цих програм є і погляд на класифікацію жанрів журналістики, за яким визначаються три основні групи жанрів: інформаційні, аналітичні та художньо-публіцистичні. Проте, що цей поділ є найбільш уживаним, також свідчить аналіз досліджень, присвячених теорії та практиці журналістики [4; 6; 14]. Основними критеріями віднесення журналістського тексту до того чи іншого жанру класичної класифікації є ступінь типізації, засіб відображення реальної дійсності, тематична своєрідність, структурно-композиційні особливості текстів, технічні умови створення журналістських творів.

Основні жанрові форми друкованих засобів масової інформації та їхні особливості наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Основні газетні та журнальні жанри

Жанри	Журналістські форми	Особливості
Інформаційний	Замітка (подієва, анонс, анотація, міні-рецензія, блиц-портрет, міні-огляд, міні-історія та міні-порада).	Повідомлення невеликої форми в журналі, газеті, збірнику. Замітка зазвичай повідомляє факти, також може містити припущення, оціночну або нормативну інформацію, рекомендації. Для замітки характерні стислість у подачі новини, ошадливість тексту, точність та зрозумілість, будова тексту за законом перекинutoї піраміди.
	Репортаж (подієвий, пізнавальний, проблемний, репортаж з експериментом)	Жанрова форма, що дає оперативне наочне уявлення про подію через призму світогляду автора, його учасника або очевидця. Особливості

	<p>Інтерв'ю (діалог, монолог, портрет, бесіда, колективне, анкета)</p> <p>Звіт (хронікальний, аналітичний, тематичний)</p>	<p>жанру зумовлені застосуванням методу спостереження та фіксації в тексті його перебігу та результатів, що створює ефект присутності та емоційність опису подій. Може бути коротким або значним за розміром.</p> <p>Бесіда, побудована за певним планом через безпосередній контакт інтерв'юера з респондентом з обов'язковою фіксацією відповідей.</p> <p>Інформаційне повідомлення про подію, під час якої здійснюється великий обмін інформацією та присутня певна аудиторія (конференції, засідання, симпозиуми, семінари, наради). Головною особливістю є строга документальність та офіційно ділова мова та стиль.</p>
Аналітичний	<p>Кореспонденція (інформаційна, описова, аналітична, критична, постановочна (проблемна), нарисова, кореспонденція-роздум, рекламна)</p> <p>Стаття (загальнополітична (публіцистична), передова, редакційна, аналітична (газетна), теоретико- пропагандистська, постановча (проблемна), наукова, критична, дискусійна, рекламна)</p> <p>Коментар (розширений, докладний, полярний, синхронний, коментар спеціаліста)</p> <p>Огляд (внутрішній/міжнародний, політичний, культурний, економічний, спортивний)</p>	<p>Жанрова форма, предметом якого виступає конкретна соціальна ситуація. Містить аналіз та узагальнення події, факту, явища та характеризується докладним і широким висвітленням предмета.</p> <p>Головна жанрова форма аналітичної журналістики, дає докладний огляд і аналіз актуальних подій і ситуацій, спирається на різні методи роботи журналіста, роз'яснює процеси і орієнтує читача на подальші, самостійні роздуми. Містить тези, аргументи та висновки.</p> <p>Різновид статті, що містить роз'яснення ситуації, тлумачення факту.</p> <p>Жанрова форма, яка знайомить аудиторію з певними подіями з використанням аналітичного коментаря.</p>

	Рецензія (літературна, наукова, театральна, кіно/рецензія)	Різновид статті, що містить аргументований критичний відгук, частіше за все про твір літератури або мистецтва.
	Журналістське розслідування	Всебічне та докладне дослідження мало вивченої, закритої або прихованої теми, в результаті якого робляться суспільно значущі висновки.
	Рейтинг	Аналіз подій і фактів у формі ранжування.
Художньо-публіцистичний	Нарис (документальний, публіцистичний, побутовий)	Невеликий літературний твір, що містить опис зазвичай соціально значущих життєвих подій. Головною особливістю є поєднання фактичного матеріалу і художньо-естетичного викладу.
	Фельєтон	Суспільно значуща стаття іронічного, саркастичного, гротескного забарвлення.
	Есе	Невеликий твір, що містить вільне, виразне та індивідуальне трактування певної події, явища або проблеми. Особливості цього жанру зумовлені провідною роллю особисті автора, актуальністю, образністю та експресивністю.
	Памфлет	Публіцистичний твір, метою якого є конкретне, цивільне, переважно соціально-політичне викриття та висміювання негативного явища чи людини.

Ці тексти складають суть англomовного професійно орієнтованого читання на факультеті журналістики. Для майбутніх журналістів надзвичайно важливим є ознайомлення із жанрами преси, бо це не тільки навчить їх орієнтуватися в структурі іноземної газети та журналу, в особливостях того чи іншого жанру як читачів, а й задовольнить їхні професійні потреби як майбутніх спеціалістів і творців медійного простору [14]. Тому ряд авторів [8; 12; 14] пропонують розглядати також газетні та журнальні жанри, відповідно розробивши методику їх вивчення, орієнтують майбутніх журналістів на сприйняття і творення „жанрообразу”.

Але оскільки журналістика сьогодні – це не тільки друковані, а ще й електронні та ефірні ЗМІ, то доцільно вважати одним із важливих критеріїв жанрової типологізації медіатекстів канал розповсюдження, тобто той засіб масової інформації, в рамках якого даний текст створений та функціонує. До таких каналів слід віднести пресу, Інтернет, телебачення та радіо, кожен з яких має низку певних медійних ознак, що впливають на характеристики створюваних текстів та на особливості їх сприйняття аудиторією. Результат такої класифікації представлений в табл. 2.

Таблиця 2

Основні жанри засобів масової інформації

Жанри	Канали розповсюдження масової інформації			
	Друковані ЗМІ	Електронні ЗМІ	Телебачення	Радіо
Інформаційні	Замітка, репортаж, інтерв'ю, звіт (в тому числі рекламні), інформаційна кореспонденція, рекламне оголошення, рекламна інструкція	Замітка, репортаж, інтерв'ю, звіт, в тому числі рекламні, відео-конференція	Інтерв'ю (протокольне, інформаційне, інтерв'ю-портрет, інтерв'ю-анкета (рекламне, суспільне, політичне), проблемне інтерв'ю, прес – конференція), телерепортаж (подієвий, інформаційний, рекламний), телебесіда	Радіоінтерв'ю (протокольне інтерв'ю, інтерв'ю-портрет, інтерв'ю-анкета, прес-конференція), радіоповідомлення, інформаційний радіорепортаж, рекламне інформаційне радіоповідомлення, радіо/звіт, інформаційна радіо кореспонденція
Аналітичні	Кореспонденція (описова, аналітична, критична, постановочна (проблемна), нарисова, кореспонденція-роздум, рекламна), стаття (загальнополітична (публіцистична), передова, редакційна, аналітична, теоретико-пропагандистська, проблемна, наукова, критична, дискусійна,	Стаття, рекламна стаття, коментар, веб-огляд, рецензія, блог, форум	Аналітичний телерепортаж, коментар, ток-шоу, дискусія	Радіокоментар, радіоогляд, радіобесіда, аналітичне інтерв'ю

	рекламна), коментар, огляд, рецензія, рекламна рецензія, журналістське розслідування, рейтинг			
Художньо- публіцистичні	Нарис, фельетон, есе, памфлет (в тому числі рекламні)	Нарис, фельетон, есе, памфлет	Теленарис, телеесе, фельетон, памфлет, вікторина, художній конкурс, документальна повість, ріелті, художня реконструкція, рекламний ролик (ігровий), телевізійна гра	Рекламний ролик (музикальний, ігровий), вікторина, гра

Зміст англомовного професійно орієнтованого читання на факультеті журналістики може бути поповненим за рахунок використання текстів електронних та Інтернет видань, а також залучення теле- та радіо/матеріалів щодо відповідних подій та тем, висвітлених у пресі.

В якості компонента навчання англомовного професійно орієнтованого читання на факультеті журналістики ми пропонуємо обрати *рекламний текст*, здатний “мімікрувати” під майже усі журналістські інформаційні, аналітичні та художньо-публіцистичні жанри. Ряд учених [6; 13; 15] вважають, що текстова реклама представляє достатньо широкий спектр жанрових утворень, більшість яких повторює структуру журналістських жанрів. При цьому рекламний текст, зберігаючи структурні та стилістичні ознаки певного жанру, значно підвищує мотивацію студентів завдяки різноманітним технікам впливу, які використовуються при його створенні.

Важливим критерієм як для класифікації текстів засобів масової інформації, так і для відбору текстів для навчання читання, є тематична домінанта. При відборі та організації системи спеціальних текстів в якості компонента змісту навчання читання *тематичний критерій* визначається багатьма дослідниками як один із провідних. На думку І. Л. Бім [1], важливість теми для методики навчання читання пояснюється рядом її властивостей, серед яких суттєвішими є здатність відображати та класифікувати окремі сфери позамовної дійсності і наші знання про неї, здатність організувати та упорядковувати лексичний матеріал відповідно до предметного змісту, а також весь процес розвитку мовлення – його породження та розпізнавання в предметно-змістовому плані.

Саме *сфери спілкування*, що були покладені К. С. Кричевською [7] в основу класифікації прагматичних матеріалів, на наш погляд, можуть виступати одним із головних критеріїв відбору

та систематизації рекламних текстів для використання в процесі навчання іномовного читання. Як вказує О. Ю. Паніна в своєму дослідженні, присвяченому формуванню комунікативної компетентності в читанні, до таких сфер належать: навчально-професійна, соціально-культурна, побутова, торговельно-комерційна, спортивно-оздоровча [11]. Ці сфери майже збігаються з усталеними медіа/топіками текстів масової інформації. До переліку основних тем входять політика, культура, економіка, спорт, події в країні та за кордоном, суспільні та соціальні проблеми, розваги. При виборі тематики текстів для навчання читання слід враховувати не тільки той факт, наскільки широко та чи інша тема представлена в засобах масової інформації, а й інтереси студентів та цінність текстів для майбутньої професійної діяльності.

При відборі текстів не останню роль грають спеціальні якості тексту, зумовлені його типовими та видовими характеристиками. *Типовість* може бути представлена як один із критеріїв відбору рекламних текстів, що передбачає відбір тих матеріалів, в яких найкраще проявляються типові структурно-композиційні, лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики реклами.

Критерій культурологічної та країнознавчої цінності текстів здається нам одними із важливих при відборі рекламних текстів, оскільки вони сприяють формуванню соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетентності. Саме тому даний критерій покликаний забезпечити відбір такого матеріалу, який відображає найактуальніші факти сучасної дійсності країни, мова якої вивчається, що дає змогу створити найбільш повну картину світу про стиль та засіб життя її людей, їхніх традицій та звичаїв, ідеалів та цінностей, норм поведінки, та знайомить студентів із сучасними тенденціями розвитку мови та національної культури.

Надзвичайно важливим є критерій *співвіднесеності типів текстів із видами читання* [5], що зумовлює успішність навчання того чи іншого виду професійно орієнтованого читання. Тексти для навчання різних видів референтного та інформативного читання будуть різнитися за жанрами, темами, обсягом та екстралінгвістичним оформленням. Так, формування навичок та вмінь референтного читання буде відбуватися із залученням переважно інформаційних жанрів невеликих форм, тоді як навчання різних видів інформативного читання буде зумовлювати вибір аналітичних та художньо-публіцистичних жанрів. Щодо ролі екстралінгвістичного компонента, то все залежатиме від його ролі в тексті. Якщо призначення зображення проілюструвати інформацію, продемонструвати товар, то такий текст буде обрано для навчання референтного читання, якщо ж невербальний компонент несе ключове смислове навантаження, то такий текст має бути віднесеним до навчальних матеріалів, що використовуються в процесі інформативного читання.

Проведене дослідження дає змогу зробити такі висновки:

- 1) за одиницю добору матеріалів для навчання професійно орієнтованого читання майбутніх журналістів було обрано «*навчальний рекламний текст*», під яким розуміємо *автентичний текст з притаманними прагматичному тексту характеристиками, що забезпечує досягнення навчальних цілей, а саме формування вмінь англomовного професійно орієнтованого читання;*

- 2) у процесі добору матеріалів для навчання професійно орієнтованого читання на факультеті журналістики ми вважаємо доцільним спиратися на принципи *необхідності і достатності; вживаності і поширеності; посиленості і доступності; відповідності комунікативним потребам тих, хто навчається, їхньому інтелектуальному рівню та інтересам; функціональної обумовленості та тематичної цілісності;*
- 3) аналіз існуючих в методиці критеріїв добору навчальних текстів дав змогу визначити вимоги до рекламних текстів, з використанням яких буде здійснюватися навчання майбутніх журналістів англomовного професійно орієнтованого читання, а саме критерії *інформативності, автентичності, різноманітності жанрів та типів текстів, тематичності, представленості основних сфер спілкування, культурологічної та країнознавчої цінності, співвіднесеності типів текстів із видами професійно орієнтованого читання.*

Визначення принципів і критеріїв добору англomовних рекламних текстів основних журналістських жанрів для навчання професійно орієнтованого читання є одним з аспектів методики навчання майбутніх журналістів цього виду мовленнєвої діяльності. Перспективою подальшого дослідження ми вважаємо створення системи вправ на формування та розвиток навичок і вмінь читання рекламних текстів та перевірку її ефективності в умовах експериментального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Инесса Львовна Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Бирюк О. В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англomовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / – Бирюк Ольга Василівна. – К., 2005. – 201 с.
3. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учётом специфики интерпретационных сдвигов) / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М. : Наука, 1976. – 262 с.
4. Карпенко В. Журналістика: Основи професійної комунікації / В. Карпенко. – К. : Нора-прінт, 2002. – 348 с.
5. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2010. – 286 с.
6. Кохтев Н. Н. Стилистика рекламы : Учеб.-метод. пособие для студентов фак. и отд.-ний журналистики гос. ун-тов / Н. Н. Кохтев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 91 с.
7. Кричевская К. С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. –

1996. – №1. – С. 14–17.

8. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіа-освіти // Дивослово, 2007. – № 5. – С.29-31.

9. Мусницкая Е. В. Какими должны быть тексты для чтения и аудирования / Е. В. Мусницкая, Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1978. – №3. – С. 30–33.

10. Навчальна програма курсу “Газетно-журнальне виробництво”. Галузь знань 0303 – журналістика та інформація. Напрямок підготовки: 030301 – журналістика. – Запоріжжя: ЗНУ, 2011. – 8 с.

11. Панина Е. Ю. Рекламные тексты как средство формирования иноязычной компетенции в профессионально-ориентированном чтении (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панина Елена Юрьевна. – Пермь, 1999. – 193 с.

12. Саєнко Н. В. Періодична преса як засіб оволодіння іноземною мовою студентами вищих технічних навчальних закладів: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Наталія Віталіївна Саєнко. – Харків, 2003. – 176 с.

13. Сазонова Т. К. Использование текстов-реалий рекламного характера в ходе обучения общению как средства активизации учебного процесса / Т.К. Сазонова // Новые тенденции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. – Пермь: ПГПИ, 1992. – 136 с.

14. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чемерис Інна Михайлівна. – К., 2008. – 248 с.

15. Щепилова Г. Г. Реклама в СМИ: принципы классификации [Электронный ресурс] / Галина Германовна Щепилова // Медиаскоп. Электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова. – Выпуск № 4. – 2010. – Режим доступа к журн. : <http://www.mediascope.ru/node/625>

16. Berardo S. A. The use of authentic materials in the teaching of reading / S. A. Berardo // The Reading Matrix. – Vol.6. – No.2. – 2006. – P. 60 – 69.

17. Wallace C. Reading / C. Wallace // The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages [Ed. by Carter R. and Nunan D]. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 21–27.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія: Педагогіка та психологія

До друку приймаються неопубліковані раніше матеріали: наукові статті, огляди, рецензії тощо, які відповідають тематиці Вісника.

Наукова стаття

Містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до вимог ВАК України (Див. Бюлетені ВАК України №1, 2003; №2, 2008).

Перелік обов'язкових елементів статті:



- Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.
- Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.
- Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.
- Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.



При написанні статті **необхідно дотримуватись певних правил:**

- назва статті стисло відбиває її головну ідею, думку (якомога менше слів);
- слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;
- недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;
- цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках указати прізвище автора, який уперше її висловив;
- усі посилання на наукові авторитети подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок; для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;
- необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;
- стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

Мова публікації – українська.

Обсяг статті – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

Структура статті: індекс УДК, назва, прізвище та ініціали автора, назва навчального закладу, три анотації (обсягом орієнтовно 500 знаків) з ключовими словами українською, російською та англійською мовами, основний текст статті, література.

Зразок оформлення початку статті

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЧИТАЦЬКОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ю. В. Романюк

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”

В статті розглядаються дидактичні принципи використання навчального веб-сайту для формування у майбутніх інженерів читачької англомовної компетенції. З’ясовані види навчальних веб-сайтів, надане визначення поняттю “навчальний веб-сайт”. Проаналізовані психологічні та педагогічні проблеми використання навчального веб-сайту у процесі навчання.

Ключові слова: навчальний веб-сайт, дидактичні принципи, читачька англомовна компетенція.

Ю. В. Романюк. Дидактические принципы использования учебного веб-сайта для формирования у будущих инженеров читательской англоязычной компетенции. В статье рассматриваются дидактические принципы использования учебного веб-сайта как средства формирования у будущих специалистов по инженерной механике читательской англоязычной компетенции. Выяснены виды учебных веб-сайтов, дано определение понятию “учебный веб-сайт”. Проанализированы психологические и педагогические проблемы использования учебного веб-сайта в процессе обучения.

Ключевые слова: учебный веб-сайт, дидактические принципы, читательская англоязычная компетенция.

Y. Romaniuk. Didactic principles of web-site usage for forming the English language competence of future engineers’ reading. The article analyses the didactic principles of learning web-site usage as the means of forming the English language competence in future mechanical engineers’ reading. Types of learning web-sites have been ascertained, the notion of learning web-site has been determined. Psychological and pedagogical problems of learning web-site usage in teaching process have been analyzed.

Key words: learning web-site, didactic principles, English language competence in reading.

Текст статті ...

Посилання на використану літературу та джерела у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. В. Гапонова [1, с. 45], де перший знак – порядковий номер за списком, другий – номер цитованої сторінки;

Бібліографічний опис повинен відповідати вимогам ВАК України (Бюлетень ВАК України №3, 2008 р., с. 9–13).

Зразок оформлення літератури

Текст статті ...

ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови // Іноземні мови. – 2009. – №4. – С. 44–46.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]; керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / Ніколаєва С. Ю. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
4. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 368 с.
5. Черниш В. В. Correct English Usage for Everyday and Professional Life: посібник / Черниш В. В. – К. : Ленвіт, 2009. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 2).

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у вигляді диска CD-R/CD-RW у редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище жирним шрифтом, рядком нижче – назва навчального закладу курсивом;
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 5 знаків. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами (відступ від лівого поля – 5 знаків). Нижче в підбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передуює назва джерела ілюстративного матеріалу;
- підрядкові виноски не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- відомості про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи або навчання, посада, телефон, домашня та електронна адреси;
- витяг з протоколу засідання кафедри/вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рецензію наукового керівника на подану статтю;
- два конверти для листування.

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Редакційна колегія