

# **ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2014**  
**Випуск 23**

Київ  
Видавничий центр КНЛУ

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

Реєстраційне свідоцтво №8224 серія КВ від 17.12.2003 року

*Видається за рішенням вченої ради  
Київського національного лінгвістичного університету  
від 22 грудня 2014 року*

**Редколегія**

**Головний редактор**

доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва

**Заступник головного редактора**

доктор педагогічних наук, професор О. Б. Бігич

**Відповідальний секретар**

І. Ф. Соболева

**Члени редколегії**

доктор філософії (педагогіка) Т. Клоуберт (Аугсбург, Німеччина)  
доктор філософії (педагогіка) К. Кресні (Торонто, Канада)  
доктор педагогічних наук, професор Г. О. Китайгородська (Москва, Росія)  
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

**Редактор**

Т. М. Гревцева

**Адреса редколегії**

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

## ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ВЕДЕННЯ ДЕБАТІВ

О. О. Дідух

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

У статті розглядаються принципи навчання майбутніх викладачів ведення дебатів. Досліджено класифікацію принципів ведення дебатів, виділено й докладно описано спеціальні методичні принципи навчання ведення дебатів, а саме: принцип ігрового моделювання сценарію ведення дебатів, принцип підвищення активності студентів за допомогою включення у навчання елементів дослідження, принцип індивідуалізації, принцип партнерського спілкування, принцип професійно-педагогічної спрямованості, принцип конгруентності, принцип забезпечення професійною комунікацією, принцип інтеграції, принцип взаємоконтролю і принцип рефлексії. Докладно описано реалізацію цих принципів у процесі навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів.

**Ключові слова:** дебати, майбутні викладачі англійської мови, спеціальні методичні принципи навчання ведення дебатів.

**А. А. Дидух. Принципы обучения будущих преподавателей английского языка ведению дебатов.** В статье рассмотрены принципы обучения будущих преподавателей иностранного языка ведению дебатов. Изучена классификация принципов ведения дебатов, выделены и детально описаны специальные методические принципы обучения ведению дебатов, а именно: принцип игрового моделирования сценария ведения дебатов, принцип повышения активности студентов с помощью включения в обучение элементов исследования, принцип индивидуализации, принцип партнерского общения, принцип профессионально-педагогической направленности, принцип конгруэнтности, принцип обеспечения профессиональной коммуникацией, принцип интеграции, принцип взаимоконтроля и принцип рефлексии. Подробно описана реализация этих принципов в процессе обучения будущих преподавателей английского языка ведению дебатов.

**Ключевые слова:** дебаты, будущие преподаватели английского языка, специальные методические принципы обучения ведению дебатов.

**O. O. Didukh. The Principles of Teaching Debate to English Teacher Trainees.** In the article the principles of teaching debate to English teacher trainees are researched. The classification of debate teaching principles has been researched, the specific methodological principles, such as: the principle of scenario play modeling of debate, the principle of students' activity facilitation by means of using scientific research elements, the principle of individualization, the principle of partnership, the principle of professional-pedagogical directivity, the principle of congruence, the principle of professional communication provision, the principle of integration, the principle of peer assessment and the principle of reflection. The realization of the defined principles in the process of teaching debate to English teacher trainees has been described in detail.

**Key words:** debate, English teacher trainees, specific methodological principles of teaching debate.

Ефективність навчального процесу залежить від того, наскільки під час його організації враховуються принципи навчання, тому проблема визначення принципів навчання майбутніх викладачів англійської мови (АМ) ведення дебатів є актуальною.

**Попередній аналіз робіт** сучасних дослідників засвідчив, що, незважаючи на значну увагу до проблеми навчання ведення дебатів, принципи навчання дотепер залишалися поза увагою науковців. Більш широка проблема визначення принципів навчання професійно орієнтованого говоріння розглядалася в роботах О. М. Пучко [11], О. В. Смирнової [14], Л. В. Ананьєвої [1], Л. В. Гайдуків [4], Н. П. Андронік [2], В. В. Черниш [15]. Зокрема, у дослідженні О. М. Пучко [11] було виділено й описано принципи навчання дискусійного спілкування, до якого належать

і дебати. У дослідженнях, присвячених безпосередньо навчанню ведення дебатів, проблема визначення принципів навчання не була розкрита з достатньою повнотою. Так, у роботі О. Г. Калінкіної було розглянуто принципи навчання вчителів ведення дебатів, проте не було враховано специфіку навчання іноземної мови [7, с. 83–84]. З іншого боку, в роботі Є. Є. Орешіної [9], яка присвячена безпосередньо навчанню ведення дебатів студентів мовних спеціальностей, проблема визначення принципів взагалі не розглядалася. Таким чином, під час аналізу наявних досліджень знайшло підтвердження припущення про те, що проблема визначення принципів навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів потребує окремого дослідження.

Відповідно, **метою** цієї публікації є конкретизація та опис принципів навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів.

Принципи навчання ретельно вивчалися багатьма науковцями як у загальному контексті навчання іноземних мов (ІМ) (в роботах Гальської Н. Д., Гез Н. І., Пасова Ю. І., Рогової Г. В., Солововой О. М., Сафоновой В. В., Шатілова С. П., Щукіна А. М.), так і в контексті навчання професійно спрямованого говоріння студентів мовних спеціальностей (у дослідженнях Пучко О. М. [11], Смирновой О. В. [14], Ананьєвої Л. В. [1], Гайдукової Л. В. [4], Андронік Н. П. [2], Черниш В. В. [15]). Незважаючи на різницю у трактуванні поняття “принципи навчання” в роботах різних учених, більшість з них погоджується, що принципи навчання є вихідними положеннями, які у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складників (цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм) зокрема [8, с. 110].

За загальноприйнятою у методиці навчання ІМ класифікацією принципів навчання, розробленою Н. Д. Гальською і Н. І. Гез, вони поділяються на загальнодидактичні, тобто такі, які є базовими для вивчення і навчання будь-якої дисципліни, та методичні, які відображають специфіку навчання ІМ [5, с. 140]. Водночас В. В. Сафонова запропонувала розділити методичні принципи навчання ІМ на загальнометодичні принципи навчання ІМ і спеціальні методичні принципи навчання ІМ (наш робочий термін). Під загальнометодичними принципами розуміються такі, які є універсальними для методики навчання будь-якої ІМ, а під спеціальними методичними – такі, які розробляються для навчання певної ІМ або певного виду мовленнєвої діяльності [15, с. 147]. За умови достатньої вивченості загальнодидактичних та загальнометодичних принципів навчання ІМ, ми зосередили увагу на спеціальних методичних принципах навчання ведення дебатів, які є домінуючими у контексті нашого дослідження.

Спеціальні методичні принципи навчання ведення дебатів неможливо розглядати ізольовано від спеціальних методичних принципів навчання говоріння ІМ і, зокрема, принципів навчання дискусійного спілкування, які розглядалися у роботах Ю. І. Пасова [10], О. Н. Пучко [11], О. В. Смирновой [14], Л. В. Ананьєвої [1], Л. В. Гайдукової [4], О. Г. Калінкіної [7], Н. П. Андронік [2], В. В. Черниш [15]. Ретельно вивчивши зазначені дослідження, ми відібрали ті принципи навчання, які мають бути покладені в основу навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів. В основу визначеної нами номенклатури спеціальних методичних принципів було покладено насамперед дослідження Ю. І. Пасова, в якому розглянуто принципи навчання говоріння [10], дослідження В. В. Черниш [15], в якому описано принципи навчання майбутніх викладачів англійської професійно орієнтованого говоріння, а також дослідження О. Н. Пучко [11], в якому було виділено принципи дискусійного спілкування, однією із форм якого є дебати. Наш вибір зумовлено тим фактом, що саме в роботах цих дослідників найбільш повно розкрито зміст принципів щодо навчання іншомовного говоріння. У нашому дослідженні ми конкретизували ці принципи щодо навчання ведення дебатів.

До спеціальних методичних принципів навчання ведення дебатів майбутніх викладачів вважаємо за доцільне віднести принцип ігрового моделювання сценарію ведення дебатів, принцип підвищення активності студентів за допомогою включення у навчання елементів дослідження, принцип індивідуалізації, принцип партнерського спілкування, принцип професійно-педагогічної спрямованості, принцип конгруентності, принцип забезпечення професійною

комунікацією, принцип інтеграції, принцип взаємоконтролю і принцип рефлексії. Усі відібрані принципи відображають специфіку навчання АМ з позиції комунікативно-діяльнісного підходу. Перейдемо до опису їх реалізації у процесі навчання ведення дебатів.

Першим принципом навчання ведення дебатів є **принцип ігрового моделювання сценарію ведення дебатів**. За О. М. Пучко, цей принцип є одним із ключових у процесі навчання дискусійного спілкування, до якого належать і дебати, через складність і ємність феномену такого спілкування в плані інформаційних процесів, взаємовідносин комунікантів, переплетення їхніх цілей, установок, намірів, великого арсеналу засобів комунікації (вербальних і невербальних), які використовуються [11, с. 91]. Моделювання здійснюється шляхом організації ігрової ролівої взаємодії студентів як партнерів у різноманітних ситуаціях ведення дебатів, що дає змогу зберегти у навчальному процесі всі їхні комунікативні та соціальні характеристики. Відповідно, основним прийомом організації навчальної діяльності є різноманітні ролі та ділові ігри.

Як було визначено О. Фрілі і Д. Стейнбергом, дебати поділяються на дві категорії: прикладні (applied) та академічні (academic) дебати [16, с. 19]. У ході прикладних дебатів обговорюються проблеми, до яких учасники мають особливий інтерес. Результатом прикладних дебатів є винесення суддею чи аудиторією рішення, яке має бути реалізованим. Прикладні дебати є частиною професійної діяльності викладачів АМ. Для успішної підготовки до ефективного ведення прикладних дебатів використовуються академічні дебати, які по суті є певною ігровою ситуацією, що моделює реальні ситуації спілкування. Академічні дебати проводяться за певним форматом. Під форматом дебатів, за О. Г. Калінкіною, розуміємо вид дебатів, який характеризується певними правилами, ролями спікерів та регламентом [7, с. 180].

Для реалізації принципу ігрового моделювання в рамках обраного формату дебатів студентам пропонується виступити у ролі викладача або працівника освіти в певних умовних обставинах дійсності, які відображають реальні ситуації ведення дебатів, виконуючи функції ведучого, лідера, контролера, спікера чи судді дебатів. Як зазначала О. М. Пучко, саме ігрове моделювання сприяє створенню таких умов спільної пізнавальної діяльності, які сприяють виникненню не лише смислоутворюючих мотивів, а й зовнішніх мотивів спілкування [11, с. 92]. Крім того, усвідомлюючи “програвання” ролі як пряму мету своїх мовленнєвих дій, студенти не усвідомлюють реальну мету діяльності, а саме – оволодіння мовними і мовленнєвими засобами, які актуалізуються лише стосовно цієї мовленнєвої ситуації та лише у плані їх використання для досягнення комунікативних і прагматичних цілей. Сама ігрова діяльність максимально наближає процес спілкування до умов реальної комунікації, а також дає змогу використовувати всі засвоєні вміння і знання [13, с. 165]. Прикладом завдання для учасників із залученням ігрового сценарію може бути таке: *You are an English lecturer and you have been invited to take part in a public debate on the topic “Resolved: Universities should make all the academic work they produce available to the general public”. You are strongly against this idea. Prepare the arguments that could be used in the course of the debate.*

Наступним принципом навчання ведення дебатів є **принцип підвищення активності студентів за допомогою включення у навчання елементів дослідження**, який ми запозичили у О. М. Пучко [11, с. 93] і дещо модифікували формулювання. Як відомо, участь у всіх дискусійних формах спілкування передбачає складну мисленнєву діяльність індивідів, а змістом їхніх мовленнєвих вчинків стають результати цієї мисленнєвої діяльності. Саме тому в процесі навчання ведення дебатів потрібно створювати умови, які б залучали студентів до мисленнєвого процесу [11, с. 93]. Це відповідає і психологічним особливостям магістрантів, адже саме на їхній віковий період (від 20–22-х до 25-ти років) припадає пік розвитку мислення, і, крім того, в цей період посилюється роль практичного мислення [3, с. 82]. Одним із оптимальних шляхів для спонукання студентів до активних мисленнєвих процесів є включення у навчання елементів дослідження, коли перед студентами постає необхідність пошуку вирішення визначеної проблеми.

Мисленнєві процеси нерозривно поєднані із розвитком іншомовного мовлення. П. Б. Гурвич наголошував на необхідності навчання іншомовного мовлення у нерозривному поєднанні з мисленням, яке постійно ускладнюється і розвивається, тобто ускладнюються і розвиваються усі основні сторони свідомості студентів [6, с. 10–11]. У переважній більшості, як зазначав учений, мислення здійснюється засобами мовлення. Тобто кожна мовленнєва діяльність пов'язана із вирішенням мисленнєвих завдань, і, таким чином, навчання мовлення є навчанням вирішення мисленнєвих завдань із виходом у зовнішнє мовлення [6, с. 16]. П. Б. Гурвич також відмічав, що провідною для студентів старших курсів мовних спеціальностей є загальнонавчальна та пізнавальна мотивація [16, с. 16], тобто вся іншомовна діяльність повинна мати пізнавальний характер.

Вагомість цього принципу для навчання майбутніх викладачів також зумовлена сучасною тенденцією розвитку вищої школи, яка полягає в розширенні науково-дослідницької діяльності, наукового співробітництва між університетами [3, с. 55]. Обов'язковим елементом професійної діяльності викладача вищих навчальних закладів є науково-дослідна робота, яка передбачає такі види: виконання планових науково-дослідних робіт; написання і видання підручників, посібників, монографій, наукових статей і тез, доповідей на конференціях; написання відгуків на дисертації; робота в редколегіях наукових журналів; керівництво науково-дослідною роботою студентів; участь у наукових радах тощо [3, с. 52].

Відповідно до цього принципу, під час навчання ведення дебатів резолюції для обговорення мають спонукати студентів до активного дослідження актуальних проблем освіти та науки. Сама мисленнєва діяльність під час ведення дебатів має протікати як спільне обговорення та відпрацювання гіпотез, шляхів та засобів вирішення проблем, взаємокорекція ідей та думок тощо [11, с. 93], що забезпечує формування конструктивного компонента психологічної діяльності педагога [3, с. 58]. Формування цього компонента забезпечить у подальшому прагнення до самоосвіти і самовиховання викладача, які є невід'ємними компонентами професіоналізму викладачів [3, с. 60]. Відповідно реалізацію цього принципу вбачаємо у виборі і формулюванні таких резолюцій для ведення дебатів, які спонукали б студентів до активної дослідницької діяльності. Наприклад, для обговорення теми "*Resolved: We would abolish standardized tests for University Admission*" студентам потрібно ознайомитися з основними проблемами тестування, статистичними даними щодо результатів зовнішнього незалежного тестування тощо.

На важливості **принципу індивідуалізації** або врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів за провідної ролі особистісного аспекту наголошував Ю. І. Пассов, який вважав, що індивідуалізація навчання має стати вагомим засобом мотивації студентів [10, с. 52]. Як було визначено С. Ю. Ніколаєвою, існують чотири види індивідуалізації (мотивувальна, регульовальна, розвивальна, формувальна) [8, с. 485]. Передусім принцип індивідуалізації передбачає врахування відмінностей у мотиваційній сфері студентів і створення таких умов навчання, за яких у студентів виникатиме не лише "зовнішня", а й "внутрішня" мотивація до спілкування за допомогою прийомів мотивувальної індивідуалізації. Мотивувальна індивідуалізація передбачає добір мовленнєвих завдань із урахуванням сфери бажань і вподобань студентів, що можливо за допомогою правильного розподілу функціональних ролей ведучого, спікерів, суддів, глядачів із урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Сама атмосфера академічних дебатів, які виступають у формі гри, сприяє підвищенню активності студентів [11, с. 94]. Водночас принцип індивідуалізації реалізується через прийоми регульовальної індивідуалізації, коли завдання для студентів визначаються із урахуванням вихідного рівня сформованості мовленнєвих умінь ведення дебатів.

Наступним принципом навчання ведення дебатів є **принцип партнерського спілкування**. Процес навчання у вищому навчальному закладі передбачає включення студентства в систему соціальних суспільних відносин, заміщення позицій і засвоєння соціальних цінностей [3, с. 79].

Як зазначає О. М. Пучко, навчальний процес слід організувати так, щоб навчальне спілкування складалося із актів співпраці, спільних рішень, обговорення планів, звернень один до одного тощо [11, с. 94], адже спільна праця студентів сприяє розвитку в них почуття згуртованості та колективізму. Цей принцип має проявлятися на всіх етапах навчання ведення дебатів, а саме: а) всі навчальні дії або їхні частини мають здійснюватися в різноманітних дидактичних режимах (учень – невелика група, учень–учень, учень–група), що формує потребу у колективній діяльності і розвиває “соціальну чуттєвість”; б) будь-яка взаємодія, як і будь-яка односпрямована дія виконується відповідно до прийнятих правил та норм ведення дебатів (останні можуть бути представленими через пам’ятки-кодекси); в) поведінка викладача в процесі навчання має також втілювати цей принцип і передбачати активну взаємодію зі студентами; г) до комунікативного мінімуму потрібно вводити необхідні вербальні засоби (для привертання уваги, встановлення контакту, зворотного зв’язку) [11, с. 95]. Найповніше цей принцип може бути реалізованим через використання Всесвітнього Парламентського формату академічних дебатів, за правилами якого сторона представлена 2-ма командами по 2 студенти в кожній. Використання зазначеного формату робить співпрацю між студентами тіснішою.

Пріоритетним для студентів мовних спеціальностей, за визначенням В. В. Черниш, є **принцип професійно-педагогічної спрямованості** навчання дебатів [15, с. 148]. Як було визначено А. А. Вербицьким, існує необхідність реалізації професійно спрямованого навчання майбутніх педагогів у контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення у формах, методах реальних відносин розв’язання професійних завдань [15, с. 233]. Під час навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів цей принцип передбачає моделювання в навчанні реальних обставин дійсності ведення дебатів в умовах виконання певних соціальних ролей їхніх учасників, а саме ролі викладача або працівника освіти. Нагадаємо, що дебати можуть відбуватися між викладачами під час методичних семінарів, засідань кафедр, педагогічних рад, науково-практичних конференцій та творчих майстерень, а також у ході бесіди із зарубіжними колегами, під час участі у круглих столах та телевізійних шоу. Саме ці умови мають бути змодельовані під час навчання. Спираючись на роботу В. В. Черниш [15, с. 148], можна стверджувати, що реалізація цього принципу дає змогу а) набути базових професійних знань засобами АМ (через проблематику дебатів, відображену у резолюціях до обговорення, а також через зміст текстів для читання та аудіювання, які використовуватимуться у процесі підготовки до ведення дебатів), б) організувати базову підготовку майбутніх учителів АМ, включаючи вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, а також оцінювання рівня сформованості їхньої іншомовної комунікативної компетентності; в) удосконалити процес оволодіння студентами різноманітними педагогічними методами, технологіями, “мистецтвом” організувати й запроваджувати ефективні прийоми та види навчальної діяльності через включення до процесу навчання різноманітних інтерактивних технологій; г) сформувати позитивне ставлення до професійної комунікації.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості тісно пов’язаний з принципом конгруентності та принципом забезпечення професійною комунікацією. **Принцип конгруентності** передбачає відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній мовленнєвій поведінці у професійній сфері, а також відповідність змісту освіти інноваційному характеру професійної діяльності вчителя [15, с. 149]. Цей принцип визначає необхідний і достатній рівень фахової підготовки для якісної реалізації професійної діяльності. На думку О. Г. Калінкіної, важливість навчання ведення дебатів для підвищення кваліфікації педагогів зумовлюється змінами комунікативної ситуації у процесі навчання (необхідністю володіння викладачем комунікативної компетентності), розвитком освіти як відкритої державно-суспільної системи на основі розподілу відповідальності між усіма суб’єктами освітньої політики і підвищенням ролі усіх учасників освітнього процесу [7, с. 79]. Таким чином, у процесі навчання відбувається розвиток не лише іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів, а й інших умінь і навичок, які потрібні сучасному викладачу.

**Принцип забезпечення професійною комунікацією** полягає у створенні умов для розвитку здатності особи до ефективного іншомовного професійно спрямованого спілкування [15, с. 149]. Залучення студентів до обговорення і розв'язання професійних проблемних завдань під час ведення дебатів створює саме такі умови.

Не менш важливим для навчання ведення дебатів є **принцип інтеграції**. Принцип інтеграції розглядається нами, слідом за В. В. Черниш, з двох позицій: а) взаємозв'язок навчання різних видів мовленнєвої діяльності з домінантою на формування англійської професійної компетентності в говорінні; б) інтеграція виучуваних дисциплін, що реалізується у міжпредметних зв'язках. [15, с. 151]. Цей принцип реалізується через відповідну організацію навчання. Так, формування та розвиток умінь ведення дебатів мають відбуватися у три етапи: 1) підготовчий (ознайомлення зі структурою дебатів, аудіювання зразків виступів учасників дебатів, аналіз текстів виступів учасників), 2) основний (проведення дебатів) і 3) заключний (аналіз результатів проведення дебатів, написання відгуків щодо проведених дебатів). Як бачимо, на всіх етапах навчання, зокрема на підготовчому, розвиток умінь ведення дебатів відбуватиметься у тісному зв'язку з паралельним розвитком мовленнєвих умінь читання, аудіювання і письма. Водночас інтеграція виучуваних дисциплін реалізується через розробку та обговорення резолюцій дебатів, які пов'язані не лише із вивченням АМ, а й з іншими дисциплінами, переважно психолого-педагогічного циклу підготовки. Прикладом такої резолюції в рамках теми "New Information Technologies in Personal and Professional Development" може стати така: "*Resolved: We suggest using Second Life in students' EFL teaching*", адже для обговорення цієї резолюції студентам необхідні знання про особливості використання віртуального простору у навчальному процесі (знання з інформатики), знання про можливі психологічні загрози для студентів (знання із соціальної психології) тощо.

Наступним важливим принципом для навчання дебатів є **принцип взаємоконтролю** [11, с. 96]. Оскільки ефективно навчання ведення дебатів передбачає усвідомлення студентами динаміки розвитку їхніх мовленнєвих умінь, оцінювання і самооцінювання є дуже важливими для процесу навчання. Як уже зазначалося, однією з функціональних ролей учасників дебатів є роль суддів, на яких покладається обов'язок винесення рішення щодо сторони-переможця дебатів. Під час ведення академічних дебатів таке рішення виносить на основі протоколу, який заповнюється суддями в ході дебатів і передбачає оцінювання виступів учасників дебатів за трьома основними критеріями: 1) зміст (відношення до обговорюваної теми, різносторонність, глибина і доказовість аргументів, наявність логічних помилок тощо); 2) структура (логічність, послідовність, структурованість виступу, дотримання регламенту тощо); 3) спосіб (культура мовлення, культура спілкування, впевненість і контроль аудиторії, ефективно використання невербальних засобів спілкування тощо).

На сучасному етапі існують декілька основних типів суддівських протоколів для ведення академічних дебатів, спеціально розроблених для реалізації освітніх цілей [7, с. 53]. Результати дебатів на основі заповнених протоколів повідомляються учасникам дебатів під час підбиття підсумків. Заповнення протоколів дебатів, в яких аналізуються виступи інших студентів, і винесення аргументованого рішення щодо підсумків дебатів дають змогу розвивати у студентів у процесі навчання професійні вміння контролю.

Тісно пов'язаним із принципом взаємоконтролю є **принцип рефлексії** [15, с. 151]. У соціальній психології рефлексія визначається як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами зі спілкування [12, с. 248]. Рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя, і, як зазначала О. М. Соколова, вона нерозривно пов'язана з усім комплексом професійних умінь. На думку В. В. Черниш, для навчання професійно орієнтованого говоріння погляд на самого себе з позиції аналізу власної діяльності, її самоаналізу та подальшої самокорекції є дуже важливим. [15, с. 151].



Принцип рефлексії реалізується шляхом оцінювання власного виступу студентами за допомогою заповнених суддями протоколів дебатів, на основі яких створюється можливість оцінити власні мовленнєві, зокрема продуктивні, вміння ведення дебатів і відповідно коригувати проблеми у власному мовленні. Окрім цього, реалізація принципу рефлексії можлива через періодичне оцінювання студентами власних досягнень за допомогою анкет навчальних досягнень на основі “Я вмію” тверджень, які будуть розроблені нами.

Таким чином, процес навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів має бути змодельованим із урахуванням таких спеціальних методичних принципів навчання: принцип ігрового моделювання сценарію ведення дебатів, принцип підвищення активності студентів за допомогою включення у навчання елементів дослідження, принцип індивідуалізації, принцип партнерського спілкування, принцип професійно-педагогічної спрямованості, принцип конгруентності, принцип забезпечення професійною комунікацією, принцип інтеграції, принцип взаємоконтролю і принцип рефлексії. Реалізація цих принципів під час навчання створить максимально сприятливі умови для розвитку вмінь студентів вести дебати.

Перспектива подальшого дослідження вбачається у визначенні етапів навчання майбутніх викладачів АМ ведення дебатів та розробці відповідного комплексу вправ на основі запропонованих принципів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьева Л. В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык) : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Людмила Валентиновна. – К., 2002. – 266 с.
2. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англійської мови на основі автентичних поетичних творів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Андронік Наталія Павлівна. – К., 2009. – 338 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні учителів англійської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Гальскова Наталья Дмитриевна, Гез Надежда Ивановна. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
6. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / Гурвич Перси Борисович. – Часть II (Курс лекций). – Владимир, 1974. – 176 с.
7. Калинкина Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калинкина Елена Георгиевна. – М., 2007. – 197 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Орешина Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Екатерина Евгеньевна Орешина. – Тамбов, 2008. – 187 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Ефим Израилевич. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
11. Пучко Е. Н. Обучение дискуссионному общению на русском языке иностранных студентов филологов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Пучко. – К., 1991. – 201 с.

12. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
13. Смелякова Л. П. Професійно орієнтована ділова гра у підготовці майбутнього вчителя англійської мови / Л. П. Смелякова, В. В. Черниш // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2007. – Вип. 13. – С. 164–172.
14. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Смирнова Елена Валерьевна. – М., 1999. – 205 с.
15. Черниш В. В. Принципи навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння / В. В. Черниш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 144–150.
16. Freeley A. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making, 12th edition / Austin Freeley, David Steinberg. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. – 532 p.

**Дисертації, захищені в Київському національному лінгвістичному  
університеті за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання:  
германські мови / романські мови  
(2014 рік)**

**Британ Ю. В.** Формування професійно орієнтованої читацької компетенції у майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Британ Юлія Володимирівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено проблемі формування у майбутніх викладачів іноземної мови (студентів магістратури) англійської професійно орієнтованої читацької компетенції (ПОЧК) з використанням ресурсів мережі Інтернет.

У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику формування у майбутніх викладачів англійської мови ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

Визначено зміст формування англійської ПОЧК, виділено історичні, психолого-дидактичні та методичні передумови формування англійської ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів, досліджено гіпертекст як форму професійно орієнтованого тексту, уточнено його лінгвістичні особливості.

На основі описаних теоретичних положень відібрано гіпертексти з британських методичних і педагогічних наукових періодичних видань за сформульованими критеріями, розроблено підсистему вправ для формування зазначеної компетенції з використанням Інтернет-ресурсів. Представлено модель організації навчального процесу і комплекс вправ згідно із запропонованою методикою формування англійської ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

В ході експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики. Сформульовано методичні рекомендації з організації процесу формування в майбутніх викладачів англійської ПОЧК з використанням ресурсів мережі Інтернет.

**Бутева В. Є.** Формування стратегічної компетенції у студентів електротехнічних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого читання німецькою мовою. – На правах рукопису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бутева Валерія Євгенівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню та практичній розробці ефективної методики формування стратегічної компетенції у студентів вищих технічних навчальних закладів на прикладі спеціальності “Електротехніка”. У роботі розкрито сутність стратегічної компетенції у процесі навчання професійно орієнтованого читання, уточнено поняття “стратегічна компетенція”, її структуру та зміст. Укладено типологію стратегій для оволодіння професійно орієнтованим читанням, а також представлено детальний комплекс стратегій та завдань для їх реалізації у процесі навчання професійно орієнтованого читання. Визначено критерії, за якими оцінювались уміння студентів читати професійно орієнтовані тексти, а також запропоновано систему вправ з використанням стратегій для навчання студентів професійно орієнтованого читання.

Ефективність запропонованої методики підтверджено в ході експериментального навчання; сформульовано методичні рекомендації щодо формування у студентів вищих технічних навчальних закладів стратегічної компетенції у процесі навчання професійно орієнтованого читання.

**Волік В. В.** Методика навчання студентів факультетів міжнародних відносин читання англійських публіцистичних статей економічної тематики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Волік Віталій Володимирович. – К., 2014.

Дисертаційне дослідження присвячено актуальній проблемі навчання студентів-міжнародників читання англomовних публіцистичних статей на економічну тематику. Досліджено лінгвістичні, психологічні та методичні передумови такого навчання, уточнено його зміст. Виокремлено три етапи її формування: вступний мотиваційний (дотекстовий), операційно-пізнавальний (текстовий) і контрольнo-оцінювальний (післятекстовий).

Доведено доцільність застосування студентами стратегій рецепції та смислової компресії на різних етапах професійно орієнтованого читання з метою оптимізації процесу формування відповідних навичок і вмінь. Розроблено систему вправ і завдань, що складається з чотирьох підсистем. Уточнено принципи добору англomовних публіцистичних статей економічної тематики і відібрано релевантний навчальний матеріал. Набули подальшого розвитку дослідження проблем оцінювання і контролю рівня сформованості мовних і мовленнєвих навичок і вмінь.

У результаті проведеного експериментального дослідження доведено ефективність розробленої методики, сформульовано методичні рекомендації щодо її впровадження в навчальний процес ВНЗ.

**Гришина О. А.** Методика комунікативно спрямованого тестування англomовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гришина Олена Альбертівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено проблемі комунікативного тестування іншомовної компетенції в професійно орієнтованому читанні в майбутніх інженерів. У роботі теоретично обґрунтована і практично розроблена методика комунікативного тестування. Здійснено ретроспективний огляд методики тестування іншомовної компетенції в читанні. Проаналізовано особливості комунікативного підходу до тестування іншомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів та конкретизовано шляхи його реалізації. Проаналізовано та уточнено принципи організації тестування рівня сформованості іншомовної компетенції в читанні фахової літератури в умовах комунікативного підходу. Визначено принципи створення комунікативно спрямованих тестових завдань для контролю рівня сформованості мовленнєвої компетенції в професійно орієнтованому читанні у майбутніх інженерів та уточнено вимоги до їх створення. Проаналізовано лінгвістичні особливості професійно спрямованого мовленнєвого матеріалу для комунікативного тестування іншомовної мовленнєвої компетенції в читанні в майбутніх фахівців немовних спеціальностей та здійснено відбір корпусу професійно спрямованого матеріалу для організації тестування. Розроблено схему відбору професійно спрямованих комунікативних ситуацій та послідовність їх моделювання протягом створення тестових завдань. Укладено банк комунікативно спрямованих тестових завдань для контролю компетенції відповідно до уточненого компонентного складу їхньої специфікації. Розроблено структуру субтесту з професійно орієнтованого читання для модульного тестування. Теоретично обґрунтовано та розроблено методику комунікативного тестування рівня сформованості компетенції в читанні з урахуванням шляхів реалізації комунікативного підходу. Ефективність запропонованої методики перевірено та підтверджено в ході експериментального навчання.

**Сформульовано методичні рекомендації щодо** використання методики комунікативного тестування іншомовної мовленнєвої компетенції в читанні фахової літератури в майбутніх інженерів.

**Кочубей Н. П.** Методика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кочубей Наталія Павлівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено проблемі інтерактивного навчання англійського ДМ учнів ПШ. У дослідженні теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику інтерактивного навчання англійського ДМ молодших школярів. Уточнено компоненти змісту навчання іншомовного ДМ учнів ПШ. Проаналізовано особистість і діяльність молодших школярів

у контексті використання особистісно-діяльнісного підходу при інтерактивному навчанні іншомовного ДМ. Розглянуто особливості і охарактеризовано компоненти інтерактивного навчання для навчання молодших школярів.

У дослідженні визначено етапи інтерактивного навчання англійського ДМ молодших школярів, описано особливості використання інтерактивного навчання на кожному етапі. Розроблено підсистему вправ і модель організації інтерактивного навчання англійського ДМ молодших школярів.

У ході експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики. На основі отриманих даних сформульовано методичні рекомендації щодо інтерактивного навчання англійського ДМ молодших школярів.

**Крапчатова Я. А.** Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Крапчатова Ярослава Анатоліївна. – К., 2014.

У дисертації розглянуто питання організації само- і взаємоконтролю (СВК) рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні (АКА) у студентів – майбутніх перекладачів.

Вивчено психофізіологічний механізм самоконтролю (СК), який забезпечує його здійснення, проведено опитування викладачів і студентів з метою з'ясування рівня сформованості рефлексії останніх.

**Уточнено цілі, функції та види СВК рівня сформованості АКА. Визначено** об'єкти СВК, складові АКА: фонетичні, лексичні, граматичні, фонові знання та знання про аудіювання; мовленнєві фонетичні, лексичні та граматичні навички аудіювання; мовленнєві вміння мовної і смислової антиципації, а також глобального, детального і вибіркового розуміння аудіотекстів, компенсаторні вміння та комунікативні здібності до аудіювання.

На основі теоретичних передумов уточнено засоби СВК, здійснено відбір аудіотекстів, теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему тестових завдань (ТЗ), комплекс і модель організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів, що відповідає рівню В2.

У процесі проведення експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики і визначено її оптимальний варіант. На основі аналізу створено методичні рекомендації щодо організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів.

**Курило Л. В.** Навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Курило Лідія Віталіївна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення.

У роботі розглянуто методичні підходи до навчання академічного писемного мовлення, що лягли в основу методики навчання професійно орієнтованого наукового писемного мовлення; визначено мету, зміст і принципи навчання, які забезпечують ефективну реалізацію виокремлених підходів; досліджено лінгвістичні особливості наукового дискурсу, а саме: суміжність функціонування академічного й наукового дискурсів, культурно обумовлені характеристики наукового дискурсу, жанрові особливості англомовних тез доповідей і наукової статті.

У межах дослідження проведено відбір матеріалів для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення; детально представлено вимоги до вправ у фазах завдання, виконання завдання і контролю виконання завдання; теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення, а також укладено модель організації навчання на її основі. Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант.

Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого наукового писемного мовлення.

**Новоградська-Морська Н. А.** Навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англійських відеофономатеріалів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Новоградська-Морська Нінель Антонівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено проблемі навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англійських відеофономатеріалів.

У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних англійських відеофономатеріалів. Проаналізовано теоретичні передумови навчання майбутніх маркетологів професійно орієнтованого аудіювання з використанням автентичних АВФМ; визначено їх дидактичні функції в процесі навчання, а також психологічні, лінгвістичні, екстралінгвістичні особливості та труднощі сприйняття.

Визначено зміст навчання професійно орієнтованого аудіювання з використанням АВФМ, згідно із запропонованими принципами відібрано навчальні відеофономатеріали на основі автентичних англійських телевізійних програм, розроблено підсистему вправ для навчання професійно орієнтованого аудіювання з використанням АВФМ та описано модель відповідного навчання.

У ході експериментального навчання доведено ефективність розробленої методики. Результати дослідження лягли в основу створення навчально-методичного посібника і методичних рекомендацій щодо організації навчання професійно орієнтованого аудіювання з використанням АВФМ студентів 2-го курсу напряму підготовки “Маркетинг”.

**Петрусевич Ю. А.** Інтерактивне навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Петрусевич Юлія Андріївна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. У роботі теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. Виокремлено історико-педагогічні передумови виникнення інтерактивного навчання, на основі чого досліджено психолінгвістичні передумови і дидактичні та методичні принципи інтерактивного навчання англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. Доведено методичну доцільність використання сучасного англійського оповідання як стимулу для створення монологів-роздумів і монологів-переконань, обґрунтовано критерії відбору оповідань для інтерактивного навчання монологічного мовлення. Уточнено поняття інтерактивного навчання, що розглядається як спосіб засвоєння знань, навичок і вмінь шляхом використання інтерактивних технологій у навчальному процесі, який передбачає розкриття індивідуальних здібностей студента у різних режимах навчання.

Виокремлено вимоги до завдань для інтерактивного навчання англійського монологічного мовлення на основі художніх творів. На основі зазначених вимог теоретично обґрунтовано і практично розроблено комплекс завдань для навчання англійського монологічного мовлення із застосуванням інтерактивних технологій на матеріалі творів для домашнього читання.

Ефективність запропонованої методики перевірено в ході методичного експерименту. Сформульовано методичні рекомендації щодо інтерактивного навчання майбутніх учителів англійського монологічного мовлення на основі художніх творів.

**Скляренко Н. В.** Навчання майбутніх філологів говоріння на основі художнього тексту (німецька мова після англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Скляренко Наталія Валеріївна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх філологів монологічного мовлення (ММ) на основі художнього тексту (ХТ).

У роботі теоретично обґрунтовано та практично розроблено методику навчання ММ на основі ХТ майбутніх філологів, учителів німецької мови (НМ) як другої іноземної (ІМ2). Проаналізовано лінгвістичні та психологічні фактори впливу на оволодіння ММ НМ після англійської. Вивчено типові німецькомовні моделі аргументації та відібрано чотири моделі аргументації для навчання монологу-доказу на початковому ступені. Визначено та обґрунтовано жанр та тип ХТ для використання у навчанні ММ НМ після англійської. Визначено принципи відбору ХТ детективного типу та відібрано оповідання для навчання майбутніх філологів монологу-доказу НМ після англійської. Обґрунтовано три етапи процесу навчання монологу-доказу, розроблено підсистему вправ для навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ та представлено модель такого навчання.

Ефективність розробленої методики була доведена у ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання монологу-доказу на основі ХТ майбутніх філологів, учителів НМ як другої іноземної.

**Сліпченко Л. Б.** Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англійськомовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сліпченко Лариса Борисівна. – К., 2014.

У дисертації проаналізовано сучасний стан навчання англійськомовного діалогічного мовлення, проаналізовано більше двохсот аудіофрагментів реальних телефонних бесід та домовленостей, описано психолінгвістичні, лінгвістичні та соціокультурні особливості навчання; проведено анкетування фахівців у сфері бізнесу та підприємництва щодо необхідності підготовки студентів в сфері англійськомовної телефонії, а також для визначення тематики спілкування; з'ясовано, що на процес оволодіння студентами з міжнародної економіки діалогічним мовленням впливають фактори соціокультурної обізнаності та психологічної налаштованості на сприйняття та передачу інформації в умовах відсутності зорового контакту.

Конкретизовано складники змісту професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення з використанням телефонних розмов. Уточнено етапи навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки англійськомовного діалогічного мовлення, розроблено підсистему вправ та відповідну модель навчання.

У роботі теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування професійно орієнтованої компетентності в англійськомовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки.

Сформульовано методичні рекомендації для викладачів економічних вищих навчальних закладів щодо відповідного навчання.

**Соломко З. К.** Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Соломко Зорина Костянтинівна. – К., 2014.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування та вдосконалення професійно орієнтованої рецептивної лексичної компетенції (РЛК) майбутніх юристів під час самостійної роботи (СР).

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування та вдосконалення німецькомовної професійно орієнтованої РЛК майбутніх юристів у СР з використанням електронного посібника (ЕП). Проаналізовано підходи до вирішення проблеми

формування та вдосконалення професійно орієнтованої РЛК і розвитку навчально-стратегічної компетенції (НСК), як основного засобу оптимізації процесу формування та вдосконалення РЛК у СР. Уточнено зміст та структурні компоненти РЛК. Вивчено дидактичні та педагогічні передумови формування РЛК. Висвітлено роль навчальної автономії студентів як основи процесу і результату ефективної організації СР. Виділено навчальні стратегії, які оптимізують процес формування та вдосконалення РЛК, розглянуто особливості організації СР з використанням ЕП. Проаналізовано лінгвістичні особливості мови права і правничої лексики німецької та української (рідної) мов. Обґрунтовано три етапи формування та вдосконалення професійно орієнтованої РЛК у СР (презентації, семантизації і первинного закріплення лексичних одиниць (ЛО); автоматизації мовленнєвих дій студентів з новими ЛО; формування та вдосконалення професійно орієнтованої РЛК). На основі описаних теоретичних положень обґрунтовано підсистему комп'ютерних вправ з урахуванням експліцитного способу формування НСК. Розроблено комплекси комп'ютерних вправ для формування та вдосконалення професійно орієнтованої РЛК майбутніх юристів, які реалізовано в ЕП "Deutsch für Jurastudenten".

Ефективність розробленої методики була доведена в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації СР майбутніх юристів над формуванням та вдосконаленням професійно орієнтованої РЛК з використанням ЕП.

**Червінко Є. О.** Методика навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з української мови англійською з використанням перекладацького скоропису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Червінко Євгеній Олександрович. – К., 2014.

У роботі теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методику навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу (УПП) з української мови англійською з використанням перекладацького скоропису. Визначено зміст поняття "переклад" як засобу, що забезпечує міжкультурну комунікацію, запропоновано психологічну модель УПП з його етапами, навичками й уміннями.

Досліджено рівень навичок і ступінь розвитку вмінь майбутніх філологів УПП. Розроблено теоретичні засади, систему й комплекс вправ для навчання майбутніх філологів УПП з опорою на систему перекладацького скоропису, а також модель навчання.

Сформульовано методичні рекомендації щодо її використання та укладено посібник для забезпечення згаданого навчання.



## **МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ**

**А. С. Драч**

*Запорізький національний університет*

У статті описано модель навчання студентів спеціальності “Мова і література (англійська)” читання художніх текстів з використанням комп'ютерної програми та шляхи реалізації моделі на заняттях з дисципліни “Основна іноземна мова (англійська)” за такими параметрами: навчальні модулі, змістовні модулі, етапи навчання, кількість годин, форми інтеракції, типи вправи. Описано поетапну реалізацію моделі навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи навчання.

**Ключові слова:** художній текст, навчальна комп'ютерна програма, інтеракція, користувальна діяльність.

**А. С. Драч. Модель обучения будущих учителей английского языка чтения художественных текстов с использованием компьютерной программы.**

В статье описана модель обучения студентов специальности “Язык и литература (английский)” чтению художественных текстов с использованием компьютерной программы и пути реализации модели на занятиях по дисциплине “Основной иностранный язык (английский)” по таким параметрам: учебные модули, содержательные модули, этапы обучения, количество часов, формы интеракции, типы упражнений. Описана поэтапная реализация модели учебного процесса в условиях кредитно-модульной системы обучения.

**Ключевые слова:** художественный текст, обучающая компьютерная программа, интеракция, пользовательская деятельность.

**A. S. Drach. Model of teaching future teachers of English language reading fictional texts by means of computer program.** The article describes the model of teaching students of “English language and literature” reading fictional texts by means of computer program and ways to implement such a model in the teaching process “The main foreign language course” in the following parameters: training modules, content modules, stages of training, number of hours, forms of interaction, types of exercises. The gradual implementation of the model of the educational process in the terms of credit-modular system of training is described.

**Key-words:** fictional texts, teaching computer program, interaction, user activity.

Для підвищення ефективності навчання читання художніх текстів англійською мовою студентів факультету іноземної філології у вищих навчальних закладах (ВНЗ) необхідно удосконалити процес оволодіння вміннями читання. Представимо розроблену нами модель навчання читання художніх текстів (ХТ) майбутніх учителів англійської мови з використанням навчальної комп'ютерної програми (НКП).

Під моделлю навчання ми, слідом за О. Б. Тарнопольським та Н. П. Волковою, розуміємо “схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу” [1, с. 10].

Створенню моделей навчання іноземних мов з використанням НКП присвячені праці багатьох методистів. Розроблено моделі навчання читання ХТ у ВНЗ (Вдовіна Т. О., Скляренко Н. В., Смелякова Л. П., Фоломкина С. К., Бредбері А. Т.), обґрунтовано моделі навчання іноземної мови з використанням комп'ютерних програм у ВНЗ (Асоянц П. Г., Власов Є. О., Долина А. В., Москалець О. О., Радецька С. В., Синекон О.С.). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених моделюванню процесу формування вмінь читання, проблема розробки моделі навчання майбутніх учителів читання англійських ХТ з використанням НКП залишається невирішеною.

Відсутність спеціальних досліджень з проблеми використання НКП для навчання читання художньої літератури студентами мовних спеціальностей у ВНЗ та відсутність завершеної моделі використання НКП для навчання читання художньої літератури зумовили **актуальність** нашого дослідження.

**Метою** даної статті є обґрунтування моделі навчання читання ХТ студентів 2-го курсу спеціальності “Основна іноземна мова (англійська)”.

Зазначимо, що будь-яка методична модель має створюватися з урахуванням певних принципів. Розроблена нами модель ґрунтується на принципах циклічності, системності, професійної спрямованості, поетапності навчання.

Принцип циклічності передбачає, що навчальна мовленнєва діяльність відбувається за певною тематикою та здійснюється протягом визначеної кількості практичних аудиторних занять.

Принцип системності реалізується за допомогою розробленої підсистеми вправ, яка спрямована на оволодіння вміннями читання ХТ англійською мовою. НКП є засобом реалізації цієї підсистеми. Цю модель розроблено для оволодіння вміннями читання ХТ майбутніми учителями англійської мови в режимі роботи з НКП.

Для впровадження розробленої нами методики найбільш оптимальним ступенем навчання ми вважаємо другий рік навчання студентів, які отримують кваліфікацію учителя англійської мови, оскільки, по-перше, згідно з “Типовою програмою”, студенти 2-го курсу повинні володіти вміннями аналітичного читання [5]. По-друге, саме на цьому ступені навчання рівень володіння іноземною мовою дозволяє вводити нескладні ХТ мовою оригіналу.

Представимо розподіл годин відповідно до модулів і тем, що відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Модель навчання майбутніх учителів англійської мови читання автентичних художніх текстів з використанням навчальної комп’ютерної програми**

№ організаційного модуля (ОМ)	Змістові модулі (ЗМ)		К-сть годин, на яких проводиться читання ХТ		Назва ХТ для читання	Кількість годин на кожному етапі		Форми інтеракції	Типи вправ
	№	Назва	загальна	Аудиторних занять		Етап	К-сть годин (аудиторних)		
1	1	Тема 1. Англійська як мова міжнародного спілкування.	50	20	“The Double Tongue” by William Golding	Pre-reading	0,5	Викладач ↔ студент; Студент ↔ комп’ютер;	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю керовані, частково керовані;
						Reading	2	студент ↔ комп’ютер ↔ інші студенти	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані;
						Post-Reading	2	студент ↔ комп’ютер; викладач ↔ комп’ютер ↔ інші студенти	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково та мінімально керовані;

Продовження табл. 1

2	Тема 2. Вибір професії.	40	20	“A future business man” (from “The Financier” by Theodore Dreiser)	Pre-reading	0,7	Викладач↔ студент; Студент↔ комп'ютер;	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю керовані, частково керовані;	
					Reading	2	студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані,	
					Post-Reading	2,3	студент ↔ комп'ютер; викладач↔ комп'ютер ↔інші студенти	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково та мінімально керовані,	
3	Тема 3. Хвороби та їх лікування.	50	20	A Thousand Diseases after Jerom K. Jerom “Three men in a Boat”	Pre-reading	1,5	Викладач↔ студент; Студент↔ комп'ютер;	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю керовані, частково керовані;	
					Reading	2	студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані,	
					Post-Reading	2	студент ↔ комп'ютер; викладач↔ комп'ютер ↔інші студенти	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково та мінімально керовані,	
2	4	Тема 4. Місто.	41	20	“London: The Biography” by Peter Ackroyd	Pre-reading	1,4	Викладач↔ студент; Студент↔ комп'ютер;	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю керовані, частково керовані;

Продовження табл. 1

					Reading	2	студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані,
					Post-Reading	2	студент ↔ комп'ютер; викладач ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково та мінімально керовані,
5	Тема 5. Як харчуються англіїці.	50	20	"New Year's Resolutions" (from "Bridget Jones's Diary" by Helen Fielding)	Pre-reading	1,6	Викладач ↔ студент; Студент ↔ комп'ютер;	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні, індивідуальні, парні, групові, повністю керовані, частково керовані;
					Reading	2	студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, групові, повністю керовані, частково керовані, мінімально керовані,
					Post-Reading	2	студент ↔ комп'ютер; викладач ↔ комп'ютер ↔ інші студенти	Рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні, індивідуальні, парні, групові, частково та мінімально керовані,
		191	100			26		

Відбір оповідань, що увійшли до розробленої нами НКП, проводився з урахуванням якостей естетично значущих та образних компонентів, що сприяють створенню емоційно-естетичного спілкування читачів-студентів із ХТ у процесі читання [6, с. 81–82]. При відборі текстів ми дотримувались таких критеріїв: оригінальність тексту, орієнтованість на особистісні інтереси студентів, сучасність і належність до літератури для молоді, насиченість соціокультурними відомостями про іншомовну дійсність, відповідність інтелектуальному рівню студентів та їхньому рівню володіння іноземною мовою. Відповідно до тем практичних занять змістового модуля 1 (ЗМ1) і змістового модуля 2 (ЗМ2) було відібрано такі тексти: Тема 1. Англійська як мова міжнародного спілкування – “The Double Tongue” by William Golding. Тема 2. Вибір професії – “A future businessman” (from “The Financier” by Theodore Dreiser). Тема 3. Хвороби та їх лікування – “A Thousand Diseases” after Jerom K. Jerom “Three men in a Boat”. Тема 4. Місто – “London: The Biography” by Peter Ackroyd. Тема 5. Як харчуються англіїці – “New Year's Resolutions” (from “Bridget Jones's Diary” by Helen Fielding).

Відібрані для навчання читання з екрана монітору ХТ також відрізняються за рівнем складності за принципом від простішого до складнішого, та за обсягом, наприклад ХТ для ЗМ1 обіймає 2 сторінки, відповідно текст ЗМ2 – 2,2 сторінки, ЗМ3 – 2,5 сторінки, ЗМ4 – 2,6 сторінки, ЗМ5 – 2,7 сторінки. На етапі “Reading” ЗМ1, ЗМ2 та ЗМ3 ми спочатку пропонуємо прослухати текст в аудіоформаті та спробувати максимально відтворити фонетичну вимову та інтонацію читання тексту. Тексти ЗМ4 та ЗМ5 студенти читають самостійно, без попереднього прослуховування.

Експериментальна перевірка запропонованої методики здійснювалася на базі Запорізького національного університету, тому наведені далі часові розрахунки узгоджуються з Робочою програмою навчальної дисципліни “Основна іноземна мова (англійська)” для студентів II курсу спеціальності “Мова і література (англійська)”. Відповідно до розподілу часу у вказаному документі, навчальне навантаження студента з вивчення зазначеної дисципліни впродовж першого семестру складає 191 годину роботи (100 годин аудиторної роботи).

Представлена модель розрахована на один семестр і відповідно до кредитно-модульної системи навчання вона включає **2 організаційні модулі (ОМ)**. Під організаційним модулем ми розуміємо основну структурну одиницю організації навчального процесу.

Освітньо-професійною програмою напряму підготовки 6.020303 “Філологія” передбачено вивчення п'яти **змістових модулів (ЗМ)** в дисципліні “Основна іноземна мова (англійська)”. Тому розроблена модель включає 5 ЗМ (3 у першому навчальному модулі та 2 у другому). Змістовий модуль розпочинається введенням нової інформації й нової теми, далі слідує безпосередньо тренування та практика. Завершується ЗМ повторенням, закріпленням засвоєного матеріалу і його контролем. Розподіл годин між модулями не є однаковим, що пояснюється відмінностями в обсязі навчального матеріалу в модулях.

Перші дві години навчального процесу призначені для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, тренування, яке передбачає формування лексичних і граматичних навичок, відпрацювання мовленнєвих операцій і дій, необхідних для рецепції художніх текстів з конкретної теми, а також аналітичне читання художнього тексту за розмірами (2 сторінки). Формування зазначених навичок відбувається шляхом виконання комплексу комп'ютерних дотекстових вправ. На цьому ж занятті, після виконання вправ дотекстового етапу, спрямованих на антиципацію тексту та розширення рецептивного словника, читають текст.

На другому занятті, на матеріалі тексту студенти виконують вправи, які передбачають формування операцій і дій, необхідних для цілісного розуміння тексту. Студенти виявляють головну інформацію тексту, встановлюють мовні засоби зв'язку між реченнями та абзацами, розділяють текст на смислові частини та знаходять назви до них. При виконанні деяких вправ використовується рідна мова, інших – англійська. На цьому ж занятті передбачається перевірка перекладу тексту. Перевірка може здійснюватися шляхом самостійного порівняння студентами своїх перекладів з перекладом – еталоном цієї комп'ютерної програми; через парну або групову діяльність студентів з метою взаємоперевірки, шляхом порівняння перекладів студентів або вибірковою перевіркою перекладів викладачем. Також виконують вправи на перевірку фактичного змісту тексту; вправи на розподіл текстового матеріалу на головний і другорядний. Ці вправи автоматизовано перевіряються комп'ютерною програмою.

Під час контрольної-оціночної етапу (третьому занятті) в якості матеріалу використовуються тести, на матеріалі яких виконуються вправи без попереднього зняття труднощів. На цьому ж занятті передбачається усне обговорення інформації, отриманої студентами під час роботи з ХТ.

Враховуючи той факт, що в ході навчання англійської мови здійснюється навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння й письма), то безпосередньо на навчання читання доцільно відводити j від загального часу (664 години) практичних занять.

Формування у майбутніх учителів умінь читання ХТ передбачає проходження ними трьох етапів: дотекстовий (Pre-reading), текстовий (Reading) та післятекстовий (Post-reading). Таким чином, модель має включати комплекси завдань до текстового етапу для підготовки до читання художнього тексту, текстового етапу для читання художнього тексту та перевірки повноти його розуміння та післятекстового етапу для контролю глибини розуміння змісту ХТ.

Кожен етап відрізняється формами інтеракції. Інтеракція – взаємодія студентів, викладача, комп'ютерних засобів навчання, перебування їх у режимі роботи з навчальною програмою, діалогу, спільної дії. Інтеракція – це процес, в якому той, хто навчається, є учасником, який щось здійснює, говорить, управляє, моделює, тобто бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу [3, с. 5]. В запропонованій нами моделі навчання читання англійських ХТ з використанням комп'ютерної програми викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання. Викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант, комп'ютер – засіб інтеракції, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання. Результатів навчання можна досягти взаємними зусиллями учасників процесу навчання [4, с. 124].

На етапі **Pre-Reading** викладач пропонує студентам ХТ, навколо якого проходитиме навчання читання протягом змістового модуля. Наприклад: тема 5 “Як харчуються англійці”, ХТ, що пропонується для читання, “New Year’s Resolutions” (from “Bridget Jones’s Diary” by Helen Fielding). Метою цього етапу є створення мотивації читання, введення студентів до основного змісту тексту та зняття труднощів (мовних – лексичних, граматичних і фонетичних, соціокультурних та смислових), вироблення стратегії “розуміння”, прогнозування змісту того, про що буде читатися, для забезпечення розуміння. Змістом передтекстового етапу є рецептивно-репродуктивні й рецептивно-продуктивні та репродуктивні або продуктивні вправи. На цьому етапі ми маємо такі форми інтеракції: викладач↔студент; студент↔комп'ютер.

Відповідним прикладом вправ цього етапу є:

#### **Вправа 1.**

**Мета:** розвиток навичок антиципації, аргументація своєї точки зору, групова бесіда, підготовка до сприйняття змісту ХТ у цілому.

**Тип вправи:** рецептивна комунікативна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти/викладач.

**Вид вправи:** читання назви твору з метою отримання інформації про ХТ.

**Режим виконання:** парний, груповий.

**Instruction:** Read the title of the text and suggest what the story is about?

**ТЕХТ 1:** “Fahrenheit 451” (after Ray Bradbury)

#### **Вправа 2.**

**Мета:** презентація вислову автора твору, дефініції, аргументація своєї точки зору, групова бесіда.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти/викладач.

**Вид вправи:** обговорення, коментування, аргументація своєї точки зору, групова бесіда.

**Режим виконання:** парний, груповий.

**Instruction:** Give the interpretation of quotations:

1. Ray Bradbury once said: “After all, a computer is a book and a long-playing record is a book—they just have different shapes.” What do you think he meant by this? Do you agree or disagree?

2. Do you agree with the definition: “*Censorship* – the process of removing parts of books, films, letters etc that are considered unsuitable for moral, religious or political reasons.”?

[Macmillan Dictionary: [www.macmillandictionary.com/dictionary/censorship](http://www.macmillandictionary.com/dictionary/censorship)]

3. Are you familiar with the incidents of censorship in present-day, in past, in the world, in literature, films, TV, art, Internet?

**Вправа 3.**

**Мета:** ознайомлення з соціокультурним фоном ХТ.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти/викладач.

**Вид вправи:** читання додаткової інформації, групова бесіда.

**Режим виконання:** парний, груповий.

**Instruction:** Research the history of book burning. When and where the practice has started? What famous incidents have involved book burning? Why were books burned instead of simply torn up or thrown away?

**Вправа 4.**

**Мета:** введення в тематику ХТ.

**Тип вправи:** продуктивна комунікативна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти/викладач.

**Вид вправи:** читання додаткової інформації, групова бесіда.

**Режим виконання:** парний, груповий.

**Instruction:** The passage includes the information about Ray Bradbury and his novel "Fahrenheit 451". Read it. What facts struck you most? Why?

Метою етапу **Reading** є створення комунікативних установок, в яких містяться вказівки на вид/режим читання, пошук необхідної інформації, швидкість і глибину розв'язання певних пізнавально-мовленнєвих завдань у процесі читання. Відповідним прикладом є вправи для розвитку комбінаторних умінь, в яких студентам пропонується скласти логічно послідовний текст із десяти абзаців, розташувавши їх у правильній послідовності, натиснувши на кожний абзац кнопкою миші. Тоді номер обраного абзацу з'являється в рядку внизу. Правильною відповіддю вважається певна комбінація із десяти цифр. Для перевірки правильності виконання завдання студентам пропонується прослухати аудіозапис тексту.

**Вправа: 5.**

**Мета:** розвиток комбінаторних умінь.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер.

**Вид вправи:** вправа-завдання на реконструкцію тексту.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Instruction:** Reorganize the passages in chronological order. Listen to the audio record, follow the reader. Check.

Етап **Post-Reading** спрямований на перевірку розуміння прочитаного, на використання вилученої інформації в усному і писемному мовленні. Змістом цього етапу є рецептивно-репродуктивні й рецептивно-продуктивні, репродуктивні чи продуктивні вправи. Ми погоджуємось з Н.Д. Гальсковою, яка пропонує три групи вправ цього етапу [2, с. 5]. Перша група вправ пов'язана з відтворенням матеріалу тексту з опорою на ключові слова й речення, скорочений чи спрощений варіант тексту. Студентам пропонується завдання на таке опрацювання тексту: розподіл тексту на смислові віхи, складання плану до тексту, пошук ключових фраз чи речень до кожного пункту плану. Друга група вправ спрямована на розвиток умінь репродуктивно-продуктивного характеру відтворювати й інтерпретувати зміст твору в контексті проблем, яких торкається автор; аргументовано, з опорою на матеріал тексту висловлювати свої думки й судження щодо цих проблем; оцінювати інформацію, яка міститься в тексті, з точки зору її значущості для студента; повідомляти, про що студент дізнався

з тексту, чим він був уражений. Відповідним прикладом є вправи до тексту “A Thousand Diseases” after Jerom K. Jerom “Three men in a Boat” by William Golding, який відповідає темі 3. “Хвороби та їх лікування”.

**Вправа 1.**

**Мета:** розвиток умінь декодування значення словосполучення.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер.

**Вид вправи:** тест перехресного вибору.

**Режим виконання:** індивідуальний.

**Instruction:** Match the words and word-combinations to the definitions.

**Вправа 2.**

**Мета:** інтерпретація тексту.

**Тип вправи:** умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, повністю керована.

**Інтерактивна форма:** студент ↔ комп'ютер ↔ інші студенти/викладач.

**Вид вправи:** тест.

**Режим виконання:** груповий.

**Instruction:** Mark the sentences with a touch of self-irony.

Розроблена нами модель навчання читання ХТ з використанням комп'ютерної програми реалізується у контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання.

Відповідно до ускладнення ХТ, збільшується і кількість завдань для роботи з текстом на етапах “Pre-Reading” та “Post-Reading”. Так в ЗМ1 та ЗМ2 до етапу “Pre-Reading” увійшли вправи: *Ex. 1. Answer the questions. Ex. 2. Look at the transcription and pronounce the words. Ex. 3. Repeat the following words after the reader.* Тоді як в ЗМ3 ми додали вправу на розвиток здогадки про значення інтернаціональних слів: *Ex. 4. Guess the meaning of the given words.* В ЗМ4 збільшилась кількість запитань, на які необхідно дати відповіді, в ЗМ5 ми додали вправу на співвідношення зображень з назвами страв, що згадуються у тексті: *Ex. 5 Match the names of food and dishes with the pictures. Try to guess the meaning.*

На етапі “Post-Reading” до ЗМ1 увійшли вправи: *Ex. 1. Find equivalents for the following phases in the text. Ex. 2. Is the statement true or false? If it is false, give a correct answer. Ex. 3 Finish the statements choosing a phrase from those in brackets. Ex. 4. Match the beginning of the sentence with its end. Ex. 5. Put the sentences in chronological way according to the text.* До ЗМ2 для роботи з текстом ми додали вправу *Ex. 6. Choose the corresponding audio record to its Ukrainian equivalent,* та *Ex. 7. Answer the following questions.* У ЗМ3 та ЗМ4 ми додали вправу *Ex. 8. Make up the plan of the story (6-8 points)* та збільшили кількість запитань у вправі. *Ex. 7. Answer the following questions.* Також для роботи з текстами ЗМ4 та ЗМ5 на дотекстовому етапі ми додали вправи на інтерпретацію тексту. *Ex. 9 Reduce the total number of sentences in the text by 50% retaining its meaning. Ex. 10. Skim over the text and do the following tasks: A. Copy out the key words that convey the main idea of it. B. Identify a key sentences in each passage. C. Formulate the thesis of the text. D. Divide the text into semantic parts an entitle each of them. Ex. 11. What continuation of the text would you propose? Ex. 12. Recite the story from the perspective of ...*

Невід'ємною частиною навчального процесу на кожному етапі та наприкінці навчання є контроль сформованості рівня певних умінь студентів. У розробленій моделі передбачається поточний контроль на кожному занятті, а також рубіжний контроль у складі модульної контрольної роботи, яка проводиться після закінчення вивчення модуля. На відміну від безкомп'ютерного навчання комп'ютер забезпечує повну конфіденційність щодо результатів виконання завдань. Крім того, важливим моментом є можливість саморегулювання швидкості роботи ті інші ергономічні вимоги до комп'ютерних матеріалів.



При роботі з комп'ютером у процесі читання ХТ максимально реалізується принцип індивідуалізації навчання тому, що студент може вибирати та адаптувати навчальні матеріали згідно зі своїми потребами та інтересами, рівнем знань, розвитком певних навичок та вмінь.

Отже, розроблена нами модель ґрунтується на принципах циклічності, системності, та поетапності навчання та реалізується у контексті кредитно-модульної системи навчання та модульно-рейтингової системи оцінювання. Модель розрахована на 1 семестр II року навчання за спеціальністю 6.020303 “Основна іноземна мова (англійська)” у ВНЗ та включає 2 навчальні модулі та 5 змістових модулів відповідно до навчальної програми цієї спеціальності. В рамках кожного змістового модуля проходить робота за трьома етапами: 1 – дотекстовий (Pre-reading), 2 – текстовий (Reading) та 3 – післятекстовий (Post-reading). Створені розробки і матеріали відкривають додаткові перспективи для підвищення рівня якості НКП з читання ХТ для студентів мовних спеціальностей, а також для вдосконалення призначених для них посібників і підручників.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Волкова Н. П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин в вузах [Текст]: монография / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольский; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольского; Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля. – Д. : [б.в.], 2013. – 226 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Наук.-метод. посібник / Авт.укл.: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.
4. Пахомова Т. О., Драч А. С. Методика навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності в середніх закладах освіти. / Т. О. Пахомова, А. С. Драч. – Донецьк : ВАЛПІС, 2012. – 212 с.
5. Про затвердження Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті та науці” // Постанова кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. № 1153 [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF>
6. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. / Л. П. Смелякова – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

## ЦІЛІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

І. С. Федоренко

*Сумський державний університет*

У статті досліджуються цілі формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників. Конкретизовано практичну, виховну, освітню, розвивальну та професійно орієнтовану цілі формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у студентів I та II курсів технікуму.

**Ключові слова:** компетентність в англійському діалогічному мовленні, цілі формування компетентності в англійському діалогічному мовленні, техніки-будівельники.

**И. С. Федоренко. Цели формирования компетентности в английской диалогической речи у будущих техников-строителей.** В статье исследуются цели формирования компетентности в английской диалогической речи у будущих техников-строителей. Конкретизированы практическая, воспитательная, образовательная и профессионально ориентированная цели формирования компетентности в английской диалогической речи у студентов I и II курсов техникума.

**Ключевые слова:** компетентность в английской диалогической речи, цели формирования компетентности в английской диалогической речи, техники-строители.

**I. Fedorenko. Objectives of English speaking competence formation of future technician-builders.** The article deals with the objectives of the English speaking competence formation of future technician-builders. Practical, training, educational, developing and professional aims of the English speaking competence formation of the first and the second-year college students are defined.

**Key words:** competence of the English speaking, objectives of the English speaking competence formation, technician-builders.

З огляду на зростання соціального замовлення на висококваліфікованих фахівців, які навчаються за напрямом “Будівництво та архітектура”, а саме конкурентоспроможних техніків-будівельників, готових до співробітництва з іноземними колегами на міжнародному ринку праці, підготовка фахівців з високим рівнем володіння англійською мовою стає актуальною. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою майбутні техніки-будівельники мають уміти вільно спілкуватися англійською мовою з англійськими колегами. Однією з проблем є формування у студентів I та II курсів технікуму англійської комунікативної компетентності. Саме формування компетентності в англійському діалогічному мовленні (КАДМ) має важливе значення і потребує докладного вивчення.

Попередній аналіз робіт з досліджуваної проблеми засвідчує, що методиці навчання діалогічного мовлення науковці приділили значну увагу. Було описано понятійну систему теорії діалогу, розроблено методики навчання діалогічного мовлення, визначено об’єкти контролю рівня володіння діалогічним мовленням і досліджено особливості навчання культури міжособистісного спілкування (Бім І. Л., Бухбіндер В. А., Красковська О. Л., Пассов Ю. І., Сахарова Т. Є., Скалкін В. Л., Склярєнко Н. К., Тарнопольський О. Б., Фаснова М. О. та інші), виділено сфери усного спілкування та види діалогічних єдностей (Ізарєнков Д. І., Кочєва М. Г., Скалкін В. Л.), описано психологічні аспекти навчання говоріння іноземною мовою (Зимня І. О.), визначено об’єкти контролю рівня володіння діалогічним мовленням (Пассов Ю. І., Мільруд Р. П.), створено моделі комунікативної поведінки британців для учнів старшої школи (Красковська О. Л.),

досліджено навчання усного діалогічного мовлення студентів архітектурних спеціальностей (Щукіна Е. І), присвячено науковій праці проблемі формування КАДМ у спеціалістів юридичного профілю (Кіржнер С. Е., Зайцева С. Є., Казаніна Т. В., Красікова О. Г., Котлярова Л. Б.)

Аналіз вищезазначених досліджень свідчить про те, що проблема формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників (студентів I–II курсів технікумів) залишається недослідженою і потребує подальшого вивчення та уточнення цілей формування цього виду мовленнєвої діяльності.

Отже, необхідність навчання майбутніх техніків-будівельників англійського діалогічного мовлення і відсутність відповідної методики зумовлюють актуальність нашого дослідження. Ураховуючи актуальність проблеми та необхідність її дослідження, ставимо за *мету* цієї статті уточнення цілей формування компетентності в англійському діалогічному мовленні у майбутніх техніків-будівельників.

Слідом за В. В. Черниш, ми розуміємо під компетентністю у діалогічному мовленні (КДМ) здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Мовець має вміння планувати, здійснювати та коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання англійського мовлення в різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування у конкретній національно-культурній ситуації. Складовими КДМ є вміння, навички, знання та комунікативні здібності [5, с. 302].

З метою виділення *цілей* формування КАДМ у студентів I-II курсів технікуму нами проаналізовано програми з англійської мови зі спеціальності “Будівництво та обслуговування будівель і споруд”. У більшості технікумів навчання англійської мови майбутніх техніків-будівельників триває протягом трьох років. У нашому дослідженні ми приділяємо увагу навчанню студентів I та II курсів. На I курсі відбувається навчання загальнонавчальної англійської мови, а II курс є перехідним між навчанням загальнонавчальної та професійно орієнтованої англійської мови. Навчання на II курсі має сприяти підготовці студентів до професійно орієнтованого навчання англійської мови на III курсі.

У методиці навчання іноземних мов цілі навчання посідають центральне місце серед базових категорій. У нашому дослідженні використовуватимемо визначення *цілей* навчання С. Ю. Ніколаєвої, яка стверджує, що *цілі* навчання – це основний компонент системи навчання іноземних мов, який має динамічний характер і формується під впливом соціального замовлення суспільства, рівня розвитку методики навчання іноземних мов і суміжних з нею наук, умов навчання й впливає на вибір інших компонентів системи [5, с. 90].

Отже, вважаємо за доцільне уточнити *практичну, виховну, освітню, розвивальну та професійно орієнтовану цілі* формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників. Розглянемо кожну з цілей докладніше.

Навчання англійської мови на I та II курсах технікуму передбачає досягнення *практичної мети*, яка сприяє формуванню КАДМ. Вивчення програм з англійської мови для технікумів свідчить про те, що досягненням головної мети навчання є навчити студентів спілкуватися англійською мовою. У програмі з англійської мови не передбачені рівні володіння мовою, тому ми вважаємо за необхідне визначити рівні володіння англійським діалогічним мовленням та деталізувати в них підрівні. Вивчення проблеми формування КАДМ показало, що навчання англійської мови майбутніх техніків-будівельників відбувається згідно з програмою з англійської мови, спеціальність “Будівництво та експлуатація будівель та споруд”, яка відповідає програмі загальноосвітньої школи, рівень стандарту, але до неї внесені певні корективи. Це дає підстави стверджувати, що після закінчення II курсу технікуму студенти повинні мати сформовану

КАДМ на рівні B1+ – рівень незалежного користувача, як і учні загальноосвітніх шкіл після закінчення 11-го класу. Рівень B1 має бути деталізованим на підрівні B1.1 і B1.2, тому після закінчення I курсу студенти повинні мати сформовану КАДМ на рівні B1.1.

У студентів I, II курсів, як і в учнів старшої школи, триває розвиток умінь у діалогічному мовленні. Протягом навчання на I та II курсах систематизуються та узагальнюються мовний та мовленнєвий матеріал і комунікативний досвід студентів, набутий раніше, відповідно до якого має відбуватися спілкування та відповідати цілям, завданням, умовам навчання англійської мови у межах програмної тематики. Студенти повинні мати розвинуті комунікативні здібності та вміння обирати лінгвістичну форму і способи висловлювання, адекватні до ситуації спілкування, цілей і намірів, соціальних і функціональних партнерів спілкування [8].

Н. Д. Гальскова та А. М. Щукін розрізняють стратегічну мету та конкретні цілі навчання іноземних мов [1, 11]. А. М. Щукін стверджує, що всі цілі рівноправні та взаємопов'язані у навчальному процесі; виокремлення практичної мети як домінантної у методиці навчання іноземних мов наразі вважається неправомірним, оскільки це призводить до глобалізації мовленнєвого компонента [11, с. 109].

Ми не можемо погодитися з думкою А. М. Щукіна про те, що не слід виокремлювати практичну мету як провідну в методиці навчання іноземних мов. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою вважаємо, що **практична мета** є основною, вона тісно пов'язана з виховною, освітньою, розвивальною та професійно орієнтованою цілями формування КАДМ. Під практичною метою формування КАДМ ми маємо на увазі оволодіння всіма формами спілкування для того, щоб ця сформована мовленнєва компетентність сприяла міжособистісному спілкуванню, обстоюванню своєї думки та здатності переконати в своїх поглядах.

Для досягнення практичної мети і високого рівня КАДМ необхідно сформувати у студентів всі складові КАДМ – вміння, навички, знання та комунікативні здібності до спілкування. Студенти мають оволодіти необхідними декларативними та процедурними **знаннями**: 1) знання лексичного матеріалу; 2) знання граматичних структур, без яких неможливий процес комунікації; 3) знання про культуру спілкування англійською мовою; 4) знання про мовленнєву і немовленнєву поведінку співрозмовника під час спілкування; 5) знання планування та здійснення мовлення в процесі комунікації.

Як відомо, набуті **знання** сприяють формуванню необхідних **навичок** використовувати вивчений матеріал у діалогічному мовленні. До **мовленнєвих навичок** відносять:

- фонетичні, які забезпечують сприймання й розпізнавання різних й окремих звуків, їх сполучень і різних інтонацій у мовленнєвому потоці;
- лексичні забезпечують розпізнавання звукових образів лексичних одиниць та їх розуміння, надають можливість обирати і поєднувати лексичні одиниці згідно із замислом висловлювання;
- граматичні сприяють розпізнаванню на слух граматичних форм і прогнозуванню синтаксичних структур, правильному оформленню висловлювання відповідно до граматичної норми іноземної мови [5, с. 302–304].

Зазначимо, що рівень сформованості необхідних навичок впливає на розвиток мовленнєвих, навчальних, інтелектуальних, організаційних і компенсаційних умінь [5] і на вміння студентів вести діалог. Згідно з програмою з англійської мови, у майбутніх техніків-будівельників мають бути розвинені такі **вміння**: 1) реалізовувати усне спілкування у типових ситуаціях, обговорювати проблеми та шляхи їх подолання; 2) співпрацювати із закордонними колегами; 3) запитувати важливу інформацію; 4) здійснювати перемовини англійською мовою.

Процес формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників повинен супроводжуватися розвитком **комунікативних здібностей**, які мають важливе значення для розвитку готовності студентів до англомовного спілкування. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою вважаємо, що комунікативні здібності включають внутрішню мотивацію, здібності комунікантів до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібності пам'ятати, що було сказано співрозмовником,

адекватну реакцію слухача на пропозиції інших, вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги, поважати мовленнєвого партнера [5]. Отже, протягом навчання на I та II курсах у майбутніх техніків-будівельників необхідно розвивати здібності до організації свого мовлення, орієнтуватися у ситуації спілкування, з повагою слухати співрозмовника та адекватно реагувати на його зауваження чи пропозиції.

Уточнення практичної мети впливає на визначення виховної, освітньої, розвивальної та професійно орієнтованої цілей формування КАДМ у студентів I та II курсів технікуму.

**Виховна та освітня цілі** спрямовані на формування у майбутніх техніків-будівельників англomовної лінгвосоціокультурної компетентності в діалогічному мовленні. У нашому дослідженні спираємося на визначення Н. Ф. Бориско, яка стверджує, що лінгвосоціокультурна компетентність у діалогічному мовленні – це здатність і готовність особистості до англomовного міжкультурного спілкування [5]. Рівень сформованості лінгвосоціокультурної компетентності зумовлює ефективність реалізації міжкультурного спілкування [5, с. 92–93]. Змістовий аспект компетентності складає система лінгвосоціокультурних знань про загальнолюдські цінності особистості, факти англomовної культури, а також навички й уміння використовувати набуті лінгвосоціокультурні знання відповідно до ситуації спілкування. Ми погоджуємося з поглядами Н. Ф. Бориско та А. М. Щукіна, що необхідно виокремлювати лінгвосоціокультурний матеріал з мовного і мовленнєвого, оскільки англійське діалогічне мовлення характеризується певними особливостями національної культури, пов'язаними з традиціями країни, мова якої вивчається.

Реалізувати **виховну мету** формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників можна через особистісне ставлення до нової культури. Виховна мета передбачає формування у студентів I–II курсів:

- 1) культури спілкування у сфері будівництва та архітектури, прийнятої в сучасному суспільстві;
- 2) ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій [4, с. 41];
- 3) розуміння важливості формування КАДМ;
- 4) необхідності користування англійською мовою як засобом спілкування;
- 5) усвідомлення полікультурних відносин у суспільстві.

Слідом за Г. В. Єлізаровою вважаємо, що виховна мета сприяє реалізації завдань з розвитку і виховання у студентів в процесі формування КАДМ почуття відповідальності, самосвідомості, ставлення до представників іншомовної культури як до рівноправних учасників англomовної комунікації, толерантності, адаптації до явищ англomовної культури і формування емпатичного ставлення до її носіїв.

Зазначимо, що майбутні техніки-будівельники відповідно до програми з англійської мови мають спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається; адекватно поводитись у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку, характерну для носіїв мови; мати необхідні знання про суспільство і культуру спільноти іноземної країни, у межах тематики ситуативного спілкування пов'язаної з такими темами:

- повсякденне життя;
- умови життя;
- міжособистісні стосунки;
- цінності та ідеали;
- норми поведінки;
- соціальні правила поведінки;
- здатність зрозуміти відмінності у рідній та іноземній культурах у межах змісту програми;
- здатність спілкуватися іноземною мовою з представниками інших культур ;
- правила вступу до розмови [8].

Оскільки студенти I–II курсів повинні мати сформовану англomовну лінгвосоціокультурну компетентність в діалогічному мовленні, то ми не можемо погодитись із твердженням, зафіксованим у програмі з англійської мови, щодо здатності привести до спільного знаменника

рідну та англійську культури в межах змісту програми тому, що ці культури мають багато відмінностей. Слідом за Н. Ф. Бориско вважаємо, що особистість повинна ефективно та адекватно взаємодіяти в ситуаціях англійського міжкультурного спілкування. Власна культура служить у ситуаціях міжкультурного спілкування підсвідомо як оцінювальний стандарт, що може спричинити комунікативні непорозуміння. У студентів необхідно розвивати вміння розуміти та адекватно інтерпретувати культурознавчу й соціокультурну інформацію, знаходити, аналізувати та усвідомлювати відображені у мові особливості культури, норм і стандартів поведінки, враховувати соціолінгвістичні та соціокультурні особливості мовленнєвої поведінки у процесі спілкування в межах програмних тем.

У процесі формування КАДМ виховання студентів I-II курсів технікуму забезпечується доборою навчального матеріалу (діалогів-зразків і ситуацій, характерних для будівельних спеціальностей), застосуванням проблемних завдань, вирішення яких потребує висловлення почуттів, поглядів і власної думки стосовно різних фактів і подій [4, с. 41].

Реалізація *освітньої мети* відбувається шляхом освіти студентів I-II курсів засобами англійської мови, яка сприяє розумінню особливостей свого мислення; залученню до діалогу англійської та рідної культур [4]; набуттю знань про англійську систему понять, яка складається з назви предметів і явищ, лексичного матеріалу, властивого будівельним спеціальностям, власних імен, особливостей поведінки носіїв англійської мови; оволодінню знаннями про сфери спілкування англійською мовою; розвиткові вмінь використовувати набуті знання під час комунікації.

Досягненню освітньої мети у формуванні КАДМ у майбутніх техніків-будівельників сприяє використання діалогів-зразків, які містять лексику, властиву будівельним спеціальностям. Освітня мета тісно пов'язана з розвивальною.

*Розвивальна мета* спрямована на розвиток культури мовної поведінки студентів, зацікавленості до вивчення мови. Одним із найважливіших завдань для студентів I-II курсів технікумів є розвиток мотивації до подальшого оволодіння англійською мовою у професійній діяльності відповідно до будівельного напрямку, а також ознайомлення з англійською культурою як частиною світової культури. До інших завдань формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників ми відносимо розвиток здібностей до комунікації англійською мовою, вміння вступати в діалог і підтримувати його відповідно до теми спілкування [4], формування мовленнєвої реакції, вміння планувати мовленнєві дії, вміння послідовно та лаконічно висловити свою думку щодо змісту прочитаного і прослуханого, розвиток готовності до участі в англійському спілкуванні та до самостійної роботи у формуванні КАДМ.

*Професійно орієнтована мета* формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників сприяє отриманню інформації відповідно до спеціальності напрямку "Будівництво та архітектура", передбачає формування у студентів професійно орієнтованих мовних компетентностей, особливо лексичної, яка є необхідною для формування КАДМ. Підкреслимо важливість виділення цієї мети тому, що технікум – це навчальний заклад, який передбачає спеціалізоване навчання, з орієнтацією на певну технічну спеціальність, у даному разі спеціальність "технік-будівельник". Формування КАДМ у студентів на I-II курсах сприятиме формуванню професійно орієнтованої компетентності на III курсі цього типу навчального закладу.

Зазначимо, що професійно орієнтована мета формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників повністю реалізується протягом навчання на III курсі технікуму, але це не є предметом нашого дослідження. Реалізація професійно орієнтованої мети у студентів I курсу неможлива тому, що в цей період студенти вчать загальнонавчальну англійську мову, а на II курсі ця мета реалізується частково.

Всебічний розвиток особистості студента відбувається за умови узгодження освітньої, розвивальної, виховної та професійно орієнтованої цілей з практичною метою формування КАДМ та їх реалізації в навчальному процесі одночасно.

Отже, досягнення вищезазначених цілей сприятиме формуванню у майбутніх техніків-будівельників КАДМ комунікативної здатності вирішувати різні завдання в англійському діалогічному мовленні.

Цілі формування КАДМ у майбутніх техніків-будівельників можуть бути реалізовані за умови визначеного змісту навчання, тому зумовлюють потребу в його уточненні. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в уточненні змісту навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх техніків-будівельників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Наталья Дмитриевна Гальскова. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : АРКТИ, 2003. – 190 с.
2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 223 с.
3. Корнаева З. В. Об отборе коммуникативного минимума для начального этапа обучения в средней школе / З. В. Корнаева // Иностранные языки в школе. – 1989. – №1. – С. 36–41.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студентів вищих навч. закл. / [автор. кол. С. Ю. Ніколаєва]. – [2-е вид.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Методика інтенсивного обучения иностранным языкам / под ред. В. А. Бухбиндера и Г. А. Китайгородской. – К. : Вища школа, 1988. – 344 с.
7. Основы методики преподавания иностранных языков: Учебник / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Вища школа, 1986. – 335 с.
8. Програма навчальної дисципліни “Англійська мова”. Напрямок підготовки 060101 “Будівництво”. Політехнічний технікум Конотопського інституту Сумського державного університету. – Конотоп, 2013. – 16 с.
9. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): [пособ. для учит.] / В. Л. Скалкин. – К.: Рад. школа, 1989. – 158 с.
10. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное издание / Е. И. Пассов. – М. : Рус. язык, 1977. – 216 с.
11. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
12. Brown G. Teaching Talk: strategies for production and assessment / Brown G., Anderson A., Shillcock R., Yule G. – L.: Cambridge University Press, 1984. – 178 p.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЬМІ

О. Ю. Гальченко

*Запорізький національний університет*

У статті розглянуто вікові особливості студентів коледжів. Визначено психологічні передумови формування англомовної компетентності в письмі в період “ранньої юності”. Висвітлено умови ефективного навчання англомовного професійно орієнтованого письма з урахуванням вікових особливостей юнаків та дівчат.

**Ключові слова:** коледж, рання юність, психолого-вікові особливості, професійно орієнтоване письмо.

**О. Ю. Гальченко. Психологические предпосылки формирования у студентов колледжей англоязычной компетентности в профессионально ориентированном письме.** В статье рассмотрены возрастные особенности студентов колледжей. Определены психологические условия формирования англоязычной компетентности в письме в период “ранней юности”. Определены условия эффективного обучения англоязычному профессионально ориентированному письму с учетом возрастных особенностей юношей и девушек.

**Ключевые слова:** колледж, ранняя юность, психолого-возрастные особенности, профессионально ориентированное письмо.

**O. Gal'chenko. Psychological basics of college students' English language proficiency formation in professionally oriented writing.** The article deals with age peculiarities of college students. The psychological basics of English language proficiency formation in writing at the early youth age are defined. The conditions of successful teaching professionally oriented English writing with considering of mid-teens' age peculiarities are lightened.

**Key words:** college, early youth, psychological and age peculiarities, English writing for specific purposes.

Постійно зростаючі потреби ринку праці ставлять перед українською системою вищої освіти важливе завдання – сприяння професійному становленню фахівців різних галузей. Це означає, що вимоги до іншомовної підготовки випускників стають вищими. Сучасним фахівцям слід уміти листуватися із зарубіжними партнерами, заповнювати бланки, створювати звітні документи, працювати з іншомовними джерелами інформації тощо. З огляду на ці обставини, проблема навчання професійно орієнтованого англомовного письма потребує відповідного розгляду.

Процес формування англомовної компетентності у професійно орієнтованому письмі передбачає передусім навчання письма як виду мовленнєвої діяльності. Одним із факторів, які впливають на ефективність навчання, є вік студентів. У дослідженнях з вікової психології особливе значення приділяється тому, що неврахування вікових особливостей дуже часто спричиняє негативізм, браваду, неслухняність, нестриманість, невмотивовані вчинки. Вік студента коледжу є ще більш проблемним, оскільки є перехідним від підліткового до юнацького. Водночас юнаки та дівчата в цей період проявляють цікавість до майбутньої професії, що мотивує їх у формуванні іншомовної компетентності у різних видах мовленнєвої діяльності, зокрема у професійно орієнтованому письмі. У зв'язку з цим набуває особливої **актуальності** питання визначення психолого-вікових особливостей розвитку студентів коледжів.

Попри той факт, що психологічні особливості студентського віку досліджувало багато вчених (Л. С. Виготський [3], О. Б. Бігич [2], І. О. Зимня [5], Е. В. Клімов [6], З. І. Кличнікова [7], Г. С. Костюк, І. С. Кон [8], В. П. Кутіщенко [10], А. А. Осипова [13], А. О. Смірнов [17],



П. М. Якобсон [19] та ін.), проблема не може вважатися достатньо вирішеною, оскільки сучасні умови розвитку суспільства та педагогічної науки в цілому зумовлюють необхідність уточнення вікових факторів впливу на процес навчання іноземної мови (далі – ІМ). Найвні дослідження з психології та методики навчання ІМ (Л. Я. Єр'оміна [4], О. М. Мет'юлкіна [11], Е. В. Мірошніченко, С. М. Новак, С. К. Сторожук [18]) не вичерпують усіх аспектів питання психолого-вікових передумов формування англомовної компетентності студентів коледжів, що і є **метою** нашої статті.

Мета зумовила постановку таких **завдань**: 1) визначення вікових особливостей студентів коледжів; 2) виявлення їх впливу на процес навчання професійно орієнтованого англомовного письма.

Насамперед визначимо вікові характеристики студента коледжу. Вступників до коледжу можна умовно розділити на дві категорії: абітурієнти з базовою загальною середньою освітою (після 9-го класу, 15 років) та вступники після повної загальної середньої освіти (після 11-го класу, 17 років). У дослідженні психолого-вікових особливостей будемо орієнтуватися на першу категорію, оскільки саме вона становить абсолютну більшість. Оскільки навчання у коледжі триває зазвичай 3 роки, то середній вік студента коледжу становить приблизно від 15-ти до 18-ти років.

У дослідженнях зарубіжних психологів немає єдиного терміна для позначення вищезазначеного вікового періоду. Німецький психолог Н. Renschmidt оперує широким поняттям “вік дорослішання”, маючи на увазі період з 12-14-ти до 25-ти років. Дослідник зазначає, що в Німеччині цю вікову стадію деякі автори називають “юністю” або “молодим поколінням”, відповідний німецький термін “Heranwachsend” буквально означає “підліток”, “той, що росте” [24].

У працях інших психологів цей вік має назву “teenager’s age”. Згідно з періодизацією G. Lewis, вік студента коледжу припадає на етапи “middle teenager” (14–17 років) та “late teenager” (17–19 років). Американський психоаналітик Е. Erikson дотримується іншої періодизації, називаючи період від 13-ти до 19-ти років терміном “adolescence” (“юність”) [21]. Тим самим терміном користуються також його колеги L. Steinberg, A. Levine [25], маючи на увазі ще ширший діапазон – від 10-ти до 20-ти років. Проте найбільш наближеним до віку студента українського коледжу є так званий період “mid-teen”, що, за даними A. Rae Simpson [24], передбачає вікові рамки від 15-ти до 18-ти років.

Для нашого дослідження важливо знати вікові особливості студентів коледжу (15–18 років), які, за твердженням психологів [11; 15; 17; 18], мають вирішальне значення для становлення та розвитку особистості, що не може залишатися поза увагою методистів. Як зазначає С. Ю. Ніколаєва, характер і зміст навчально-виховної роботи мають визначатися саме з урахуванням вікових особливостей учнів (студентів), їхніх інтересів [12, с. 11].

За визначенням О. Б. Бігич, студентство є “особливою соціальною категорією, специфічною спільнотою людей, організаційно об’єднаних інститутом вищої освіти”. Відмінною рисою студентства є найвищий рівень освіти та мотивації до навчання [2, с. 93]. О. Б. Бігич підкреслює, що саме у період навчання у ВНЗ у студента має сформуватися основа його професійної діяльності [2, с. 99]. У свою чергу О.М. Мет'юлкіна відзначає, що саме професійна орієнтація є підґрунтям процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів немовних спеціальностей [11, с. 7].

Психолого-педагогічні дослідження студентського віку дають на сьогоднішній день результати, які дають змогу стверджувати, що на процес вивчення ІМ впливають такі психологічні особливості студентів:

- рівень розвитку психічних процесів або психічних функцій студентів: мислення (Е. В. Клімов), пам’яті (І. О. Зимня [5], І. С. Кон [8], В. Н. Осипова [13]), емоційна та вольова сфери (З. І. Кличнікова [7], Л. Я. Єр'оміна [4], Л. С. Виготський [3]) та ін.;

- вікові особливості студентів (E. Erikson [21], H. Renschmidt [23], A. Rae Simpson [24], Steinberg, L., Levine, A. [25]);
- накопичений студентами досвід (знання, уміння та навички), причому як життєвий досвід, досвід навчання, так і досвід у вивченні ІМ, урахування інтересів, рівня готовності до оволодіння фаховою ІМ (С. К. Сторожук [18]);
- індивідуальні властивості особистості студента, які, як доведено R. B. Cattell [20], у піддослідному віці є тісно пов'язаними з комунікативними навичками.

Слідом за психологом Е. В. Клімовим, ми розглядаємо розвиток психічних процесів студентів коледжів як формування індивідуального стилю розумової діяльності. Під стилем розумової діяльності розуміємо “індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності” [6; 32]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль мислення, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування та мислення, в основі яких лежать різноманітні шляхи здобуття, накопичення та переробки інформації.

Відомо, що в основі навчання студентів коледжів англомовного письма лежать такі когнітивні процеси, як мислення, увага, уява, пам'ять. За твердженням І. О. Зимньої, саме пам'ять є єдиним загальнофункціональним механізмом всієї інтелектуальної діяльності людини [5, с. 85].

Як показали дослідження І. С. Кона [8], розвиток пам'яті, як і сприймання, в юнацькому віці відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком мовлення й мислення. Провідною в перебігу процесів запам'ятовування і відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами. Її роль виявляється в розвитку свідомої цілеспрямованості запам'ятовування, у зростанні його продуктивності стосовно інформації, вираженої у словесній формі. Зростає здатність краще запам'ятовувати саме словесний матеріал, ніж наочний. Виходячи з пріоритету пам'яті студента до словесних мовних засобів, у процесі навчання професійно орієнтованого письма у коледжах вважаємо за доцільне використовувати саме вербальні опори (приклади текстів того чи іншого жанру).

Навчання різних видів мовленнєвої діяльності (далі МД), зокрема і професійно орієнтованого письма, регламентується Програмою з англійської мови для професійного спілкування [14, с. 102], яка передбачає користування такими прийомами заучування навчального матеріалу, як поділ тексту на частини, повторення, записування, що теж є своєрідними “опорами”. Саме в юнацькому віці вони стають свідомо регульованими прийомами пам'яті. Внутрішні прийоми дедалі виразніше виступають на перший план, що виявляється в намаганні спочатку зрозуміти, а потім заучувати матеріал. Прийоми розуміння перетворюються у підлітків на прийоми довільного запам'ятовування за умови, коли розумові дії вироблені й добре закріплені. Студенти коледжу вдаються до комбінованих прийомів запам'ятовування, свідомо чергуючи процеси розуміння і запам'ятовування. Формуються вони в процесі їх застосування спочатку на простішому, а потім на складнішому матеріалі. При формуванні іншомовної комунікативної компетентності в письмі це має особливе значення, оскільки принцип наступності і посиленості передбачає саме поступове ускладнення завдань.

На думку А. А. Осипової, у розвитку пам'яті студентів коледжу характерною є певна суперечність. З одного боку, студенти свідоміше використовують прийоми запам'ятовування. З другого, у них уповільнюється утворення нових зв'язків, їм доводиться при заучуванні матеріалу докладати більше зусиль. До того ж новоутворені зв'язки в них менш стійкі, ніж ті, що виробилися раніше, і тому зникають швидше. Повільніше виробляються асоціації за суміжністю [13, с. 312]. Тобто у студентів коледжів знижується здатність механічно запам'ятовувати й відтворювати матеріал, а для того щоб запам'ятати нову інформацію, їм необхідно її усвідомлено вивчати. Проте, як зазначає С. Д. Смирнов, студенти коледжу

ще дуже схильні до простого повторювання читаного тексту, вони мало користуються прийомом поділу тексту на змістові групи з метою його запам'ятовування, надають перевагу багаторазовому повторенню тексту під час його заучування, а не змістовому його аналізу [17, с. 153]. Автоматичне заучування спричиняє швидке забування студентами вивченого. Це ставить перед викладачем завдання організувати процес навчання письма таким чином, щоб запобігти такому забуванню, тобто щоб студенти логічно і усвідомлено запам'ятовували його.

Характерно, що логічне запам'ятовування успішно формується у студентів у процесі навчання писемного мовлення, якщо в ньому присутні: вибіркоче пояснення матеріалу (виділення головного і суттєвого); усвідомлення мети запам'ятовування, тобто того, що має бути його результатом; розкриття логічного сенсу і значення даного матеріалу; критичний підхід до змісту, який потрібно запам'ятати; встановлення зв'язку цього змісту з іншими знаннями; поділ матеріалу на змістові частини і відшукування в кожній з них основних положень (змістових опорних пунктів); упорядкування заучуваного у вигляді певних пунктів (змістове групування) [17]. Це дає можливість використовувати завдання на складання плану для кращого сприйняття та розуміння тексту у навчанні професійно орієнтованого англійського письма.

Створюючи власний план для розуміння тексту, студенти вичленовують у матеріалі більші за розміром узагальнені смислові одиниці, які становлять його логічну структуру, і дають більш узагальнені назви цим одиницям; вони не просто вказують на їх зміст, а намагаються відбити в назві основне, суттєве. Завдання ж запам'ятати матеріал вони реалізують, вичленовуючи дрібніші частини матеріалу, який треба запам'ятати.

Помітно зростає роль змістових зв'язків у запам'ятовуванні матеріалу. Механічне запам'ятовування зазнає певних змін, які виявляються, зокрема, в осмисленому виборі того, що треба запам'ятати. Юнаки та дівчата ширше, ніж підлітки, користуються прийомами запам'ятовування – складанням планів і схем тексту, конспектів, виділенням і підкресленням основних думок, порівнянням, співвідношенням з уже відомим.

Водночас юнаки та дівчата іноді зневажливо ставляться до тих прийомів смислового заучування, які, на їхню думку, властиві “маленьким”, наприклад повторенню, що чергується з відтворенням окремих фрагментів навчального тексту. У юнацькому віці, як правило, створюється диференційована установка на запам'ятовування (учні відзначають, що потрібно запам'ятати дослівно, що необхідно передати своїми словами, а що достатньо тільки зрозуміти, а запам'ятовувати не вимагається).

Юнаки та дівчата самі високо оцінюють таке засвоєння матеріалу, в якому виявляється розуміння питань, оригінальна інтерпретація чи формулювання того, що викладено в підручнику, самостійність у міркуваннях, висновках тощо. Вони вміло урізноманітнюють повторення матеріалу, який треба запам'ятати, користуються самоперевіркою, диференціацією загального завдання на запам'ятовування, виділяють часткові завдання, зіставляючи їх із загальною метою запам'ятовування. Важливу роль у процесах запам'ятовування відіграє установка на засвоєння письмового матеріалу, яка водночас включає в себе і установку на його усвідомлення.

Навчальні досягнення студента залежать також від типу його нервової системи. За даними І. О. Зимньої, студенти з інертною нервовою системою в умовах перенавантаження навчальними завданнями вчать гірше, ніж власники рухливого типу нервової системи. Психологи вважають, що студенти-інтроверти менш здібні до вивчення ІМ, ніж екстраверти. Однак варто зазначити, що особи з першим типом компенсують цей недолік несвоєчасності реакцій ретельнішим плануванням та самостійним контролем своєї діяльності. Це не тільки покращує їхні безпосередні результати в оволодінні писемним мовленням, але і має сприятливий вплив на розумові здібності та риси особистості.

У цьому віці настають зміни не лише в способах заучування, а й у способах пригадування. Одним з таких способів є складання плану (письмово або усно), який допомагає обмірковувати

відтворюване, аналізувати його, оживляти й систематизувати потрібні асоціації. Такий план особливо потрібний, коли доводиться пригадувати чималий за обсягом матеріал, що потребує значних зусиль та розвиненої пам'яті.

Як зазначає Г. С. Костюк, важливе значення для розвитку пам'яті студентів коледжу мають 3 фактори:

1) виховання позитивних мотивів навчання, інтересу до знань, майбутньої трудової діяльності, інших обов'язків, наполегливості й старанності їх виконання;

2) формування вмінь запам'ятовувати та відтворювати. Важливо вчити студентів прийомів логічного запам'ятовування, виховувати у них звичку користуватися цими прийомами;

3) слід вчити студентів правильно застосовувати прийоми розуміння та запам'ятовування матеріалу. Для цього слід привчати до певної системи роботи над засвоєнням навчального матеріалу як в усній, так і в письмовій формі [9, с. 220].

Г.С. Костюк також наголошує на тому, що основна тенденція в розвитку пам'яті в період ранньої юності характеризується подальшим зростанням і зміцненням її довільності. Довільне запам'ятовування стає в цей період набагато ефективнішим, ніж мимовільне. Відбуваються істотні зміни і в перебігу процесів логічного запам'ятовування. Помітно зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Як наслідок, нерідко основою запам'ятовування конкретного матеріалу слугують виявлені в ньому логічні зв'язки. Намічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами юнаків та дівчат та їхніми намірами щодо вибору майбутньої професії [9, с. 135]. Отже, удосконалюються способи заучування за допомогою свідомого застосування раціональних його прийомів та уникнення суто механічних способів запам'ятовування матеріалу.

Юнакам та дівчатам нерідко бракує наполегливості в пригадуванні. Неточність, поверховість у відтворенні зумовлюються в таких випадках не недосконалістю його способів, а небажанням докласти певних зусиль. У юнацькому віці виявляються індивідуальні відмінності в типах пам'яті (зоровий, слуховий, руховий, мішаний). Вони виявляються в процесах запам'ятовування і відтворення.

Дослідження показали, що мимовільно запам'ятовується насамперед те, що пов'язане з конкретною діяльністю, наприклад, у нашому випадку – з майбутньою професійною діяльністю фахівців. Студент у процесі діяльності запам'ятовує щось, хоч не ставить перед собою такої мети. Повнішому використанню його можливостей сприяє реалізація в навчальній діяльності настанови “спочатку зрозуміти, потім заучувати”. Вона створює оптимальне співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування в набутті студентами знань, умінь і навичок. Чим глибше розуміють студенти те, що слід засвоїти, тим вища ефективність їхньої мимовільної пам'яті.

Виробляються вміння чергувати заучування й відтворення, студент починає аналізувати, що із заучуваного ним матеріалу запам'яталось, а що – ні, повертається до місць чи розділів, які не запам'ятав, а потім до тексту в цілому, поєднуючи цілісне і часткове його заучування.

Оволодіння прийомами запам'ятовування вносить якісні зміни і в процес відтворення. Вони полягають у тому, що юнаки і дівчата починають свідоміше керувати цим процесом – вносити більшу плановість, послідовність у відтворення, думати, міркувати в процесі пригадування.

Специфічного характеру набуває в період ранньої юності мимовільна пам'ять. Продуктивність її також залежить від організації розумової роботи студентів з навчальним матеріалом. Матеріал запам'ятовується краще, якщо він входить до мети розумової діяльності і коли ця діяльність має активний характер. Краще студенти запам'ятовують мимовільно те, що виступає як перешкода, утруднення в їхній діяльності, що пов'язано з наявними у юнаків та дівчат потребами, запитаними

та інтересами, планами на майбутнє, що викликає в них сильний емоційний відгук. Отже, роль мимовільного запам'ятовування в діяльності юнаків та дівчат не зменшується, виникають специфічні умови, за яких вона успішно реалізується.

Велике значення має заучування як спеціально організована діяльність із запам'ятовування із застосуванням спеціальних засобів і прийомів (сислове групування матеріалу, встановлення смислових опорних пунктів, складання плану, раціональне повторення, чергування з відтворенням тощо). Дослідження С. Д. Смірнова [17] показують, наприклад, що заучування, яке спирається на складений план письмового тексту, виявилось удвічі ефективнішим, ніж заучування без опори на план (як відносно швидкості запам'ятовування, так і відносно міцності збереження). У процесі заучування рекомендується чергувати повторення зі спробами активно відтворювати матеріал. В умовах рівного часу цей спосіб виявився на 30–40 відсотків ефективнішим, ніж заучування, яке засноване тільки на повторенні.

Важливими передумовами для формування англійської компетентності в письмі у студентів коледжів є вольові якості, такі як: наполегливість, самостійність у виборі тієї чи іншої діяльності, вміння володіти собою та контролювати власні дії, вміння долати труднощі та досягати поставлених цілей. У віці ранньої юності в процесі навчання головною рушійною силою є прагнення до самоактуалізації. Не викликає сумнівів той факт, що в основі ефективної організації процесу навчання писемного мовлення лежать рефлексивні механізми та рефлексивні способи діяльності, які ґрунтуються на здатності студента до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю [1, с. 154].

Самостійна діяльність, як жоден інший вид діяльності, представляє реальні можливості для самовираження та самовизначення власного "Я" кожного студента. Діючи самостійно в процесі оволодіння письмом як видом МД, студенти неодмінно зіштовхуються з певними труднощами – лінгвістичного та екстралінгвістичного характеру. Але наявність труднощів лише стимулюватиме активність у діяльності, оскільки потреба у самовизначенні допомагає подолати всі можливі бар'єри. Отже, доцільним є застосування особистісного компонента у навчанні письма.

Особистісний компонент означає, що всі методичні рішення викладача повинні прийматися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається: потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, а також національних, статево-вікових, статусних особливостей. Завдання для навчання професійно орієнтованого письма мають бути не тільки зрозумілими, а й прийнятими студентами, мають стимулювати особистісну, інтелектуальну, мовленнєву активність, підтримувати і спрямовувати їхню мовленнєву діяльність без зайвого фіксування уваги на помилках.

Формування у студентів коледжів англійської компетентності в письмі у вік ранньої юності тісно пов'язане з тими тенденціями, які виявляються в емоційному житті. Психологи наголошують на тому, що інтелектуальна діяльність студентів набуває нового емоційного забарвлення, пов'язаного з їхнім прагненням до вироблення наукового світогляду. Воно надає характерної для їхнього мислення пристрасності. Дослідники відзначають, що мислення молоді цього віку сповнене пристрасності, завзяття. Студенти рідко слухають викладача байдуже – або зовсім перестають слухати, якщо їм не цікаво, або слухають емоційно, пристрасно, напружено.

Навчання, самостійна пізнавальна і дослідницька творча робота є джерелом емоцій і водночас живиться ними. Г. С. Костюк звертає увагу на те, що для ефективності навчання необхідні: по-перше, правильна організація пізнавальної та трудової діяльності студентів, їхнього колективного життя, їх взаємин з однокласниками, участі у суспільно корисній праці; по-друге, правильна організація поведінки студентів коледжу, вправління їх у виконанні моральних вчинків, налагодження співробітництва і взаємодопомоги у групі; по-третє, наявність емоційних моментів у роботі, поведінці викладача, врахування ним емоціональних станів і особливостей

студентів [9; с. 366–367]. Усе це свідчить про особливий емоційний характер пізнавальної діяльності. Ми погоджуємось також з переконанням З. І. Кличнікової, що діяльність студентів у аудиторії також має бути емоційною, що вимагає від викладача нових прийомів роботи, створення умов мотивації, що забезпечують емоційне ставлення до завдань [7; 129].

Збагачуються в цей період естетичні почуття підростаючої особистості. Збільшується її емоційна вразливість. Порівняно з підлітками, в естетичних переживаннях студентів більше ліризму, поетичності. Юнаки і дівчата люблять поезію, роблять перші спроби віршувати, намагаються передавати свої враження, думки у поетичній формі.

Як показують дослідження І. С. Кона, студенти в цьому віці глибоко сприймають переживання героїв, зображених у художніх творах, – почуття радості буття, філософського сумніву і скорботи, внутрішнього конфлікту від суперечливих бажань і прагнень, жалю від нерозділеної любові, туги за ідеалом, ненависті до соціальної несправедливості. Ці переживання часто пов'язуються юнаками і дівчатами з роздумами про себе, про своє майбутнє, стають складовими елементами їхнього світогляду. Пошуки таких переживань спонукають студентів до ширшого ознайомлення з новими творами мистецтва, їхніми авторами. Не випадково деякі студенти стають палкими шанувальниками того чи іншого поета, музиканта, письменника, актора [8; с. 37–38]. При навчанні письма як виду МД викладач може враховувати естетичні смаки студентів при виборі теми для твору чи есе.

На думку П. М. Якобсона, у зв'язку зі зростанням у студентів самоконтролю і саморегуляції своєї поведінки змінюються форми виявлення їхніх почуттів. Поступово слово та інтонація стають головними способами виявлення почуттів та засобами впливу на почуття інших людей [19, с. 76].

Зміни та новоутворення в почуттях на даному етапі життя особистості є проявом формування її свідомості й самосвідомості, її інтересів, зокрема інтересу до психічної сторони як свого життя, так і життя інших людей, до власних і чужих переживань.

У ці роки відбувається зміцнення стійкого емоційного ставлення до різних сторін життя, до людей. Водночас студентам властива вища емоційна чутливість, здатність співпереживати, розуміти й відгукуватися на переживання іншої людини, особливо ровесника [4, с. 243].

Особливо загострюються в молодих людей почуття, пов'язані з усвідомленням свого “я”, власної гідності, з потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, товаришів, спілкування з ними є одним із джерел емоційних переживань студентів. Більш зрілими, ніж у підлітків, стають і почуття любові до праці, а також практичні почуття, які створюють сприятливий ґрунт для обрання майбутньої професії та оволодіння нею.

У низці досліджень доведено зв'язок між віком студентів та успіхом у вивченні ІМ, L. Steinberg [25] визначив специфічні риси віку “mid-teen” (“рання юність”), що є об'єктом нашої уваги. Серед переваг дослідник виділяє такі: особлива спрямованість вивчення мови (наприклад професійна мета); сильна мотивація; більша інтенсивність навчання (більша кількість вивченого матеріалу за менший проміжок часу). Це доводить необхідність впровадження професійно орієнтованого компонента у навчання письма. Водночас зазначений вік характеризується такими недоліками, як недостатня кількість часу, що приділяється навчанню; наявність великої кількості інших інтересів, що відволікають увагу від вивчення ІМ; нерегулярність занять.

Становлення та характерні зміни в особистості людини в період ранньої юності протікають у трьох сферах: спілкування, діяльності та самосвідомості. Як зазначає Л.Я. Єршоміна, для процесу формування англомовної компетентності мають значення три відповідні сфери:

- спілкування як природне психологічно обумовлене явище і як процес засвоєння, закріплення та реалізації на практиці іншомовних знань, умінь та навичок;
- спільна навчальна діяльність, що заснована на активності та творчості особистості;
- самосвідомість та самовизначення власного “Я” в іншомовному середовищі [4, с. 27].

Усі перераховані особливості свідчать про необхідність впровадження такого підходу в навчання професійно орієнтованого письма, який стимулював би самостійність у вирішенні більшості поставлених завдань.

Таким чином, в результаті дослідження психолого-вікових передумов формування у студентів коледжів англomовної компетентності ми встановили, що вік студента коледжу співвідноситься в основному з періодом від 15-ти до 18-ти років. Цей вік згідно з різними класифікаціями відповідає періодам “ранньої юності” (А. А. Реан), “віку дорослішання” (Н. Remschmidt), “юності” (Е. Erikson). Ми дотримуємось періодизації А. Rae Simpson, за якою вік 15–18 років має назву “mid-teen”.

Основними віковими особливостями студентів коледжів ми визначили: активне формування індивідуального стилю розумової діяльності; стійку сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття; свідоме цілеспрямоване запам’ятовування, а також використання прийомів запам’ятовування. Характерними також є підвищення продуктивності юнаків та дівчат стосовно словесних форм; повільне формування асоціацій за суміжністю; зростання продуктивності пам’яті; емоційна вразливість; зростання самоконтролю та саморегуляції; наявна суперечність між почуттям особистої індивідуальності та особистісною невизначеністю.

Вплив вікових особливостей студентів коледжів на процес навчання професійно орієнтованого англomовного письма проявляється: в пріоритетності пам’яті студента до словесних мовних засобів; у спеціалізації пам’яті, пов’язаній з провідними інтересами юнаків та дівчат та їхньою майбутньою професійною діяльністю; у необхідності застосування спеціальних засобів і прийомів (сміслові групування матеріалу, встановлення смислових опорних пунктів, складання плану, раціональне повторення, чергування з відтворенням тощо). Завдання для навчання професійно орієнтованого письма мають стимулювати особистісну, інтелектуальну, мовленнєву активність студентів, підтримувати і спрямовувати їхню мовленнєву діяльність без зайвого фіксування уваги на помилках.

Отже, для ефективного навчання професійно орієнтованого англomовного письма студентів коледжів необхідне впровадження у навчальний процес особистісного, професійно орієнтованого та емоційного компонентів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання англomовного письма студентів коледжів з урахуванням зазначених вікових особливостей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беженар І. В., Пахомова Т. О., Гальченко О. Ю. Мовний портфель як засіб інновації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців до писемного англomовного спілкування (у ВНЗ 1–2 рівнів акредитації) // Теоретичні та прикладні аспекти інновації вищої професійної освіти : [Міжнародна колективна монографія] / [Колектив авторів]; (за заг. ред. д. пед. н., проф. Секрет І. В.). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2013. – С. 142–178.
2. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. / О. Б. Бігич. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
4. Еремина Л. Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Л. Я. Еремина. – СПб, 2006. – 190 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

7. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон / . – М.: Просвещение, 1989. – 376 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: [монографія] / Григорій Силович Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
10. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія / В. П. Кутішенко. – К.: Ленвіт, 2010. – 128 с.
11. Метьолкіна О. М. Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни “Іноземна мова” // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки : зб. наук. праць Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – 156 с.
12. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу // Іноземні мови, 2010. – №2. – С. 11–17.
13. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
14. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Костицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
15. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии // Под ред. Тутушкиной М. К. – СПб.: Дидактика плюс, 1998. – 352 с.
16. Реан А. А. (ред.) Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость. / А.А. Реан / - М.: ОЛМА-Пресс, 2001. – 652 с.
17. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. / С. Д. Смирнов. – М.: Изд. Московского ун-та, 1985. – 228 с.
18. Сторожук С. К. Диференційований підхід у навчанні фахової іншомовної лексики під час вивчення іноземної мови у технікумах і коледжах // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 156 – 2011. – № 4. – С.1–4.
19. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
20. Cattell, R. B. Structured personality learning theory / R.B. Cattell. – New York: Praeger, 2000. – 312 с.
21. Erik Erikson. “The Theoretical Basis for the Life Model-Research And Resources On Human Development” [Електронний ресурс] / Erik Erikson. – Режим доступу: <http://www.lifemodel.org/download/modelbuildingappendix.pdf>
22. Lewis, Gordon. Teenagers / Gordon Lewis. – Oxford: OUP, 2007. – 214 с.
23. Remschmidt H., Herman van Engeland. Child and Adolescent Psychiatry in Europe (mit Herman van Engeland) / H. Remschmidt. – Steinkopff Verlag, Darmstadt, 1999. – 108 с.
24. Simpson, A. Rae. Raising Teens: A Synthesis of Research and a Foundation for Action / A. Rae Simpson. – Boston, MASS: Center for Health Communications, Harvard School of Public Health, 2001. – 192 с.
25. Steinberg, L.; Levine, A. (1997). You and Your Adolescent: A Parent’s Guide for Ages 10–20 [Електронний ресурс] / L. Steinberg, A. Levine. – Режим доступу: <http://www.pamf.org/parenting-teens/health/growth-development/book-review/adolescent.html>



## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### НАВЧАЛЬНА КОМП'ЮТЕРНА ПРОГРАМА QUIZMAKER ЯК ЕЛЕКТРОННИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ПИСЬМІ

М. С. Глазунов

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

У статті розглядається навчальна комп'ютерна програма Quizmaker як засіб навчання студентів англомовного писемного спілкування. Проаналізовано основні можливості цієї програми, виділено основні переваги її використання та можливі недоліки.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, навчальна комп'ютерна програма, Quizmaker.

**М. С. Глазунов. Учебная компьютерная программа Quizmaker как средство формирования у студентов компетентности в англоязычной письменной речи.** В статье рассматривается учебная компьютерная программа Quizmaker как средство обучения студентов англоязычной письменной речи. Проанализированы основные возможности этой программы, выделены основные преимущества её использования и возможные недостатки.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, компьютерная программа, Quizmaker.

**M. Hlazunov. Training Computer Program Quizmaker as a Tool of Competence Formation in English Written Communication.** The article analyses a training computer program Quizmaker as a mean of teaching English written communication to students. The basic features of the program have been analyzed, its basic advantages and possible drawbacks have been pointed out.

**Keywords:** information-communication technologies, training computer program, Quizmaker.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) уможливує їх ефективне використання для навчання англомовного письма. Комп'ютерні технології дедалі більше привертають увагу методистів, відтісняючи технології минулого століття з багатшою і тривалішою історією, такі як радіо, телебачення і телефон, на другий план. Інтеграція нових засобів навчання, таких як ноутбук, інтерактивна дошка, мультимедійний проектор, Інтернет і соціальні мережі, в освіту все ще не стала масовим явищем порівняно з використанням вищезгаданих технологій. Це пов'язано певною мірою з обмеженою інфраструктурою ІКТ та високими витратами на доступ до Інтернету в країнах, що розвиваються [9].

Використання ІКТ у навчанні англійської мови є одним з найбільш широко обговорюваних питань у галузі освіти на сьогоднішній день [5]. Використання ІКТ покращує процес викладання і забезпечує ефективними навчальними опорами викладачів та студентів; підвищує ефективність навчального процесу, заощаджуючи час та стимулюючи студентів до глибшого вивчення мови. Виявлено переваги використання ІКТ у навчанні англійської мови, однак існує необхідність у докладнішому дослідженні недоліків використання ІКТ в іншомовній освіті [10].

З появою навчальних комп'ютерних програм<sup>1</sup>, які дають змогу створювати електронні комплекси різних видів вправ, навчання студентів англomовного письма набуло нового значення. Відсутність необхідності володіння комп'ютерною мовою, інтуїтивний інтерфейс більшості таких програм зробили процес навчання писемного мовлення набагато ефективнішим та цікавішим, заохочуючи викладачів та методистів створювати авторські комплекси вправ та вносити зміни до вже існуючих. Наразі існує досить багато комп'ютерних програм, розроблених для вдосконалення навчального процесу. Загальною метою застосування комп'ютера в навчальній діяльності викладача є радикальне підвищення ефективності навчання студентів. Комп'ютерна програма покликана виконувати різноманітні дидактичні завдання, такі як: пред'явлення інформації в різних формах (вербальній, наочній, експериментальній), формування у студентів загальнонавчальних знань і вмінь, контроль, оцінка і корекція результатів навчання, організація індивідуального і групового навчання, управління процесом навчання [4].

Для підвищення ефективності розробленого нами комплексу вправ, зокрема для контролю рівня знань студентів, ми використали одну з таких навчальних комп'ютерних програм. З метою ефективного використання створеної нами підсистеми вправ для навчання студентів I курсу англomовного письма ми використали програму iSpring Quizmaker 7 (QM), потужну та відносно нову програму для створення інтерактивних тестів, опитувань та запитань. Проте будь-які дослідження методичного потенціалу цієї програми залишаються нез'ясованими. **Мета статті** полягає у визначенні потенційних можливостей програми у навчанні майбутніх учителів англomовного письма, зокрема з'ясуванні її основних переваг та недоліків.

Серед усіх інших програм цього типу QM містить найбільшу кількість функцій, необхідних для ефективної реалізації запропонованої підсистеми вправ. По-перше, програма QM є відносно безкоштовною, що робить її доступною для завантаження з мережі Інтернет. Викладач має змогу оцінити всі переваги та недоліки QM протягом місяця, маючи доступ до її основних функцій, і, за необхідності, придбати повну версію програми по завершенні пробного періоду. По-друге, програма QM не потребує від користувача спеціальних знань, знання комп'ютерної мови тощо. Щоб створити комплекс вправ за допомогою цієї програми, достатньо володіти комп'ютером на рівні користувача. По-третє, для створення тестових завдань програма не потребує доступу до Інтернету, комплекс може бути розроблений у режимі офлайн. По-четверте, програма QM підтримує зв'язок з пошуковою системою Google. Пошук інформації та графічних зображень безпосередньо в програмі, без використання веб-браузера, значно полегшує процес створення інтерактивних завдань. Маючи зручний та зрозумілий інтерфейс, програма QM є доступною кожному користувачеві, незалежно від рівня сформованості його комп'ютерної компетентності. Програма дає змогу створювати відкриті та закриті тести з використанням різноманітних типів запитань, встановлювати час виконання завдання та кількість можливих спроб відповіді на кожне запитання та на тест у цілому. Функція попереднього перегляду дає користувачу змогу переглянути тест, перевірити його на наявність помилок та за необхідності внести зміни перед його безпосереднім завантаженням у мережу Інтернет.

Інтерфейс програми (рис. 1) нагадує звичайний текстовий редактор, вікно, візуально поділене на 3 частини. Ліворуч розташована колонка з переліком запитань тесту, у правій верхній частині – інструкції для кожного окремого запитання тесту, права нижня частина є основним вікном кожного запитання, де, власне, і міститься тестове завдання.

<sup>1</sup> Комп'ютерна програма – це набір інструкцій у вигляді слів, цифр, кодів, схем, символів чи в будь-якому іншому вигляді, виражених у формі, придатній для зчитування комп'ютером, які приводять його у дію для досягнення певної мети або результату (це поняття охоплює як операційну систему, так і прикладну програму, виражені у вихідному або об'єктному кодах) [2].

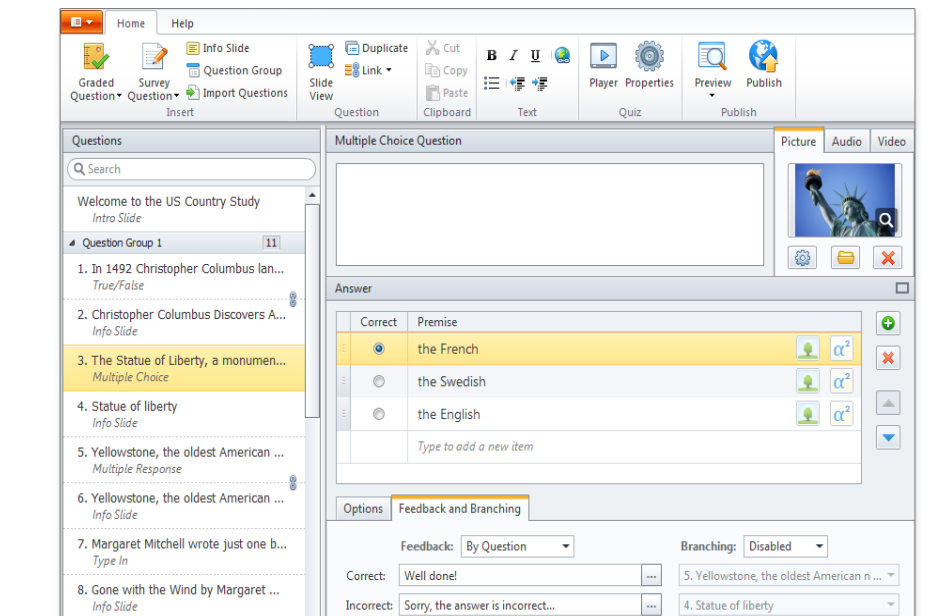


Рис. 1. Інтерфейс програми QM

Щодо оформлення тесту, користувачеві (в нашому випадку – викладачеві іноземної мови – ІМ) пропонується досить широкий набір функцій, таких як: вибір макету і типу запитання (drag & drop, одиничний/множинний вибір, зіставлення, порядок, пропуски, вкладені відповіді тощо), зміна кольору фону (прозорий, вибір зображення або текстури фону), встановлення анімацій для відповіді, створення колонок для варіантів відповідей, зміна розміру, кольору і стилю шрифту, можливість використання зображень та формул, аудіо- та відеоматеріалів. Усі ці можливості QM дають змогу створювати кожен комплекс завдань унікальним та неповторним як за оформленням, так і за змістом.

Функції налаштувань тесту (комплексу вправ) є також різноманітними і передбачають ранжування тесту залежно від правильності відповіді на запитання та від обраного варіанта відповіді (за необхідності). Програма автоматично зменшує розмір медіафайлів, що дає змогу швидко завантажити необхідний тест в Інтернет. Якщо до запитання прикріплено медіафайл, можна встановити кількість обмежень на його програвання (рис. 2).

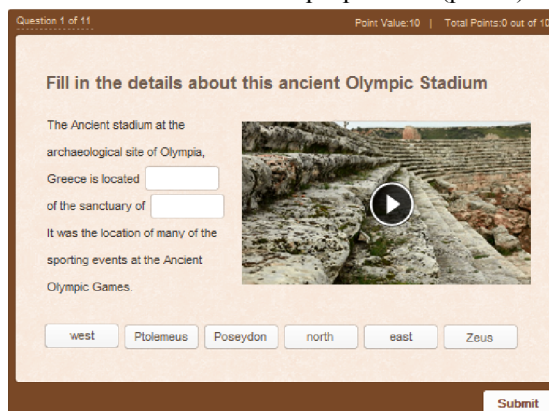


Рис. 2. Приклад тестового завдання, що містить медіафайл

Викладач має у своєму розпорядженні 23 типи відкритих та закритих тестових запитань, при цьому він може поєднувати запитання, які передбачають обов'язкову оцінку результату, та анкетні запитання в одному тесті. Для зняття труднощів, пред'явлення зразків та надання необхідної додаткової інформації використовуються спеціальні інформаційні слайди (рис. 3). Запитання можна групувати, розташовувати в необхідному порядку. Запитання та варіанти відповідей автоматично перемішуються програмою QM, за необхідності викладач може перемішати завдання власноруч.

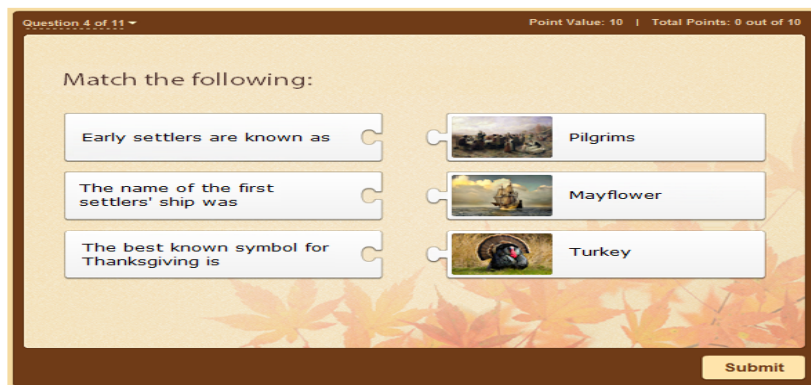


Рис. 3. Приклад тестового завдання у програмі QM

Для ефективного контролю вмінь та навичок писемного мовлення необхідно задати умови проходження тестів. Програма QM надає можливість задавати час для проходження тесту, кількість спроб та прохідний бал. Залежно від потреб викладача необхідний рівень прохідного бала може відображатися в абсолютному або відсотковому відношенні. Викладач має змогу встановлювати необхідну кількість балів за кожне запитання/варіант відповіді, також приймати часткові відповіді, задавати прохідний бал тесту.

Результати, отримані при виконанні тесту, можуть бути відправлені на електронну пошту або сервер викладача, а також роздруковані студентом після завершення тесту (рис. 4). Створений за допомогою програми QM тест може бути збережений у форматах exe, html, doc та інтегрований в онлайн-платформи, такі як Facebook, блоги, вікі. Експорт тестів у Microsoft Word дає змогу не лише перевірити орфографію тесту, а й створити його паперову копію, наприклад для виконання комплексу завдань в аудиторії без використання комп'ютерів. Студенти мають змогу проходити тест не тільки за допомогою комп'ютерів, а й зі своїх мобільних телефонів та портативних пристроїв (кишенькових комп'ютерів, планшетів тощо).

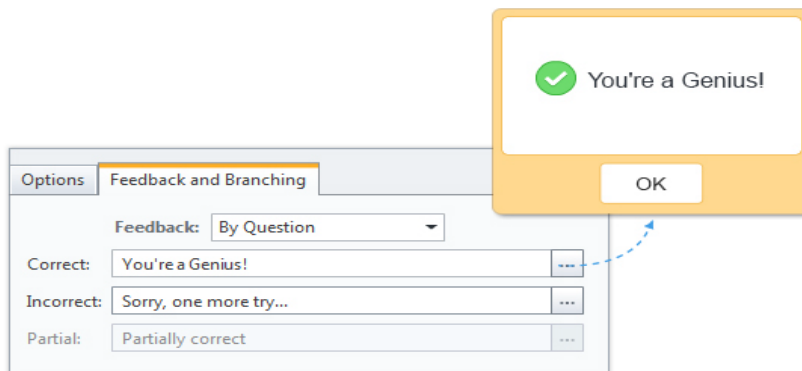


Рис. 4. Приклад повідомлення результатів тесту

З метою формування у студентів I курсу умінь писемного мовлення ми створили комплекс вправ з використанням згаданої програми, що включає мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві вправи з переважанням вправ двох останніх типів. Мовленнєві вправи передбачають моделювання реальної життєвої ситуації, наявність комунікативного наміру. Аналіз зразків мовлення набуває особливого значення, адже надзвичайно важливо оволодіти основними сучасними зворотами і фразами, які вживають носії мови в реальному житті. Саме тому в деяких вправах як зразки використовуються відеоролики різного тематичного спрямування, що містять лексику і мовленнєві зразки, необхідні для засвоєння теми. З метою попередження соціокультурних труднощів застосовуються інструкції (tips), які допомагають студентам зрозуміти деякі особливості мовленнєвої поведінки носіїв мови, що вивчається [1].

Комплекс електронних вправ організовано так, що вони виконуються в парах, малих групах та індивідуально. Частина вправ комплексу створено в режимі закритих тестів, і, виконуючи їх індивідуально, студент здійснює самоконтроль, отримуючи інформацію про кількість правильних відповідей і результат у відсотковому співвідношенні.

Робота в парах і малих групах передбачає проектну роботу і дає студентам можливість здійснювати взаємоконтроль, у процесі якого формується необхідне для майбутніх учителів професійне вміння корекції висловлювання.

На рівні слова та речення виконуються вправи для семантизації лексичних одиниць типу drag & drop, множинного та альтернативного вибору, співставлення слова з картинкою та дефініцією, заповнення пропусків у реченні. Наведемо приклад цього типу вправ.

Мета вправи: зіставлення картинок з назвами фруктів та овочів.

Тип вправи: drag & drop.

Task: If you choose healthy eating, the following exercise is for you. Match fruit and vegetables with the corresponding pictures:

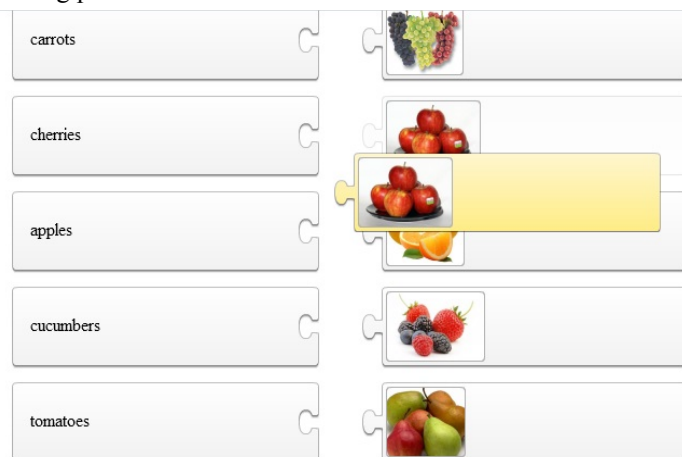


Рис. 5. Приклад вправи drag & drop.

Режим виконання: індивідуально, за комп'ютером.

Контроль: самоконтроль.

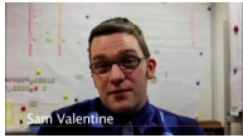
Для формування граматичних навичок виконуються вправи типу закритого тесту, на трансформацію зразка мовлення, вправи на використання засобів зв'язності на рівні тексту. Наведений нижче приклад ілюструє вправу для формування граматичних навичок.

Мета вправи: знайти пропущені дієслова після перегляду відео.

Тип вправи: закритий тест.

Task: Watch Sam's interview about his daily routine and complete the following story by filling in the missing verbs.

**Watch Sam's interview about his daily routine and complete the following story by filling in the missing verbs.**



Hi! My name  Sam. I   
up at 9 o'clock in the morning, at about 9 o'clock. Then I  
 up and  a cup of coffee,  
and  Facebook,  a  
look at the news. I  about an hour  
 coffee  on my  
computer, then I  a shower, go to work,. I  
normally  to work at 10.30ish. When I  
 to work I  my emails,

Рис. 6. Приклад вправи типу закритий тест

Режим виконання: індивідуально.

Контроль: самоконтроль.

Для формування вмінь писемного мовлення використовувались такі електронні вправи, як аналіз/ознайомлення з текстом-зразком, виділення структурних елементів і мовних засобів для здійснення комунікативної інтенції, вправи на розвиток умінь логічного викладу думки [1].

Використання програми QM для навчання студентів англomовного письма має низку переваг порівняно зі звичайним традиційним навчанням письма. Можливість додавання до завдань відеоматеріалів дає змогу максимально зняти соціокультурні труднощі, надавши вправі характеру реальної життєвої ситуації. За умови правильного планування комплекс вправ, створений за допомогою комп'ютерної програми, вимагає мінімальної задіяності від викладача, що дає йому можливість зосередитись на інших аспектах заняття. Використання програми QM формує у студентів вміння індивідуальної роботи, розвиває вміння письма та надає впевненості у використанні ІКТ. Різносторонній характер завдань однаково підходить для студентів з різними стилями навчання. Так, можливість завантаження аудіо- та відеофайлів (зокрема з субтитрами) допомагає зробити вправи максимально ефективними для аудіалів та візуалів відповідно, а інтерактивні вправи типу drag & drop є зручними для кінестетиків. Крім того, електронні вправи здатні значно підвищити інтерес та мотивацію студентів завдяки ефекту новизни, спонукаючи їх до створення писемних висловлювань англійською мовою. Можливість пошуку матеріалів онлайн та доступ до електронного словника сприяє підвищенню рівня писемних творів. Результати виконання електронного комплексу вправ можуть бути представлені в закритій робочій групі соціальної мережі Facebook і можуть бути переглянуті одногрупниками, що є додатковим стимулом для якісного письма студентів. Як вже було зазначено, електронні вправи комплексу можуть виконуватись у режимі оффлайн, що не потребує доступу до Інтернету, тому навіть за відсутності доступу до мережі студенти можуть ефективно виконувати вправи [10]. Підсумовуючи переваги використання програми QM для навчання студентів англomовного письма, додамо, що вона здатна підвищити інтерес студентів до писемного мовлення, їхню креативність, сприяє навчанню студентів правильного і послідовного викладу думок, створення коментарів до записів одногрупників, тим самим

забезпечуючи ефективний зворотний зв'язок, уможлиблює інтерактивність, збільшує взаємодію студентів із мовою, що вивчається, залучаючи їх до різноманітних проєктів, дає можливість використовувати новітні технології в освітньому контексті, надаючи платформу для активного та ефективного навчання, розвиває навички індивідуальної роботи, покращує словниковий запас студента [7].

Попри перераховані очевидні переваги використання програми QM у навчанні студентів англомовного письма, виокремимо також можливі недоліки у використанні ІКТ загалом та програми QM зокрема на заняттях з англійської мови. Однією з перешкод щодо ефективного впровадження QM у навчальний процес є відносно висока вартість обладнання. Для реалізації комплексу вправ у навчальному процесі необхідно обладнати клас сучасними комп'ютерами в розрахунок один комп'ютер на студента, що не є реальним для всіх вищих навчальних закладів в умовах сучасної економічної кризи. Не слід виключати і можливі технічні проблеми, такі як відсутність електроенергії, несправність обладнання тощо. Щоправда, програма QM передбачає зберігання та використання комплексів вправ у паперовому варіанті на випадок наявності однієї із таких проблем.

Одним з можливих недоліків є недостатній рівень комп'ютерної компетентності викладача та студентів, хоча у другому випадку це буває набагато рідше, адже більшість молодих людей на сьогодні використовує ІКТ і поза навчальною аудиторією, будучи добре ознайомленою з їхніми можливостями та функціями. Саме недостатність знань ІКТ з боку викладачів, невміння спланувати заняття з використанням новітніх технологій і надати необхідні інструкції може спричинити низьку його ефективність. Багато викладачів відмовляються від використання ІКТ на заняттях саме через брак знань, що є неприпустимим у ХХІ столітті, яке диктує оновлені умови щодо планування занять з англійської мови [6].

Ще одним недоліком використання програми QM є фактори, які відволікають увагу студентів від виконання завдань. Щоправда, комплекс електронних вправ, створений за допомогою програми QM, є exe файлом, в якому відсутні будь-які відволікаючі фактори, й увага зосереджується саме на виконанні завдань. Можливість відволікання присутня лише в тому разі, якщо комп'ютери мають доступ до мережі Інтернет. Студенти можуть відвідувати інші ресурси мережі, не пов'язані з виконанням завдань, нерационально використовуючи час заняття, що значно знижує ефективність роботи [8].

Можливим недоліком є також те, що студенти мають змогу копіювати матеріали із мережі і видавати їх за свої власні твори. Однак ці проблеми автоматично зникають у разі відсутності або тимчасового припинення у комп'ютерному класі доступу до мережі Інтернет. Використовуючи навчальну комп'ютерну програму QM у написанні творів, деякі студенти сприймають її як звичайний неформальний засіб ІКТ і використовують розмовні скорочення, аббревіатури та сленг, що, безумовно, негативно впливає на рівень їхнього писемного мовлення.

Більшість цих недоліків можуть бути подолані без особливих проблем. Надаючи правильні та докладні вказівки й інструкції щодо користування програмою QM та онлайн-платформами, а також щодо використання скорочених мовленнєвих форм, неформальних виразів та аббревіатур, викладачі зможуть зробити час, проведений у комп'ютерному класі, ефективнішим [3]. Централізований контроль з боку комп'ютера і викладача уможлиблює заборону відвідування студентами відволікаючих сторінок та сайтів, безпосередньо не пов'язаних із темою заняття.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в створенні комплексів електронних вправ за допомогою навчальної комп'ютерної програми QM.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунов М. С. Обучение студентов языкового вуза англоязычной письменной речи средствами Веб 2.0. / М. С. Глазунов // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки: [Электронный ресурс]. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://apriori-journal.ru/serial1/3-2014/Glazunov.pdf>

2. Anderson R. Stories about struggling readers and technology / R. Anderson, E. Balajthy – *The Reading Teacher*. – 2009. – P. 540–542.
3. Kent N. Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use / N. Kent, A. Facer // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2004. – 445 p.
4. Mullamaa K. ICT in language learning – benefits and methodological implications / K. Mullamaa // *International Education Studies*. – 2010. – P. 38–42.
5. Salehi H. Integration of ICT in language teaching: Challenges and barriers / H. Salehi // *Proceedings of the 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. – 2012. – 215 p.
6. Wang L. The advantages of using technology in second language education / L. Wang // *Technology Horizons in Education Journal*. – 2005. – P. 38–41.
7. Yancey K. B. Writing by Any Other Name / K. B. Yancey // *Principal Leadership*. – 2009. – P. 6–29.
8. Young S. S. C. Integrating ICT into second language education in a vocational high school / S. S. C. Young // *Journal of Computers Assisted Learning*. – 2003. – 450 p.
9. Yunus M. M. Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses / M. M. Yunus, H. Salehi // *English Language Teaching*. – 2012. – 45 p.
10. Yunus M.M. Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms: expectations and realities / M. M. Yunus // *RECALL: The Journal of EUROCALL*. – 2007. – 86 p.



## ШЛЯХИ І ЗАСОБИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Е. Б. Горбач

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті розглядаються шляхи і засоби професіоналізації формування граматичної компетентності майбутніх перекладачів на початковому ступені навчання у мовному вищому навчальному закладі. Робиться висновок про необхідність фіксування професійного компонента у програмах, його наявності в підручниках і реалізації на практичних заняттях з німецької мови. Наводяться приклади професійно орієнтованих завдань і вправ для початкового ступеня навчання майбутніх перекладачів.

**Ключові слова:** професійно орієнтована граматична компетентність, майбутні перекладачі, інтегроване навчання, практичні заняття з німецької мови.

**Э. Б. Горбач. Пути и средства профессионализации формирования грамматической компетентности у будущих переводчиков на начальном этапе обучения.** В статье рассматриваются пути и средства профессионализации формирования грамматической компетентности у будущих переводчиков на начальной ступени обучения в языковом высшем учебном заведении. Делается вывод о необходимости фиксации профессионального компонента в программах, его наличия в учебниках и реализации на практических занятиях по немецкому языку. Приводятся примеры профессионально ориентированных заданий и упражнений для начальной ступени обучения будущих переводчиков.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная грамматическая компетентность, будущие переводчики, интегрированное обучение, практические занятия по немецкому языку.

**E. Gorbach. The Ways and Means of Professionalization of Future Translators' Grammar Competence Development at the Elementary Level.** In the article the ways and means of professionalization of future translators' grammar competence development at language universities elementary level of study have been researched. The necessity of setting the professional component in the curriculums, its presence in text-books and realization at practical classes in German has been established. The examples of professionally oriented tasks and exercises for future translators' elementary level of study have been provided.

**Key words:** professionally oriented grammar competence, future translators / interpreters, integrated learning, practical classes in German.

Метою підготовки майбутніх перекладачів має бути підготовка фахівця нової формації, який володіє широкими фундаментальними та професійними знаннями, ініціативного, здібного адаптуватися до постійно змінних умов ринку праці та технологій. Але, на жаль, досі не існує державного стандарту спеціальності “Переклад”, який був би надійним підґрунтям для вирішення проблем, пов’язаних з формулюванням та реалізацією мети навчання за згаданою спеціальністю, найбільш доцільні та бажані компоненти якого визначив Л. М. Черноватий у своїй праці “Методика викладання перекладу як спеціальності” [11, с. 18]. Оскільки підготовка перекладачів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) обумовлена новими вимогами до рівня кваліфікації майбутніх фахівців, виникає необхідність у кардинальних організаційних, змістовних і структурних перевтіленнях, в оновленні змісту освіти та вдосконаленні якості підготовки фахівців у відповідності до сучасних політико-економічних і соціальних умов розвитку країни та прогресивного досвіду інших країн.

Ми поділяємо думку Н. Ф. Ганцен [5], яка зазначає, що в сучасних умовах поглиблюються суперечності між вимогами, які висуваються до особистості та діяльності перекладача, та фактичним рівнем готовності майбутніх перекладачів до виконання ними їхніх професійних функцій, між наявною системою підготовки майбутнього перекладача та індивідуально-творчим характером його діяльності. Однією з причин є, на думку науковця, переважання інформаційного шляху підготовки перекладачів, під час якої не забезпечується комплексність їхньої навчальної діяльності, не формуються мотиваційні установки на професію, відсутні підручники та навчально-методичні комплекси (НМК) нового покоління, які могли б сенсифікувати студентів до міжмовних і міжкультурних відмінностей, самотійна робота органічно не пов'язана з підготовкою до професійної перекладацької діяльності, із засвоєнням основ перекладацької праці, оскільки студент пізнає лише окремі її фрагменти. Крім того, необхідно додати, що у навчальному процесі не здійснюється інтегрованість усіх навчальних дисциплін та наскрізна професіоналізація навчального процесу від першого до останнього курсу, що дають змогу реалізувати принцип професіоналізації навчання.

Саме така реалізація принципу професіоналізації є одним із факторів вирішення зазначених суперечностей, як підтверджує аналіз наукової літератури та практики підготовки перекладачів в українських ВНЗ. На початковому ступені навчання це може бути рання або випереджальна професіоналізація занять з іноземної мови (ІМ). Визначення шляхів і засобів такої професіоналізації у процесі формування граматичної компетентності (ГК) і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукової літератури дає змогу дійти висновку, що, незважаючи на важливість і актуальність цієї проблеми, рівень та інтенсивність вивчення, які пов'язані зі змістом та організацією професіоналізації практичних занять з ІМ майбутніх перекладачів, залишаються незадовільними.

Як зазначають Г. Б. Горська, Ю. М. Босенко та інші науковці, термін “рання професіоналізація” означає наближення змісту навчання студентів у ВНЗ до вимог конкретного напрямку майбутньої професійної діяльності для полегшення та прискорення професійної адаптації молодих фахівців. Для навчання майбутніх перекладачів вона є необхідною умовою досягнення їхньої високої майстерності.

Реалізація принципу професіоналізації передбачає насамперед відтворення у навчальному процесі умов майбутньої професійної діяльності, тобто моделювання на практичних заняттях з ІМ ситуацій реального перекладацького спілкування. І, як свідчить аналіз досвіду викладання, використання тільки вправ на переклад на цих заняттях недостатньо.

Ідея професіоналізації практичних занять з ІМ та навчального матеріалу для цих занять не нова. Її досить успішно досліджували у 80-х роках у річниці теорії міжпредметної координації занять ІМ з дисциплінами, які забезпечують безпосередню психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів. Урахування міжпредметних зв'язків вважають одним із способів посилення професійної спрямованості практичних занять з ІМ, паралельного та взаємозв'язаного навчання ІМ і професії [4, с. 4]. Але для того щоб така професіоналізація, рання чи випереджаюча на молодших курсах, а потім домінуюча на старших, була реалізована авторами навчально-методичних комплексів, а потім була здійснена на практиці, вона має бути зафіксована передусім у програмах.

Одним із важливих факторів у процесі підготовки майбутніх перекладачів є узгодження та оптимізація взаємодії фундаментальної та професійної складових у загальній структурі професійної підготовки. Проблема полягає у тому, щоб знайти засоби, форми та шляхи узгодження даних складових і реалізувати їх у навчальному процесі. Як зазначає С. В. Баранова [2], професійно спрямоване навчання ІМ зумовлене характером міждисциплінарних зв'язків з дисциплінами гуманітарного, мовознавчого та насамперед перекладацького циклів. Саме

така орієнтація уможлиблює якщо не створення якісно нових комплексних дисциплін, то принаймні організацію інтегрованих занять “переклад + ІМ”. На думку науковця, одним із чинників доречності інтегрованого навчання перекладу та ІМ є узгодження навчального плану з обох дисциплін, що є можливим з огляду на те, що зазначені дисципліни характеризуються спільністю мети, змісту, засобів та прийомів навчання, адже вивчення ІМ у ВНЗ охоплює види мовленнєвої діяльності, пов’язані з рецепцією, продукцією, інтеракцією та медіацією (перекладом, посередництвом) [2, с. 136]. У ході такого інтегрованого навчання переклад, з одного боку, використовується у навчанні говоріння, читання, аудіювання, письма, граматики і лексики. З іншого боку, володіння ІМ на достатньому рівні забезпечує одночасно успішне формування перекладацької компетентності, наприклад дає змогу правильно інтерпретувати текст-джерело, для адекватного розуміння якого необхідно знати шляхи подолання труднощів мовного та мовленнєвого характеру під час відтворення одиниць цільовою мовою, адже труднощі німецько-українського та українсько-німецького перекладу зумовлені як особливостями граматичної будови, лексики, семантики та прагматики двох мов, так і жанровими особливостями текстів, а також різною частотністю вживання мовних елементів і системних відповідників у мовленні.

Отже, можна стверджувати, що на сьогодні існують, принаймні теоретично, два підходи, які реалізують принцип професіоналізації у підготовці перекладачів: “рання” або “випереджальна” професіоналізація практичних занять з ІМ та “інтегроване навчання перекладу і ІМ”. Для початкового ступеня навчання вважаємо за доцільне використовувати перший підхід, коли практичні заняття з ІМ мають професійно орієнтований характер з самого початку навчання у ВНЗ, тому що втілення ідеї інтегрованого навчання перекладу і ІМ (другий підхід) вимагає, на нашу думку, корінної реструктуризації усієї системи підготовки перекладачів з метою створення таких нових комплексних дисциплін.

Скористаємося схемою структури п’ятирічного курсу, побудованою на засадах ранньої професіоналізації практичних занять з ІМ для майбутніх учителів ІМ Н. Ф. Бориско [4, с. 6], і адаптуємо її до нашого завдання – професіоналізація процесів формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх перекладачів і ГК як її складника (див. рис 1).

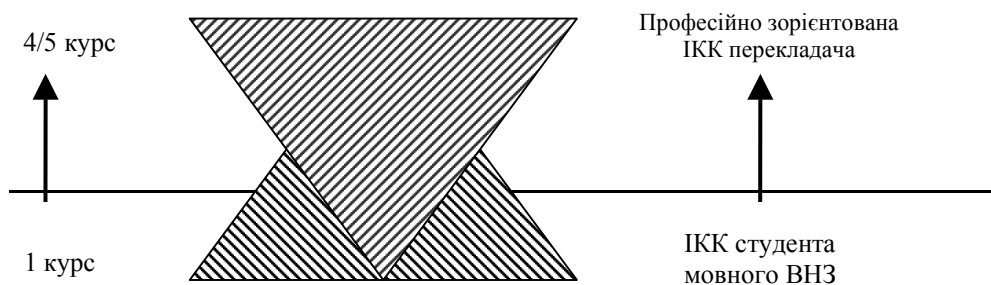


Рис. 1. Співвіднесення процесів формування ІКК студента мовного ВНЗ загальнонавчальною ІМ і професійно зорієнтованої ІКК майбутнього перекладача

Зі схеми видно, що ІКК студента мовного ВНЗ у спілкуванні загальнонавчальною ІМ інтенсивно формується на початковому ступені і вдосконалюється протягом усього подальшого навчання. А елементи професійно спрямованої ІКК є предметом оволодіння з першого до останнього курсу, причому їхня питома вага збільшується з кожним семестром і домінує на останньому курсі. Аналогічно формується і вдосконалюється ГК майбутнього перекладача, яка є предметом нашого дослідження.

Формування професійно спрямованої ГК майбутніх перекладачів особливо актуальне саме на початковому ступені навчання, тобто ще до безпосереднього вивчення суто перекладацьких дисциплін, тому що саме на перших курсах закладається фундамент ІКК та іншомовної міжкультурної компетентності майбутнього перекладача, які забезпечують успішність його майбутньої діяльності. Крім того, це дасть студентам змогу вдосконалювати свою ГК на старших курсах під час поглиблення професійної орієнтації навчання.

Аналіз практики навчання ІМ у мовному ВНЗ засвідчує, що недостатній рівень розвитку професійно спрямованих мовних компетентностей, зокрема ГК, не сприяє успішному виконанню студентами великої кількості завдань на заняттях з перекладацьких дисциплін. Особливої уваги потребують мовні явища, частота та особливості вживання яких не збігаються у двох мовах та культурах. Тому необхідність професійно спрямованого оволодіння ними та розробки відповідної методики навчання є дуже актуальною. До одного з таких мовних явищ належить функціональне граматико-семантичне поле активності/пасивності (ПАП), у якому розбіжності у двох мовах і культурах є суттєвими, що призводить до непорозуміння у міжкультурному спілкуванні, якщо перекладач не володіє відповідними знаннями й адекватними засобами перекладу. З огляду на це важливою є думка П. Ньюмарка [12], що переклад – це “точний та елегантний” перенос смислу тексту однією мовою на іншу для нового читача чи слухача – представника іншої культури.

Між граматичними системами німецької та української мови, зокрема між мовними і мовленнєвими засобами ПАП, існує багато розбіжностей, що в процесі перекладу вимагає використання певних прийомів граматичних трансформацій. Оскільки на суто перекладацькі дисципліни на старших курсах відведено дуже мало часу, ми вважаємо, що вже на початковому ступені навчання на практичних заняттях з ІМ майбутніх перекладачів потрібно ознайомлювати з основними способами перекладацьких трансформацій та вмінням розуміти, вживати та перекладати їх відповідно до ситуацій спілкування.

А. Ф. Архіпов [1] розділяє усі прийоми перекладацьких трансформацій на граматичні та лексико-семантичні. До граматичних він відносить:

- додавання лексичних одиниць (сполучників, займенників);
- випущення (опущення) граматичних одиниць;
- заміни граматичних форм частин мови (якщо вони факультативні);
- заміни частин мови;
- заміни однієї синтаксичної конструкції іншою;
- факультативні зміни порядку слів, членів речення, конструкцій та речень;
- зміни кількості та типів речення.

Л. С. Бархударов [3] виокремлює такі перекладацькі трансформації: випущення, додавання, перестановки та заміни.

В. Н. Комісаров [7] розподіляє перекладацькі трансформації на лексичні і граматичні. Основні типи лексичних трансформацій передбачають такі перекладацькі прийоми, як транскрипція та транслітерація. До найбільш поширених граматичних трансформацій дослідник відносить: членування речення, об'єднання речень та граматичні заміни (форми слова, частини мови або члени речення).

Окрім цього, науковець виділяє також третій тип перекладацьких трансформацій – це змішаний тип або, як він їх називає, комплексні лексико-граматичні трансформації. До них належать: антонімічний переклад, переміщення, експлікація і компенсація [8, с. 146].

На думку З. І. Кучер, М. О. Орлової та Т. В. Редчиці [8, с. 152], існують дві основні причини для використання граматичних трансформацій: відсутність формального граматичного відповідника в одній із мов і різниця у сфері використання того чи іншого граматичного елемента.

Отже, ґрунтуючись на наведених класифікаціях та з'ясовуючи, які граматичні трансформації використовуються для перекладу такого граматичного явища, як ПАП, приєднуємося до думки З. І. Кучер та ін. та А. Ф. Архіпова і вважаємо, що прийоми перекладацьких трансформацій саме цих науковців найефективніше застосовувати у процесі перекладу ПАП на початковому ступені навчання, наприклад: *Der Aufsatz wurde von der Schülerin gut geschrieben / Учениця добре написала твір* – заміна способу і стану, тобто пасивний стан замінюється активним; *Als die Tür zugemacht worden war, schlief er endlich ruhig ein / Зачинивши двері, він нарешті спокійно заснув* – факультативна заміна порядку слів тощо.

Що стосується ПАП, то слід зауважити, що для німецької мови характерним є вживання пасивних конструкцій, тоді як в українській мові пасивний стан використовується значно рідше. Найчастіше він замінюється дієсловами активного стану, рідше – дієсловами на *-ся* (які теж є нетиповими для літературної української мови), дієсловом “*бути*” в поєднанні з дієприкметником, неозначено-особовою формою дієслова. Але в деяких випадках, навпаки, активний стан у німецькій мові замінюється пасивним в українській. Такі трансформації супроводжуються зміною об'єктно-суб'єктних відношень. Наприклад: *Er wurde regelmäßig von einem Arzt untersucht / Лікар оглядав його постійно. Eine große Menschenmenge füllte den Platz / Площа була заповнена людьми* [8, с. 153].

Розглянемо один із типів помилок, пов'язаних із досліджуваною проблемою, – це вживання дієслівних форм на *ся* в безсуб'єктних конструкціях. Наприклад: *У дисертаційних дослідженнях представляється важлива думка, яка є корисною для науки в цілому. / In den Forschungen wird eine wichtige Meinung dargestellt, die für die Wissenschaft insgesamt nützlich ist.* Відповідно до норм української мови це речення необхідно перекласти з використанням узагальнено-особових структур, у яких неназвану особу-діяча мислимо як когось із певного кола людей. Це можливо зробити за допомогою:

а) третьої особи множини: *У дисертаційних дослідженнях представляють важливу думку, яка є корисною для науки в цілому;*

б) першої особи множини: *У дисертаційних дослідженнях представляємо важливу думку, яка є корисною для науки в цілому;*

в) безособової форми: *У дисертаційних дослідженнях представлено важливу думку, яка є корисною для науки в цілому.*

Безумовно, в сучасному науковому мовленні не можна обходитися без ПК зі зворотними дієсловами на *-ся*, але їх уживання має бути вмотивованим [6, с. 11].

Проте варто звернути увагу на поширену помилку у вживанні безособових конструкцій з формами на *-но, -то*: автори використовують у їхньому складі третій член у формі орудного відмінка зі значенням виконавця дії, наприклад: *У дисертаційних дослідженнях нами представлено важливу думку, яка є корисною для науки в цілому. (Нами запропоновано новий підхід у вивченні іноземної мови; Нами проаналізовано понад 2-х тисяч лексичних одиниць; Принципи формування граматичної компетентності досліджено автором раніше.)*

Щоправда, з приводу вживання з предикативними формами на *-но, -то* орудного суб'єкта мовознавці досі сперечаються. Проте слід пам'ятати, що основне призначення конструкцій із предикативними формами на *-но, -то* – акцентувати на завершенні дії та її результаті, а не на виконавцеві дії, що спостерігаємо в російській мові. Найхарактернішою особливістю українських форм на *-но, -то* є вживання при них знахідного відмінка, наприклад: *Представлено важливу думку. (Охарактеризовано причину цього явища; Описано новий підхід у вивченні іноземної мови.)*

Крім того, до ПАП належать так звані Passivumschreibungen (Ersatzformen für das Passiv), від пасивних конструкцій їх відрізняє пасивне значення, але активні форми дієслова. Форми, за допомогою яких можна замінити пасив, існують з модальним фактором (модальним

значенням) та без модального фактору. На нашу думку, важливо зрозуміти глибинну структуру речення, яке слід перекласти, тому що одна й та сама глибинна структура може бути представлена різними поверхневими структурами. У зв'язку з розбіжностями між формальною та семантичною структурами одиниць мови оригіналу (МО) та мови перекладу (МП) і для цих форм потрібно застосовувати перекладацькі трансформації, які унаочнено у табл. 1.

Таблиця 1

**Форми для заміни пасивного стану  
(з модальним значенням та без модального значення) та їх переклад  
(Ersatzformen des Passivs mit der modalen Bedeutung und ohne)**

Die Ersatzformen für das Passiv mit der modalen Bedeutung	Переклад прикладів українською мовою
<p><b><u>sein + zu + Infinitiv:</u></b> Das Fenster <b>ist abzuschließen</b>, замість Das Fenster kann/muss abgeschlossen werden. <b><u>sein + Adjektiv auf -bar/-lich/-abel:</u></b> Diese Aufgaben <b>sind heutzutage nicht lösbar</b>, замість Diese Aufgaben können heutzutage nicht gelöst werden. <b><u>haben + Infinitiv mit zu:</u></b> Ich <b>habe noch die Rechnungen zu bezahlen</b>, замість Die Rechnungen müssen noch bezahlt werden. <b><u>sich lassen + Infinitiv:</u></b> Diese Bücher <b>lassen sich überhaupt nicht verkaufen</b>, замість Diese Bücher können überhaupt nicht verkauft werden.</p>	<p>Вікно можна / потрібно зачинити / має бути зачинено.  На даний момент ці завдання не можуть бути вирішені/не можна вирішити.  Я ще маю сплатити рахунки.  Ці книжки взагалі не можна продати.</p>
Die Ersatzformen für das Passiv ohne modale Bedeutung	Переклад прикладів українською мовою
<p><b><u>man:</u></b> Man <b>machte das Fenster zu</b>, замість Das Fenster wurde zugemacht. <b><u>bekommen, kriegen, erhalten + Partizip II:</u></b> Sie <b>bekommt die Puppe geschenkt</b>, замість Ihr wird die Puppe geschenkt. <b><u>reflexiv gebrauchte Verben:</u></b> Dieser Fall <b>hat sich aufgeklärt</b>, замість Dieser Fall ist aufgeklärt worden.</p>	<p>Вікно зачинили.  Вона отримує ляльку в подарунок.  Цей випадок з'ясували.</p>

Отже, підсумовуючи вищенаведені приклади, можна стверджувати, що для перекладу ПАП найчастіше використовують такі граматичні трансформації, як *заміна граматичних структур і частин мови*, що викликано прагненням уникнути так званих буквалізмів і зробити зрозумілішим зміст речення, що перекладається, тому що часто в процесі перекладу виникає неприпустиме в українській мові поєднання слів, наприклад речення: *Sie bekommt die Puppe geschenkt* – дослівно можна перекласти: *Вона отримує ляльку подарованою*. Така трансформація може супроводжуватися зміною синтаксичної структури речення [8, с. 154]; *факультативні заміни порядку слів, їх частин, членів речення, конструкцій, структури речення, заміна способу і стану* тощо.

Ми погоджуємося зі Степановою І. Ю. [10] та вважаємо, що важливою стратегією ранньої або випереджальної професійної підготовки перекладача у ВНЗ є інтегративна єдність взаємопов'язаних між собою трьох стратегічних напрямків: активізації руху студентів до досягнення результатів у процесі перекладу; інтенсифікації та варіативності організації навчального процесу; проблематизації та рефлексії навчально-професійної діяльності студентів у процесі підготовки на початковому ступені навчання та, безумовно, реалізації цього граматичного матеріалу у відповідних вправах у підручниках з урахуванням лінгвосоціокультурних розбіжностей у двох мовах.

Для реалізації цих напрямків необхідно звернутися до змісту і структури ГК. Сучасний погляд на структуру і склад цієї компетентності дає змогу виокремити такі компоненти: граматичні знання, граматичні навички (рецептивні та репродуктивні) і граматичну усвідомленість (як компонент Language Awareness, Sprachbewusstheit) [9, с. 194]. Усі три компоненти повинні мати професійну орієнтацію починаючи з 1-го курсу, тобто граматичні знання, навички та граматична усвідомленість майбутнього перекладача мають набувати у процесі професійно орієнтованого навчання і вивчення ІМ важливих додаткових характеристик і якостей.

Наведемо приклади для кожного компонента:

**Приклад 1.**

**Цілі:** самостійне виведення майбутніми перекладачами знань про особливості вживання і перекладу граматичних структур *sein + Infinitiv mit zu* та *haben + Infinitiv mit zu*; формування навичок порівняння ГС в обох мовах; розвиток граматичної усвідомленості щодо джерел виникнення помилок та можливостей використання під час перекладу трансферу з РМ.

**a. Lesen Sie die Beispiele vor und übersetzen Sie die übrigen Sätze in die Muttersprache.**

Deutsch	Ukrainisch
Die Miete <b>ist</b> am Monatsanfang <b>zu zahlen</b> .	Квартплату необхідно сплачувати на початку місяця.
Für die Sicherheit unseres Landes <b>ist</b> noch viel <b>zu tun</b> .	.....
Dieses Kapitel <b>ist</b> leicht <b>zu verstehen</b> .	.....
Die Bücher <b>sind</b> dringend <b>abzugeben</b> .	.....
Ich <b>habe</b> noch die Rechnungen <b>zu bezahlen</b> .	Я ще маю сплатити рахунки.
Er <b>hat</b> noch einige Fragen <b>zu besprechen</b> .	.....
Wir <b>haben</b> noch zwei Prüfungen <b>abzulegen</b> .	.....
Die Mutter <b>hat</b> noch Lebensmittel <b>zu kaufen</b> .	.....

**b. Vergleichen Sie die Bedeutung der Strukturen in den beiden Sprachen und deren Übersetzung. Besprechen Sie mit Ihrem Lernpartner:**

- *Worin besteht der Unterschied zwischen den beiden deutschen Strukturen?*
- *Welche semantischen Unterschiede haben Sie festgestellt?*
- *Welche formalen Unterschiede (Stellung der Verben) fallen Ihnen ein? Bei welcher Übersetzung (aus dem Deutschen ins Ukrainische oder umgekehrt) kann das Fehler verursachen?*
- *Welche Struktur ist ins Ukrainische leichter zu übersetzen? Warum?*
- *Bei der Übersetzung welcher Struktur kann die Muttersprache behilflich sein, d.h., wo ist der Transfer möglich?*

**c. Formulieren Sie einen Lerntipp: Wo kann ich meine Ukrainischkenntnisse auch im Deutschen gebrauchen? Wo muss ich vorsichtig sein?**

**d. Formulieren Sie und gestalten Sie eine Regel aus drei Teilen: a) Wie bilde ich diese zwei Strukturen? c) Was bedeuten sie? d) Wie übersetze ich sie in die Muttersprache?**

### Приклад 2.

**Мета:** формування професійно орієнтованої граматичної навички перекладу ГС *sein* + *Infinitiv mit zu* та *haben* + *Infinitiv mit zu* з рідної мови на німецьку.

**Übersetzen Sie die folgenden ukrainischen Sätze ins Deutsche. Beachten Sie Ihr erworbenes grammatisches Wissen über die semantischen und formalen Unterschiede zwischen den beiden deutschen Strukturen und über die Möglichkeiten des Transfers.**

Ukrainisch	Deutsch
Цю помилку не можна пробачити.	Dieser Fehler <b>ist</b> nicht zu <b>entschuldigen</b> .
Головний біль важко перенести.	.....
Іспит потрібно скласти до кінця навчального року.	.....
Цю проблему потрібно вирішити до понеділка.	.....
Я повинен ще відремонтувати свою машину.	Ich <b>habe</b> noch mein Auto <b>zu reparieren</b> .
Вчитель повинен ще перевірити домашнє завдання.	.....
Випускники повинні ще скласти державні іспити.	.....
Я повинен ще сплатити рахунок у ресторані.	.....

Отже, підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що вже на початковому ступені навчання майбутніх перекладачів (I та II курси) у процесі інтенсивного формування ГК необхідно ініціювати паралельне формування професійних навичок, розвиток професійної граматичної усвідомленості та засвоєння елементарних професійно зорієнтованих перекладацьких знань, пропонуючи студентам спеціальні вправи і тим самим готуючи майбутніх перекладачів до професійної діяльності [4, с. 6].

Ми, слідом за Бориско Н. Ф., вважаємо, що цю проблему можна вирішити у тому разі, якщо моделювати професійну орієнтацію практичних занять з ІМ (у нашому випадку – німецької мови майбутніх перекладачів) у підручниках та НМК та послідовно реалізовувати її на практичних заняттях з німецької мови, що дало б змогу сенсифікувати студентів до міжмовних і міжкультурних відмінностей, проблем їх адекватного розуміння і пошуку шляхів еквівалентного перекладу, а також до проблем методів і прийомів, які використовуємо на практичних заняттях, до можливостей прийомів та стратегій самонавчання, які стимулюють їхнє рефлексивне мислення та аналіз та сприятимуть розвитку нової культури навчання [4, с. 5].

Але для того щоб здійснювати професіоналізацію процесів формування мовних компетентностей, зокрема ГК, необхідно, щоб викладач ІМ усвідомлював необхідність випереджаючої професіоналізації практичних занять з ІМ для майбутніх перекладачів, щоб він сам володів необхідним мінімумом перекладацьких знань і навичок (тобто щоб він володів саме перекладацькою ГК та іншими мовними і мовленнєвими компетентностями) і щоб він був спроможний організувати цей процес навчання, укладаючи відповідні вправи для “професіоналізації” усіх компонентів ГК студентів, тому що спеціальних підручників ІМ для підготовки перекладачів бракує. Адже, на думку П. Ньюмарка [12], 65% успіху в підготовці майбутніх перекладачів залежать від особистості викладача, 20% – від структури курсу і 15% – від навчального матеріалу.

Отже, в статті ми дослідили шляхи та засоби професіоналізації процесів формування граматичної компетентності майбутніх перекладачів на початковому ступені навчання у ВНЗ. Дійшли висновку про необхідність фіксування професійного компонента у програмах, його наявності в підручниках і реалізації на практичних заняттях з німецької мови. Навели приклади професійно орієнтованих завдань і вправ для початкового ступеня навчання майбутніх перекладачів на прикладі ПАП.



Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці методики організації, презентації й аналізі функціонального граматико-семантичного поля активності/пасивності для усвідомлення його функції та форми; створенні підсистеми вправ для формування німецькомовної ГК та укладанні методичних рекомендацій з формування німецькомовної ГК у майбутніх перекладачів під час практичних занять з німецької мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архипов А. Ф. Самоучитель перевода с немецкого на русский / А. Ф. Архипов. – М. : Высш. шк., 1991. – 255 с.
2. Баранова С. В. Переклад як складова лінгвістичної підготовки юристів / С. В. Баранова // Вісник Сумського державного університету. – 2004. – № 3(62). – С. 15–20.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 237 с.
4. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку, или Сколько методики нужно будущему учителю? / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
5. Ганцен Н. Ф. Опережающая профессиональная подготовка будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности в период обучения в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ганцен Наталия Федоровна. – М., 2002. – 176 с.
6. Горбач Е. Б. Функціональне граматико-семантичне поле активності/пасивності та труднощі його перекладу (порівняльний аналіз німецької та української мов) / Е. Б. Горбач // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – Вип. 22. – С. 7–15.
7. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.
8. Кучер З. І. Практика перекладу : навч. посібник для студ. вищ. навч. заклад. / З. І. Кучер, М. О. Орлова, Т. В. Редчиць. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 504 с.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Степанова И. Ю. Опережающая профессиональная подготовка педагога в вузе : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Степанова Инга Юрьевна. – К., 2012 – 458 с.
11. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія “UTTA Series”).
12. Newmark. P. More Paragraphs on Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. – 119 S.

## ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВОЇ ФРАНКОМОВНОЇ СТАТТІ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕРШОДЖЕРЕЛА АНОТАТИВНОГО ТА РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДІВ

В. Д. Ігнатенко

*Білоцерківський національний аграрний університет*

У статті розглядаються лінгвостилістичні особливості наукової франкомовної статті аграрного профілю як першоджерела анотативного та реферативного перекладів. Розглянуто лексичні, граматичні та синтаксичні особливості франкомовних наукових статей. Проаналізовані їхні стилістичні особливості.

**Ключові слова:** франкомовна наукова стаття аграрного профілю, лінгвістичні особливості, стилістичні особливості, реферативний/анотативний переклад.

**В. Д. Ігнатенко. Лингвостилистические особенности научной франкоязычной статьи аграрного профиля как первоисточника анотативного и реферативного переводов.** В статье рассматриваются лингвостилистические особенности научной франкоязычной статьи аграрного профиля как первоисточника анотативного и реферативного переводов. Рассмотрены лексические, грамматические и синтаксические особенности франкоязычных научных статей. Проанализированы их стилистические особенности.

**Ключевые слова:** франкоязычная научная статья аграрного профиля, лингвистические особенности, стилистические особенности, реферативный/анотативный перевод.

**V. Ignatenko. Linguostylistic features of the scientific agricultural francophone articles as the source of the annotative and gist translations.** The article analyses the linguostylistic features of the scientific agricultural francophone articles as the source of the annotative and gist translations. The lexical, grammatical and syntactical features of the the scientific agricultural francophone articles have been analyzed. Their stylistic features have been ascertained.

**Key words:** scientific agricultural francophone articles, linguistic features, stylistic features, the annotative and gist translation.

Темп розвитку науки та техніки у сучасному процесі глобалізації зростає з кожним днем, активізуючи міжнародні зв'язки. Науково-технічний прогрес сьогодення та інтенсифікація міжнародного економічного і технічного співробітництва підвищують значення науково-технічного перекладу, яке безупинно зростає. З огляду на це підготовка перекладачів у вищих навчальних закладах України переживає період бурхливого розвитку. Збільшення обсягу і диверсифікація вимог до перекладу як професійної діяльності сприяли зміні ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, що, у свою чергу, вимагає змін від самого процесу підготовки майбутніх перекладачів. Ще більшим викликом сучасності для перекладача є необхідність здійснювати такі види письмового перекладу, як анотативний та реферативний.

Термін “анотативний/реферативний переклад” походить від слова *анотація/реферат*, що означає скорочувати, але не спрощувати, а сповна передавати основні положення, найголовніший зміст вихідного тексту [10, с. 350].

Анотативний і реферативний переклади належать до гетеровалентного (термін Л. М. Черноватого [20, с. 243]), неповного або скороченого перекладу, при якому внаслідок зміни комунікативної ситуації текст перекладу виконує іншу комунікативну функцію, ніж текст оригіналу. Ці види перекладу називають адаптивним транскодуванням або перенесенням, оскільки вони передбачають не лише перенесення інформації з однієї мови на іншу, а також

її перетворення (адаптацію) з метою переказу в іншій формі, яка визначається не організацією цієї інформації в оригіналі, а особливим комунікативним завданням [4; 9]. Усі види адаптивного транскодування передбачають певну переробку змісту оригіналу, його структурування, компресування або узагальнення за певними правилами [4].

У науковій літературі особливе місце посідають науково-технічні тексти, орієнтовані на представників певної професійної групи. Під науково-технічним текстом розуміємо цілісний мовленнєвий твір, що належить до наукової або технічної діяльності людини, комунікативним наміром якої є передавання інформації про матеріальні і нематеріальні об'єкти, їхні кількісно-якісні характеристики і просторові відносини між ними за допомогою загальномовних і термінологічних мовних засобів [8].

До науково-технічних текстів відносять:

- власне науково-технічну літературу (монографії, збірники та статті з різних проблем науки і техніки);
- навчальну науково-технічну літературу (підручники, довідники тощо);
- науково-популярну літературу з різних галузей техніки;
- технічну і супровідну документацію;
- технічну рекламу, патенти тощо [1].

За результатами проведеного нами анкетного опитування фахівців у галузі перекладу, тематикою, яка користується останнім часом попитом серед замовників перекладу, є саме аграрна тематика, що відзначили 90% респондентів. Це зумовлено низкою чинників, зокрема тим, що останніми роками за даними прес-служби Міністерства аграрної політики і продовольства України, спостерігалася позитивна динаміка товарообігу сільськогосподарської продукції між Україною та Францією. Більшість респондентів відзначають, що у своїй професійній діяльності їм доводиться найчастіше виконувати анотативний та реферативний переклади, першоджерелом яких є наукова стаття аграрного профілю, яку, слідом за Л. С. Бархударовим, розглядаємо як різновид науково-технічного тексту [1]. З метою ефективного здійснення анотативного та реферативного перекладів наукових статей аграрної тематики на високому професійному рівні майбутній перекладач має знати їхні лінгвостилістичні особливості.

**Метою** статті є визначення лінгвостилістичних особливостей наукової статті аграрного профілю як першоджерела анотативного та реферативного перекладу.

Здійснений нами аналіз 100 франкомовних наукових статей аграрного профілю дав змогу визначити їх лінгвістичні особливості, зокрема лексичні, граматичні та синтаксичні. Джерелами добору наукових статей аграрної тематики були електронні варіанти франкомовних періодичних професійних видань *Perspectives Agricoles*, *La France Agricole*, *AgroDistribution*, *Agro Mag*.

Розглянемо докладніше лінгвістичні особливості науково-технічних текстів аграрного профілю, які зумовлюють адекватність перекладу та досягнення комунікативної мети, поставленої адресантом.

Зауважимо, що серед **лексичних особливостей** перекладу науково-технічних текстів взагалі, а отже, і наукової статті аграрного профілю як їх різновиду зокрема, слідом за В. І. Карабаном [6], виокремлюємо багатозначність лексичних одиниць (передусім термінів) та вибір словникового відповідника або варіанта перекладу лексичної одиниці (терміна), особливості вживання загальноживаної лексики (*la rusticité* – у загальному значенні перекладається як грубість, неотесаність, а у сільському господарстві як простота розведення) в науково-технічних текстах, термінів (*la céréalisation* – поширення зернових культур, *la désanimalisation* – зменшення кількості тварин), (*l'INRA* – І', національний інститут досліджень у галузі сільського господарства), уникнення (*la race* у значенні порода, а не раса).

Як зазначалося вище, особливістю наукової статті є її насиченість спеціальними термінами. Термін (від лат. *terminus* “межа, кінець”) – це спеціальне слово чи словосполучення, яке

є прийнятим у відповідній професійній сфері та чітко позначає поняття тієї чи іншої галузі знань [5, с. 246]. Термінами можуть бути і слова, що вживаються майже виключно в межах одного стилю, і спеціальні значення загальнозжованих слів.

Терміни мають забезпечувати чітку і точну вказівку на реальні об'єкти і явища, встановлювати однозначне розуміння фахівцями інформації, що передається. Саме тому до цього типу слів висуваються особливі вимоги.

Основною відмінністю термінів від інших лексичних одиниць є точність семантичних меж, а їх призначення – коротко, точно й однозначно визначати наукове поняття. Тому, поділяючи точку зору А. В. Посохової, до типологічних ознак термінів наукової статті аграрної тематики відносимо:

- однозначність, тобто будь-якому терміну відповідає тільки одне поняття, а будь-якому поняттю має відповідати тільки один термін;
- точність у визначенні поняття;
- незалежність від контексту;
- наявність визначення;
- відсутність емоційного забарвлення, синонімів та омонімів;
- стилістична нейтральність та обмеженість у вживанні фаховим контекстом [12].

Як зауважує С. Г. Тер-Мінасова, терміни виражають наукові поняття і властиві лише конкретній галузі науки і техніки [17]. Наведемо приклади термінів, що використовуються у галузі сільського господарства: *le tallage* – кушіння, *le sevrage* – відлучення теляти від матері, *la carcasse* – туша.

Втім, здійснений нами аналіз наукових статей аграрної тематики, зокрема їх лінгвостилістичний аналіз, дає змогу стверджувати, що у наукових підмовах різних спеціальностей одні і ті ж самі терміни мають різне значення, що дає підстави говорити про їхню багатозначність. Наведемо приклади.

У геології *le vélage* – відокремлення брил льоду від льодовика, а в сільському господарстві, зокрема у тваринництві – отелення, у медицині *le sevrage* – це припинення прийому лікарського засобу, а у сільському господарстві, зокрема у тваринництві, – відлучення теляти від матері.

Фахівці окремої галузі знань оперують специфічними термінами, які й складають термінологічну систему відповідної науки. Як зазначає Л. І. Борисова, терміносистема окремої галузі знань

- 1) є частиною лексичної системи національної мови, отже, тією чи іншою мірою відображає її національно-культурну специфіку;
- 2) відображає наочно-понятійну сферу знань у конкретній дисциплінарній сфері, яка також може відрізнятися в різних культурах;
- 3) завжди динамічна, вона постійно змінюється як у системних відносинах між одиницями, так і відносно плану змісту окремої термінологічної одиниці [2].

Особливості перекладу термінів, як зазначає О. Т. Зарівна, є завжди актуальними для перекладача, оскільки саме вони визначають інформаційний зміст спеціального тексту, будучи своєрідними ключами, що кодують спеціальну інформацію [3]. Тому завдання перекладача полягає у точному і повному розумінні значення термінологічної одиниці у відповідному науковому контексті, зокрема у науковій статті аграрної тематики, з тим, щоб надати їй адекватний еквівалент у процесі здійснення анотативного/реферативного перекладу українською мовою.

Безпосередньо пов'язана з точністю терміна і вимога, щоб кожному поняттю відповідав лише один термін, тобто щоб не було синонімів зі значеннями, що збігаються. Значення термінів і їхні визначення мають підкорятися правилам логічної класифікації, чітко розрізняючи об'єкти і поняття, не допускаючи неясності і суперечності. І, нарешті, термін має бути суто об'єктивним

найменуванням, позбавленим будь-яких побічних відтінків. Наприклад: *la suralimentation* – переїдання, *laitière/allaitante (la race)* – молочна/м'ясна (порода), *le teneur en huile* – вміст олії, *les fourrages grossiers* – грубі кормові культури.

Основна складність перекладу у наукових статтях аграрної тематики полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних.

Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо наукової статті, є повне розуміння його перекладачем. Наприклад: *les naisseurs-engraisseurs...* – рогата худоба на відкорм, призначена для розведення; *la tige creuse* ... – порожнисте стебло у рослинництві, хоча у словниках дається переклад словосполучення із галузі гідротехніки “порожниста штанга”.

Ці приклади підтверджують, що для адекватного перекладу варто докладно проаналізувати описуване явище і передати його термінами, що вже є усталеними в науці, тобто докладного вивчення потребує контекст.

На думку О. І. Селіванової, характерною ознакою сучасної науково-технічної літератури є широке використання різних скорочень і абrevіатур [16].

Здійснений нами аналіз наукових статей аграрної тематики підтверджує точку зору дослідниці та доводить, що використовувані абrevіатури та скорочення є офіційними, загальноприйнятими і їх не можна довільно змінювати та замінювати. Наведемо приклади.

Скорочення: *Mt* – *mètre-tonne* – тонна-метр; *kt* – *kilotonne* – кілотонна.

Абrevіатури: *J.B.* – *jeune bovin*, *молода рогата худоба*, *VBF* – *viande bovine française*, *м'ясо великої рогатої худоби французького походження*, *UFL* – *unité fourragère laitière*, *кормова одиниця молока*.

Отже, ми проаналізували лексичні особливості франкомовних наукових статей аграрного профілю. Зважаючи на викладене вище, підкреслимо необхідність ознайомлення з особливостями функціонування термінів у статтях аграрного профілю та необхідність урахування всіх нюансів, що стосуються лексики наукових франкомовних статей.

Розглянемо **граматичні особливості** наукових статей аграрного профілю.

Важливе значення для стилістичної диференціації науково-технічного мовлення має також співвідношення граматичних класів слів. Так, наукова стаття відрізняється переважним вживанням номінативних форм, високим рівнем субстантивності. Висока активність іменника в підмовах науки і техніки пояснюється тим, що він як частина мови означає поняття. Саме тому його переважне вживання зафіксоване в тих галузях, де особливо необхідною є понятійна точність. Наведемо приклад.

*Plus le délai entre l'apport d'engrais et l'absorption par la plante est long, plus les risques de pertes d'azote sont élevés.* – Чим довшим є проміжок між підживленням рослини і поглинанням, тим більші ризики значної втрати азоту.

Це пояснюється передусім тим, що стиль статей фахового журналу зумовлений необхідністю передавати читачам якнайповнішу інформацію. Необхідною є також гранична точність у визначеннях і описах конкретних технічних реалій. Це досягається, зокрема, вживанням номінативних форм і конструкцій, передовсім вузькоспеціальних термінологічних одиниць.

**Специфіка стилю** науково-технічних текстів аграрного профілю яскраво проявляється і на морфологічному рівні, а саме:

- використання особового займенника “nous”. Наприклад:

*Nous affirmons que les veaux doivent avoir accès à de l'eau potable fraîche en quantité suffisante à partir de 2 semaines.* – Ми стверджуємо, що телята повинні мати доступ до прісної питної води у достатній кількості, починаючи із двотижневого віку.

*Nous mettons à profit la qualité de la génétique que nous offre le schéma de sélection.* – Ми використовуємо якісну генетику, яку нам пропонує схема селекції.

- абстраговане вживання дієслівної категорії часу. Наприклад:

*La localisation de l'engrais phosphaté au semis du maïs constitue dans certains cas le meilleur moyen de protection contre le parasitisme tellurique.* – Застосування фосфатних добрив при посадці кукурудзи є в деяких випадках найкращим способом захисту від ґрунтових паразитів.

- використання типових сполучників і зворотів, тобто засобів міжфразового зв'язку. Наприклад:

*Toutefois, cela présente des limites au niveau de la concurrence entre plantes.* – Тим не менш, це дає певні обмеження у плані конкуренції між рослинами.

*Enfin, la précocité peut aussi être utilisée comme tactique d'évitement de périodes de déficit hydrique en fin de cycle.* – Врешті-решт раннє досягання може бути також використане як тактика запобігання періоду дефіциту води в кінці циклу.

**Характерними для синтаксису** наукового стилю є складні речення різних типів, конструкції з однорідними членами речення, використання пасивних структур, герундія, довгих складнопідрядних, переважно підрядних означальних речень, сталих формул висловлювання. Наведемо приклад.

*La stratégie de fractionnement de la dose d'azote à apporter constitue de ce fait un compromis entre les trois paramètres que sont la capacité d'absorption des plantes, leurs besoins quantitatifs en azote et la mise à disposition de l'engrais sous l'effet des pluies.* – Стратегія розділення кількості азоту для внесення у ґрунт є, таким чином, компромісом між трьома параметрами, якими є здатність до абсорбування, потреба в азоті й отримання добрива від дощу.

Переклад синтаксичних структур, зокрема в анотативному/реферативному перекладі, є чи не найскладнішим, адже перекладачеві потрібно не лише передати зміст тексту оригіналу, а й зберегти всі компоненти відповідного речення згідно з правилами мови перекладу. Наприклад:

*Race bovine de type mixte, appartenant au groupe des pie rouges des montagnes.* – Змішана порода великої рогатої худоби, яка належить до гірського виду корів рудого окрасу.

В. І. Карабан підкреслює безсуб'єктність, безособовість синтаксису, відсутність всього того, що вказувало б на особу автора, його уподобання (емоційно-експресивні синоніми, суфікси, багатозначні слова, художні тропи, індивідуальні неологізми) [6]. Наприклад:

*L'appréciation de la valeur agronomique des variétés de maïs passe par la prise en compte simultanée de différents critères.* – Визначення агрономічної цінності видів кукурудзи відбувається шляхом одночасного врахування різних критеріїв.

У наведеному вище прикладі речення повністю виключається присутність суб'єкта дії на користь констатації факту, як певного результату дії, що яскраво ілюструє безособовість синтаксису.

Наукова стаття аграрної тематики належить до науково-технічного стилю, головним призначенням якого є систематизація знань, пізнання світу, повідомлення про результати досліджень, доведення теорій, обґрунтування гіпотез, класифікацій, роз'яснення явищ, виклад матеріалу, презентація наукових даних суспільству [14].

Стиль наукової статті аграрної тематики характеризується такими ознаками:

- інформативність,
- логічність,
- точність і об'єктивність,
- ясність та зрозумілість [11; 7].

Специфіка цих текстів полягає у точності суджень та авторитетності висновків і постулатів, а також у прагненні автора (адресанта) переконати реципієнта у правильності власної позиції. Звідси випливають і формальні характеристики – структурна повнота й конкретність; формальна стислість і лаконічність, з якими пов'язана граматична структура письмового мовлення; індивідуальний стиль автора; чітке дотримання норм літературної мови тощо.

Наукові статті аграрного профілю функціонують у сфері наукової комунікації. Під науковою комунікацією ми розуміємо процес створення, передавання і сприйняття повідомлення, в основу якого покладено наукове пізнання світу [8, с.30].

У науковій комунікації окремих фрагмент об'єктивної дійсності стає референтним простором повідомлення. Референтний простір наукового тексту відбиває об'єктивну, а не вигадану реальність, на відміну від художнього тексту, в якому референтний простір є продуктом свідомості автора [8, с. 33]. Діяльність автора у науковій комунікації полягає у точному доборі і поясненні фактів об'єктивної дійсності.

Отже, основне завдання наукової і технічної літератури – просто і доступно довести певну інформацію до читачів. Це досягається логічно обґрунтованим викладенням фактичного матеріалу без застосування емоційно забарвлених слів, висловів і граматичних конструкцій.

Оскільки науковій та технічній літературі притаманний формальний, логічний, майже математично точний виклад матеріалу, є всі підстави назвати подібний стиль формально-логічним.

Особа, яка пише на наукові та технічні теми, уникає неточних визначень, необґрунтованих узагальнень, сенсацій. У таких працях завжди присутня ясність, і акцент робиться на логічній, а не на емоційній стороні інформації. Виклад матеріалу зазвичай ведеться не від першої особи і використовується особливий, “колективний” стиль.

Прийнято вважати, що науковій і технічній літературі властивий нейтральний спосіб викладу матеріалу, або нейтральний стиль. Проте А. В. Федоров вважає, що поняття якогось нейтрального стилю, тобто стилю сухого, позбавленого образності, емоційності, – відносно, оскільки сама відсутність цих властивостей є виразною, хоча і негативною, стилістичною ознакою, отже, наявна й позитивна характерна ознака [18].

Як зазначає Л. Філатова, у процесі комунікації у науковій сфері проблеми відмінностей у культурах нейтралізуються завдяки таким мовним особливостям, оскільки корпоративне наукове середовище складалося впродовж декількох сотень років як інтернаціональне, що і знайшло відображення в мові науки. У багатьох культурах сьогодення простежується паралельне використання і специфічної національної, й інтернаціональної лексики в сфері науки, призначеної для експлікації наукової інформації, що призводить до труднощів при перекладі [19].

Таким чином, анотативному/реферативному перекладу наукових статей аграрного профілю властиві логічна стрункість, точність у поясненні фактів, монологічний характер, що яскраво виявляється на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях. Вивчення лінгвостилістичних особливостей цих текстів дасть змогу уникнути значних труднощів при здійсненні цих видів перекладу.

Перспективою подальших розвідок є укладання комплексів вправ для навчання майбутніх перекладачів анотативного та реферативного перекладу наукових статей аграрного профілю з французької на українську мову.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Пособие по переводу технической литературы (английский язык) / Л. С. Бархударов, Ю. И. Жукова, И. В. Квасюк, А. Д. Швейцер. – М.: Высшая школа, 1967. – 284 с.
2. Борисова Л. И. Лексические трудности перевода научно-технической литературы с английского языка на русский / Л. И. Борисова. – М.: ВЦП, 2001. – 135 с.
3. Зарівна О. Т. Основні способи та прийоми перекладу науково-технічних текстів у вищих навчальних закладах / О. Т. Зарівна // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – 2011. – № 85. – С. 97–100.

4. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я. Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО “Стимул–СТ”, 2010. – 201 с.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах / Т. Ф. Ефремова. – М.: Издательство: . – 2006. – Т.3 – 328 с.
6. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу науково-технічної літератури Ч.1, Ч.2 / В. І. Карабан. – К.: Tempus, 1997. – 257 с.
7. Коваленко А. Я. Науково-технічний переклад / А. Я. Коваленко. – Тернопіль: Видавництво Карп’юка, 2001. – 284 с.
8. Колегаева И. М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И. М. Колегаева. – Одесса: Обл. упр. по печати, 1991. – 120 с.
9. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
10. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства: [підручник] / І. В. Корунець. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 512 с.
11. Латишев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Academia, 2003. – 190 с.
12. 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.
13. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской технической литературы / Р. Ф. Пронина. – М.: Высшая школа, 1973. – 200 с.
14. Пумпянский А. Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы / А. Л. Пумпянский. – Мн.: ООО “Попурри”, 1997. – 608 с.
15. Радзівєвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзівєвська. – К.: Ін-т укр. мови АН України, 1993. – 194 с.
16. Селіванова О. І. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. І. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 712 с.
17. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб.пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
18. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы / А. В. Федоров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1983. – 348 с.
19. Филатова Л. А. О явлениях универсализации в научном стиле / Л. А. Филатова // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1991. – № 2. – С. 78–86.
20. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с.



## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

### **ЗАСОБИ САМО- І ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

**Я. А. Крапчатова**

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті наводяться та аналізуються засоби само- і взаємоконтролю рівня сформованості англомовної компетенції в аудіюванні, а саме: пам'ятки-поради для аудіювання, елементи евристичної бесіди, контрольні листи для самооцінки, тестові завдання.

**Ключові слова:** пам'ятки-поради, елементи евристичної бесіди, контрольні листи для самооцінки, тестові завдання.

**Я. А. Крапчатова. Средства само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании будущих переводчиков.** В статье приводятся и анализируются средства само- и взаимоконтроля уровня сформированности англоязычной компетенции в аудировании, а именно: памятки-советы для аудирования, элементы эвристической беседы, контрольные листы для самооценки, тестовые задания.

**Ключевые слова:** памятки-советы, элементы эвристической беседы, контрольные листы для самооценки, тестовые задания.

**Y. A. Krapchatova. The means of self- and peer assessment of English listening competence for future interpreters.**

The article presents and discusses the means of self- and peer assessment of English listening competence, precisely listening tips, elements of heuristic discussion, self-assessment checklists, test tasks.

**Key words:** listening tips, elements of heuristic discussion, self-assessment checklists, test tasks.

Глобальні інтеграційні процеси в економічній, культурно-освітній і науково-технічній сферах України зумовлюють підготовку кваліфікованих перекладачів, які забезпечуватимуть досягнення порозуміння з міжкультурної комунікації, зокрема усній. Це свідчить про необхідність готувати фахівців з перекладу, здатних рефлексувати, контролювати й удосконалювати свої вміння впродовж усього життя. Очевидним є той факт, що вже на початковому ступені навчання майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) слід залучати рефлексію студентів, яка полягає у здійсненні самоконтролю (СК) у мовленнєвій діяльності, оскільки СК є її невід'ємною частиною: людина здатна контролювати усне мовлення за допомогою власного слуху та моторики артикуляційного апарату, писемне мовлення – за допомогою зору та механічних рухів руки тощо. Таким чином, залучення СК при здійсненні аудіювання, яке є складовою усного перекладу, сприятиме розвитку й удосконаленню мовленнєвих умінь аудіювання.

Слідом за Л. С. Виготським, І. О. Зимньою, О. В. Мусницькою, А. П. Старковим СК розглядається з двох позицій: внутрішньої та зовнішньої. Різновидом зовнішнього СК може бути взаємоконтроль (ВК). Зовнішній само- і взаємоконтроль (СВК) сприяє розвитку й удосконаленню навчальних умінь – аналізувати, осмислювати, усвідомлювати, оцінювати, а також підвищенню рівня автономії студента, оскільки акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на рефлексивну діяльність студента. Вважаємо, що формування і розвиток умінь СВК вимагає спеціального систематичного навчання, організованого як викладачем, так і самими студентами [4].

З огляду на викладене вище **мета** цієї статті – визначити та проаналізувати рефлексивні засоби СВК рівня сформованості компетенції в аудіюванні (пам'ятки-поради, елементи евристичної бесіди, контрольні листи для самооцінки (СО), тестові завдання (ТЗ)) та їх вплив на удосконалення аудитивних умінь.

Оскільки будь-яка діяльність, у тому числі й мовленнєва, зокрема аудіювання, залежить не тільки від здібностей студента, а й від раціональних способів її виконання, необхідно забезпечити студентів засобами, що виражають їхні рефлексивні вміння та сприятимуть саморозвитку й самовдосконаленню впродовж усього життя. Такими засобами СВК рівня сформованості англійської компетенції в аудіюванні (АКА), на нашу думку, є пам'ятки, елементи евристичної бесіди та контрольні листи для СО, які передбачають вміння студента ініціювати свою діяльність, ставити адекватні цілі та завдання, здійснювати самооцінку й самокорекцію і, головне, брати *відповідальність* за самостійно прийняті рішення та їх виконання.

За В. П. Кузовльовим, **пам'ятка** – це опис того, як слід виконувати будь-яке завдання або використовувати той чи інший засіб навчання. Іншими словами, пам'ятка – це вербальна модель прийому навчальної діяльності [5, с. 15].

За Л. В. Ягеніч, яка розробляла пам'ятки для навчання аудіювання молодших школярів, пам'ятка є вербальною опорою, необхідною для навчання іншомовного аудіювання, яка допомагає учневі усвідомити послідовність виконання аудитивної справи та спонукає до СК власних дій щодо запропонованого алгоритму [7, с. 77–78].

Отже, вербальним описом послідовності сприймання аудіотексту та перевірки за допомогою ТЗ рівня розуміння сприйнятого на слух є пам'ятки, які ми пропонуємо як засіб СВК рівня сформованості АКА у майбутніх перекладачів. Починаючи з 90-х років минулого сторіччя, пам'ятки досліджувались такими науковцями, як В. П. Кузовльов, Ю. І. Пассов, А. П. Старков [4, с. 60–61]. У своїх науково-методичних дослідженнях до пам'яток зверталися Т. Г. Король, Л. В. Ягеніч та інші [4, с. 61]. Хоча, як стверджує В. П. Кузовльов, достатнього теоретичного обґрунтування пам'ятки ще не отримали, тому що часто пам'ятки, укладені для виконання одного й того самого завдання, відрізняються як змістом, кількістю операцій, так і послідовністю дій [5, с. 13–20]. Як свідчить практика викладання у ВНЗ, здебільшого пам'ятки укладаються емпірично, на основі власного досвіду їхніх авторів. Вважаємо, що цього можна уникнути, спираючись на етапи роботи з аудіотекстом (дотекстовий, текстовий та післятекстовий) та відповідні види СВК (прогностичний, процесуальний та результативний). Таким чином, кожна пам'ятка має відповідати та застосовуватись до певного виду СВК:

**1) прогностичного** (планувального), мета якого полягає у здійсненні мовної антиципації, передбаченні змісту аудіотексту, в умінні планувати аудитивну та навчальну діяльність, у визначенні й аналізі зон труднощів, у плануванні результатів діяльності, у порівнянні майбутньої діяльності із запланованим результатом, в оцінці прогнозувальної діяльності. Іншими словами, результат дії, перспективність її виконання вже представлені ідеальним образом у мозку людини. Забезпечує розвиток мотиваційної функції;

**2) процесуального** (за процесом). Посідає провідне місце в розвитку АКА майбутніх перекладачів. Завдання цього виду СК полягає у необхідності засвоєння еталонних мовленнєвих дій, які реалізуються в процесі аудіювання. Процесуальний СК є органічним компонентом мовленнєвої навички та формується паралельно і комплексно з нею. Ознакою сформованості такого СК в аудіюванні є рівень розуміння прослуханого. Виконує такі функції, як самонавчальна, самокоригувальна, розвивальна;

**3) результативного** (за результатом, підсумкового). Студент має засвоїти навчальні дії, спрямовані на перевірку рівня розуміння прослуханого, а саме, зіставлення отриманого результату мовленнєвої діяльності з еталоном, тобто контроль за результатом дії. Успішність формування

механізмів процесуального СВК значною мірою може визначатися і через результативний СВК. Виконує такі функції, як самодіагностична (взаємодіагностична) та самооцінювальна (взаємооцінювальна).

Традиційно пам'ятки розподіляються на декілька видів залежно від ступеня жорсткості управління діями того, хто навчається: *пам'ятка-алгоритм*, де послідовність операцій суворо фіксована; *пам'ятка-інструкція*, де пропонується бажана послідовність операцій, залишаючи студенту право вибору підходящого для нього способу виконання дії; *пам'ятка-порада*, де рекомендуються можливі способи виконання дії, але той, хто навчається, має можливість самостійно змінити цю послідовність або згорнути деякі операції; *пам'ятка-показ*, яка має на меті надати приклад виконання завдання; *пам'ятка-стимул*, що спонукає до активності за допомогою розкриття перспектив дій. Оскільки вид пам'ятки і методика роботи з нею взаємопов'язані (від виду пам'ятки залежить методика роботи з нею і навпаки), то задля розвитку навчально-стратегічної компетенції у майбутніх перекладачів, а саме для розвитку рефлексивних умінь СВК рівня сформованості АКА використовуємо **пам'ятки-поради**, метою яких є створення орієнтовного *плану* роботи з аудіотекстом в умовах прогностичного і процесуального та результативного СВК рівня сформованості АКА, який може бути змінений у результаті інтеріоризації мовленнєвих дій студента. Завдяки пам'ятці-поряді студенти краще усвідомлюють та осмислюють план здійснення аудіювання та схему здійснення СВК рівня розуміння прослуханої інформації.

Для укладання пам'ятки-поради необхідно не лише визначити номенклатуру операцій, які складуть *зміст* пам'ятки, а й приділити значну увагу тому, в якій *формі* передати цей зміст. Спираючись на поради В. П. Кузовльова щодо змісту та форми пам'ятки, ми визначили основні вимоги щодо укладання пам'ятки-поради:

– заголовок пам'ятки має відображати її сутність і водночас бути цікавим, незвичним для того, щоб викликати у студентів бажання прочитати цю пам'ятку. Інтригуюча назва пам'ятки дасть студентам можливість пізніше легко згадати її зміст;

– пам'ятка має починатися з експозиції, мета якої підготувати студентів до сприйняття основної частини (порад), дати певний “емоційний стимул”;

– вся пам'ятка має бути написана живою, образною мовою, що доступна тому віку, якому вона адресована. В пам'ятках слід, по можливості, ширше використовувати прислів'я, приказки, крилаті вирази, які гарно запам'ятовуються.

– характерною особливістю пам'ятки має бути її зверненість безпосередньо до студента, її довірливий тон.

Отже, пам'ятка має бути укладена таким чином, щоб той, хто навчається, з цікавістю читав її та охоче слідував її порадам і в результаті зміг побудувати *внутрішній план дій* роботи з аудіотекстом та *схему* СВК рівня сформованості АКА. Пропонуємо приклад пам'ятки-поради для прогностичного СВК рівня сформованості АКА.

#### **Зразок пам'ятки-поради для прогностичного самоконтролю**

##### *Pre-listening tips*

1. *Before listening to the text do the matching test task on your computer that will help you avoid difficulties while listening.*

2. *Read the instruction carefully before you start doing the test task. Be sure that you have understood it.*

3. *Pay special attention to the time given for this test task.*

4. *Read the sentences with the unknown words written in italic.*

5. *When you are doing the test task on your computer first try to match the easier words which you have understood from the context, and then the more difficult ones.*

6. *When you have matched the words to their definitions, have time to read them carefully again.*

7. Push the "Check" button to get your result and your points.
8. Find out which words were matched incorrectly. Match them in a right way.
9. Try to remember the new words.
10. Get ready for listening: take away the unnecessary things, turn off your mobile phone, get the notebook and the pen.

*A JOURNEY OF A THOSAND MILES BEGINS WITH A SINGLE STEP !!!*

Таким чином, застосовуючи пам'ятки-поради, укладені викладачем, студенти *обирають*, які дії використати повністю, а які можна *згорнути, усвідомлюючи* їх. На основі пам'яток-порад, укладених викладачем, студенти створюють пам'ятки-поради для СВК рівня сформованості АКА. Таким чином, студенти не лише виявляють свою *творчість*, а й *усвідомлюють* та беруть всю *відповідальність* за свої мовленнєві і навчальні дії, від яких залежить рівень сформованості їхньої АКА та іншомовної комунікативної компетенції в цілому. Пізніше вони (студенти) ще раз *осмислюють* свої мовленнєві дії.

Як альтернатива пам'яткам-порадам для аналізу, а потім осмислення й усвідомлення мовленнєвих і навчальних дій може використовуватись евристична бесіда викладача зі студентами. За допомогою цієї бесіди шляхом постановки спеціальних запитань щодо дій під час трьох видів СВК викладач спонукає студентів до аналізу їхніх власних мовленнєвих і навчальних дій. Запитаннями для рефлексії під час евристичної бесіди слугують ті ж самі дії, які описані в пам'ятках-порадах: *як зорганізуватись перед аудіюванням? Що сприяє удосконаленню вмінь сприйняття та розуміння аудіотексту? Як перевіряти та оцінювати ТЗ? Які стратегії слід використовувати під час аудіювання задля кращого сприйняття і розуміння? Що робити, якщо ви відволіклися і пропустили певну інформацію?* Відповідями студентів можуть бути: *стежити за сюжетною лінією, не звертати увагу на надлишкову інформацію, утримувати основне, групувати текст на смислові опорні пункти* тощо. Такий засіб стимулювання рефлексії студентів спонукає їх шукати рішення самостійно, свідомо, активніше та більш творчо і цим самим удосконалювати АКА. Саме тому пам'ятки-поради викладача / евристична бесіда були закладені нами для перевірки ефективності нашої методики організації СВК рівня сформованості АКА у майбутніх філологів [4, с. 130-133].

Наведемо приклад запитань евристичної бесіди для процесуального СК.

**Зразок запитань евристичної бесіди для процесуального самоконтролю**

*While-listening questions*

1. *How do you usually get ready for listening?*
2. *If it is necessary to do the test task while listening is it better to do it when you are listening or after listening to the whole text?*
3. *Why do you think you are given some time before you start listening?*
4. *Can you distract your attention for a moment and try to remind the word you don't understand?*
5. *If you missed the phrase or the idea because of some distraction what should you do?*
6. *Is it necessary to take notes while listening? What for?*
7. *What do you need to note down while listening?*
8. *Is it necessary to keep in mind the answers to all questions when you are doing the test task while listening?*
9. *How do you understand the British proverb GOOD, BETTER, BEST – NEVER REST – TILL GOOD BE BETTER, AND BETTER BEST?*
10. *Do you agree with it? Why / Why not?*

Процес формування адекватної СО – значно повільніший, аніж оволодіння будь-якими знаннями. За Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти самооцінювання розглядається як таке, що заохочує автономне вивчення, забезпечує студентів більшим контролем їхнього навчання та поглиблює усвідомлення студентами особливостей їхнього навчального

процесу [3, с. 227]. Отже, з метою організації СВК рівня сформованості АКА, зокрема для усвідомлення й осмислення мовленнєвих і навчальних вмінь аудіювання та здійснення само- і взаємооцінювання, ми запозичили [1, 2] та адаптували **контрольні листи для СО рівня сформованості АКА** відповідно до вимог чинної Програми [6] і Загальноєвропейських рекомендацій [3]. Зауважимо, що всі вміння в контрольних листах формулюються через слова “Я можу...”, оскільки слова “знаю” і “вмію” використовуються для опису вмінь, а ми маємо на увазі *здатність* студента використовувати *мовленнєві вміння* аудіювання в комунікації і *навчальні* вміння в процесі роботи з іншомовним аудіотекстом та в процесі СВК рівня сформованості АКА. Зокрема, дескриптори мають описувати типові або наближені до них дії студентів під час прогностичного, процесуального та результативного СВК. Аналіз контрольних листів дасть студентам змогу звернути увагу на недостатньо сформовані мовленнєві та навчальні вміння у подальшій роботі з аудіотекстом.

Як зазначається у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, головний потенціал самооцінювання, що в нашому дослідженні виражається в контрольних листах для СО рівня сформованості АКА, полягає у їх використанні як інструмента для підвищення мотивації та свідомості: допомогти студентам оцінити свої сильні сторони, усвідомити свої слабкі сторони й ефективніше організувати своє навчання [3, с. 191].

*Рефлексія виражається не лише в результаті аудіювання, а й у плануванні та виконанні.* Отже, студентів слід орієнтувати на організацію прогностичного, процесуального та результативного СВК, які втілюватимуться і в контрольних листах для СО рівня сформованості АКА. Таким чином студент матиме можливість зіставляти свої результати з поставленою метою та зовнішньою оцінкою викладача.

Контрольні листи для СО рівня сформованості АКА / *Self-Assessment Checklists of Listening Skills* запозичені нами з Європейського Мовного Портфеля [1] та з Європейського Мовного Портфеля для філологів [2] і призначені для докладного визначення рівня сформованості АКА студентом та для планування власної навчально-контролюючої діяльності. Укладання набору дескрипторів здійснювалось на основі наведених у Загальноєвропейських Рекомендаціях шкал щодо рівня B2: шкали самооцінювання мовленнєвих умінь; ілюстративних шкал для оцінювання аудіювання [3, с. 26–27, 65–68]. Зазначені дескриптори були співвіднесені та скомбіновані з тими, що представлені в чинній програмі [6, с. 48, с. 57, с. 73] щодо того ж рівня. Приклад контрольного листа для СО рівня сформованості АКА представлений в табл. 1.

Таблиця 1

**Контрольний лист для самооцінки рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні**

Вміння АКА, які я можу здійснювати <i>Listening skills I can do in English</i>	Так, я вмію <i>Yes, I can</i>	Думка викладача <i>Teacher's opinion</i>	Я хочу навчитись <i>I want to gain</i>	Примітки <i>Comments</i>
Дата				
Я можу передбачати, про що буде аудіозапис <i>I can predict what the segment will be about</i>				
Я можу визначати настрій диктора <i>I can define the speaker's attitude</i>				
Я можу здогадатися про значення незнайомих мені слів з контексту <i>I can guess the meaning of new words from the context</i>				
...				

У першій графі наводиться перелік умінь АКА за рівнем В2.1 – В2.2. У другій графі студент робить позначку “✓”, якщо вважає, що володіє зазначеним умінням АКА, або позначку “✓✓”, якщо він / вона вважає, що це є дуже просто. У графі “Думка викладача” викладач має підтвердити або спростувати твердження власника контрольного листа. Це робить контрольний листок для СО рівня сформованості АКА не лише засобом СК і самооцінювання, а й контролю з боку викладача. При цьому оцінювання викладачем здійснюється на основі СО. У разі визначення власником контрольного листа або викладачем якогось із окреслених умінь метою навчання, у графі “Я хочу навчитись” власник контрольного листа, або викладач, або обидва мають поставити позначку “!”. Якщо набуття якогось з умінь визначається як одна з першочергових цілей, у зазначеній графі вони мають поставити позначку “!!”. Графа “Примітки” призначена для заповнення і власником контрольного листа, і викладачем. Власник контрольного листа зазначає номер та назву розділу (Unit), який, на його думку, свідчить про рівень сформованості цього вміння та бали за відповідні ТЗ для СВК, отримані на цьому занятті. В цій же графі викладач висловлює своє бачення щодо роботи власника контрольного листа на занятті і підтверджує або спростовує зазначений власником факт рівня сформованості певного вміння. Такий спосіб організації зворотного зв’язку між власником контрольного листа та викладачем сприяє унаочненню прогресу власника і допомагає здійснювати рефлексію.

За таких умов студент має можливість побачити, як він досягає поставлених цілей та прогресує у межах виучуваної теми. Таким чином, використання контрольних листів для СО рівня сформованості АКА розвиває у студента рефлексивні вміння під час постановки мети, роботи з аудіотекстом та СО в межах виучуваної теми.

Проведення СВК рівня сформованості АКА включає виконання ТЗ на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах аудіювання, які корелюють, відповідно, з трьома видами СВК: прогностичним, процесуальним і результативним. На кожному етапі аудіювання виконуються ТЗ, що перевіряють окремі навички або вміння. Так, на дотекстовому етапі пропонується виконання ТЗ для прогностичного СК, які перевіряють вміння мовної та смислової антиципації. На текстовому етапі, коли задіяний процесуальний СК, перевіряються навички сприйняття і розуміння мовлення на слух (мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання) та мовленнєві вміння загального, детального і вибіркового розуміння аудіотекстів. На післятекстовому етапі здійснюється результативний СВК щодо сприйняття і розуміння аудіотексту. На цьому етапі перевіряються мовленнєві лексичні і граматичні навички аудіювання, мовленнєві вміння загального, детального та вибіркового розуміння аудіотекстів також (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Кореляція етапів роботи з аудіотекстом із видами та об’єктами СВК**

Етапи роботи з аудіотекстом	Види СВК	Об’єкти СВК
Дотекстовий (Pre-listening)	Прогностичний	Вміння мовної антиципації
		Вміння смислової антиципації
Текстовий (While-listening)	Процесуальний	Лексичні (граматичні) навички аудіювання
		Вміння глобального (детального, вибіркового) розуміння аудіотексту
Післятекстовий (Post-listening)	Результативний	Лексичні (граматичні) навички аудіювання
		Вміння глобального (детального, вибіркового) розуміння аудіотексту

Для перевірки рівня сформованості компетенції в аудіюванні студенти виконують ТЗ, які мають таку структуру: інструкція, зразок, виконання завдання, СК / ВК, еталон. Для реалізації СВК були використані ТЗ на електронних носіях інформації, де зворотний зв'язок здійснюється за допомогою комп'ютерної програми-оболонки "Hot Potatoes", і ТЗ на паперових носіях, де зворотний зв'язок здійснюється партнером по роботі. Зробивши огляд комп'ютерних програм, що використовуються для перевірки досягнень студентів, таких як "Knowing", "Мастер Тест", "CyberTest", "Self Test Office", "Екзамен", "Test Creator", "SW-Learn", "Tester 85", "Hot Potatoes", ми дійшли висновку, що остання включає основні типи і види ТЗ, загальноприйняті в методиці навчання іноземних мов (ІМ), зручна та проста у використанні, легко наповнюється і доступна для викладача, який не володіє мовою програмування. Для ВК використовуються ТЗ з ключами на паперових носіях. Студенти обмінюються виконаними ТЗ та перевіряють їх за допомогою наданих ключів. Потім виставляють бали за 100-бальною системою оцінювання відповідно до зазначеної вище програми-оболонки.

При розробці ТЗ дотримуємося вимоги щодо їх подання, так званої зовнішньої валідності тесту (*face validity*). Під нею розуміється формулювання завдання коректною (без орфографічних і друкарських помилок), наближеною до автентичної мовою. Вигляд ТЗ не може залишати сумнівів у здатності перевірити саме те вміння, на яке спрямована інструкція [4, с. 53]. Крім того, розробляючи ТЗ для СВК рівня сформованості АКА, дотримуємося основних вимог, які висуваються до ТЗ у методиці навчання ІМ [4, с. 52–53]:

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

Для СВК рівня сформованості АКА використовуємо таке комбінування типів і видів ТЗ:

- 1) ТЗ альтернативного вибору: у визначенні правильності / неправильності твердження;
- 2) ТЗ множинного вибору: а) у відповіді на запитання; б) у заповненні пропусків / доповненні;
- 3) ТЗ перехресного вибору: а) у зіставленні / встановленні відповідності; б) у впорядкуванні;
- 4) ТЗ з вільноконструйованою відповіддю: а) у відповіді на запитання; б) у заповненні таблиці / кросворду; в) у заповненні пропусків заданими лексичними одиницями (*banked gap filling*) / за відсутності заданих лексичних одиниць (*open gap filling*) / доповненні.

Підсумовуючи викладене вище, відмічаємо, що основною передумовою організації та проведення СВК рівня сформованості АКА є залучення рефлексії студентів, що втілюється у засобах СВК, зазначених вище. Вони не лише покращують якість засвоєння матеріалу та підвищують мотивацію, а й сприяють швидшому виконанню ТЗ для СВК рівня сформованості АКА та здатності до самостійного аналізу власних мовленнєвих дій. У ході експериментального дослідження було підтверджено, що чим вищий ступінь залучення рефлексії, тим успішніше відбувається сприйняття і розуміння мовлення на слух та удосконалення АКА [4, с. 125–133].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Европейський мовний портфель для філологів : (преподавателей языка, письмен. и устн. переводчиков): В 3-х ч. Ч.2. Языковая биография. Ч.3. Досье / [сост. К. М. Ирисханова]. – М. : МГЛУ, 2003. – 75 с.

2. Европейский Языковой Портфель : предложения по разработке / [И.Крист, Ф. Дебюзер, А. Добсон и др. ; пер. с англ. Е. Н. Гром, Н.Г.Соколовой, Е. В. Смирновой]. – М. : Еврошкола, 1998. – 155 с.
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. Крапчатова Я. А. Методика організації само- і взаємоконтролю рівня сформованості англomовної компетенції в аудіюванні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крапчатова Ярослава Анатоліївна // К., 2014. – 266 с.
5. Кузовлєв В. П. Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий / В. П. Кузовлєв // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 13–20.
6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. (керівники), Головач Ю. В. та ін.] – К. : The British Council, 2001. – 246 с. – англ.
7. Ягеніч Л. В. Формування у молодших школярів стратегічної компетенції в процесі навчання англomовного аудіювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ягеніч Лариса Вікторівна. – К., 2007. – 212 с.
8. Lifelong Learning : [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/LLL.htm>
9. Manual Relating Language Examinations to the CEFR Council of Europe : [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://relex.ecml.at/Resources/tabid/1231/language/en-GB/Default.aspx>



## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

### МЕТОДИЧНА СУБКОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. В. Майєр

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті охарактеризовано методичну субкомпетенцію майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої фонетичної компетентності. З урахуванням особливостей професійно орієнтованої фонетичної компетентності майбутніх учителів французької мови визначено методичні знання, навички та вміння, якими мають оволодіти магістранти для ефективної реалізації професійно-методичної діяльності з формування у студентів зазначеної компетентності.

**Ключові слова:** майбутній викладач, методичні знання, методичні навички, методичні вміння, фонетична компетентність, французька мова.

**Н. В. Майєр. Методическая субкомпетенция будущего преподавателя французского языка по формированию профессионально ориентированной фонетической компетентности.** В статье охарактеризовано методическую субкомпетенцию будущего преподавателя французского языка по формированию профессионально ориентированной фонетической компетентности. С учётом особенностей профессионально ориентированной компетентности будущих учителей французского языка определены методические знания, навыки и умения, которыми должны овладеть магистранты для эффективной реализации профессионально-методической деятельности по формированию у студентов этой компетентности.

**Ключевые слова:** будущий преподаватель, методические знания, методические навыки, методические умения, фонетическая компетентность, французский язык.

**N. Mayer. Methodical subcompetence of future teacher of the French language of formation of professionally focused phonetic competence.** In article it is characterized methodical subcompetence of future teacher of French of formation of professionally focused phonetic competence. Proceeding from features of professionally focused competence of future teachers of French, methodical knowledge, skills and abilities which undergraduates for effective realization of professional and methodical activities for formation at students of this competence have to seize are defined.

**Key words:** future teacher, methodical knowledge, methodical skills, methodical abilities, phonetic competence, French.

Успішне вирішення завдань, які постають перед викладачем іноземної мови (французької зокрема) в його педагогічній діяльності в процесі формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, можливе за умови сформованості у нього високого рівня методичної компетентності. Методичну компетентність майбутнього викладача французької мови трактуємо як результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності зі свідомим самостійним детермінуванням соціальних ролей і трансформацією рольових позицій, а також у довготривалій

готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Методична компетентність передбачає сформованість у магістранта – майбутнього викладача французької мови – низки субкомпетенцій: субкомпетенції у формуванні мовних видів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності (лексичної, граматичної, фонетичної, орфографічної); субкомпетенції у формуванні мовленнєвих видів франкомовної комунікативної компетентності (аудіюванні, говорінні (діалогічного та монологічного мовлення), читанні, письмі).

Р. К. Міньяр-Белоручев зазначає, що формування будь-яких мовленнєвих навичок починається з формування навичок вимови [10, с. 92]. Саме тому **мета статті** – охарактеризувати методичну субкомпетенцію майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої франкомовної фонетичної компетентності.

У контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) А. В. Долина трактує фонетичну компетентність (ФК) як здатність індивіда адекватно розпізнавати на слух автентичне мовлення та коректно оформлювати власне висловлювання на основі фонетичних знань, слухо-вимовних та інтонаційних навичок та фонетичної усвідомленості, враховуючи вимовну норму ІМ, ситуацію спілкування, стилі та інші соціолінгвістичні особливості мовлення, а також забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та здійснювати постійний самоконтроль процесу фонетичного оформлення мовлення [4, с. 17].

Науковці вважають, що успішність формування у студентів ФК залежить від рівня сформованості фонетичних навичок, отриманих і засвоєних знань про фонетичну сторону мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної і фонетичної усвідомленості [9, с. 192], які є найважливішими компонентами ФК [4, с. 20]. Розглянемо названі компоненти докладніше.

Фонетичні знання – це знання про фонетичну сторону мовлення: фонему та їхні артикуляційно-акустичні характеристики, основні модифікації звуків у потоці мовлення, фонетичну організацію слів (складу, словесного наголосу), інтонацію та її основні компоненти (мелодіку, ритм, паузацію, темп, гучність і тембр), транскрипцію й інші умовні символи та графічні можливості відображення інтонації [9, с. 192]; про фонетичні системи іноземної та рідної мов, особливості їхньої артикуляційної бази, вимовні норми ІМ та особливості варіювання в її межах, сучасні тенденції вимови сегментних одиниць та особливостей просодичного оформлення різних комунікативних типів висловлювання, особливостей фонетичного оформлення різних стилів мовлення, відмінностей у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний) [4, с. 20].

Фонетична навичка – це автоматизована репродуктивна / рецептивна мовленнєва дія, яка забезпечує коректне звукове й інтонаційне оформлення власного мовлення / адекватне сприйняття звукового й інтонаційного оформлення мовлення інших [2, с. 3]. Отже, йдеться про формування фонетичних навичок в аудіюванні, говорінні, читанні вголос та, певною мірою, в письмі [4, с. 21], що передбачає навчання студентів орфографічно коректного писемного мовлення, засвоєння буквеної і звукової форм морфем, передавання на письмі загального фонетичного образу слова відповідно до орфографічних норм виучуваної ІМ [16].

Підтримуючи точку зору А. В. Долини, до *рецептивних фонетичних навичок* в аудіюванні, якими мають оволодіти майбутні вчителі ІМ, відносимо такі навички: розпізнавати на слух автентичне мовлення у різних умовах пред'явлення; диференціювати соціолінгвістичні фонетичні маркери; ігнорувати перешкоди, що ускладнюють сприйняття, пов'язані з умовами комунікації та індивідуальними особливостями вимови носіїв ІМ, наявністю регіонального акценту тощо, до *продуктивних фонетичних навичок* у говорінні – навички коректно

оформлювати власне висловлювання з урахуванням вимовної норми ІМ; впливати на співрозмовника засобами фонетичного оформлення мовлення та досягати мети спілкування; виражати власне ставлення до предмета розмови, співрозмовника та ситуації спілкування, використовуючи відповідні просодичні засоби; гнучко й адекватно до ситуації спілкування змінювати особливості власного голосу; регулювати свій внутрішній стан, свідомо контролюючи власне мовлення; використовувати різні варіанти вимови відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування; здійснювати постійний фонетичний контроль мовлення, навіть якщо увага спрямована на інші його компоненти, такі як синтаксичне оформлення речення, лексична та граматична коректність висловлювання тощо [4, с. 21–22].

Фонетичну усвідомленість студента, як компонент його ФК, слідом за Н. Ф. Бориско, розглядаємо як здатність розмірковувати над процесами формування своєї фонетичної компетентності та оволодівати вимовою, конструюючи систему власних фонетичних знань; свідомо реєструвати й розпізнавати звукові одиниці різних рівнів, їхні особливості та закономірності їх утворення і функціонування; знати свій тип “мовця” і “учня” (у нашому випадку – “студента”), усвідомлювати переваги й недоліки свого типу відносно формування фонетичної компетентності; аналізувати фонетичну сторону свого мовлення і робити відповідні висновки [2, с. 4].

Сформованість ФК, що забезпечує продуктивну взаємодію комунікантів та їх взаєморозуміння, тісно пов'язана з усіма компонентами іншомовної комунікативної компетентності [15, с. 72]. Зокрема, важливою у формуванні ФК студентів є навчально-стратегічна компетентність, оволодіння якою, як стверджує А. В. Долина, дають їм змогу самостійно працювати над розвитком і подальшим удосконаленням власної фонетичної компетентності та підтримувати її ефективне функціонування в процесі іншомовного міжкультурного та професійного спілкування [4, с. 19]. З точки зору А. О. Хомутової, студенти мають навчитися таких фонетичних стратегій: 1) у рецепції – розуміти команди і прохання, запитання, включені у зв'язне мовлення; виявляти фонологічні та фонетичні помилки; визначати ставлення мовця за його інтонацією; слухати, звертаючи увагу на артикуляцію звуків тощо; 2) у продукції – дотримуватися правильної артикуляції звуків під час мовлення; інтонаційно коректно оформляти власне мовлення; ділити речення на паузи; використовувати різні фонетичні та емоційні засоби мовлення [15, с. 74–75].

Науковці вважають, що для формування ФК вагомим є переважно соціолінгвістичний складник лінгвосоціокультурної компетентності, і виділяють соціолінгвістичний компонент фонетичної компетентності [4, с. 19], що передбачає знання відмінностей у рівнях формальності реєстрів (офіційний, формальний, нейтральний, неформальний, фамільярний, інтимний) та фонетичних маркерів різних соціальних класів, регіонального й національного походження, етнічної належності, професійної групи [6, с. 120]. Водночас А. О. Хомутова акцентує на фонетичному аспекті соціокультурної компетентності, яка полягає у 1) знаннях літературної норми вимови; варіантів вимови, допустимості їх використання в конкретній ситуації спілкування; про схожість та відмінність фонетичних систем рідної та іноземної мов; в 2) умінні спостерігати за мовленням носія мови з метою виокремлення і визначення особливостей вимови соціокультурну складову фонетичної компетентності, і вважає, що це забезпечить навчання студентів фонетичного розмаїття, яке необхідне для формування у них фонетичної обізнаності, що містить спостережливості і готовності до сприйняття різних варіантів фонетичного оформлення мовлення. Фонетичний аспект соціальної компетенції реалізується в умінні 1) розуміти і відтворювати мовленнєву поведінку відповідно до мети й умов спілкування для встановлення контакту; 2) адаптувати власну вимову до стандартів іншомовної культури вимови для досягнення мети комунікації [15, с. 73].

С. В. Словська наголошує на необхідності включення професійного компонента, що передбачає знання майбутнім учителем ІМ методики навчання іншомовної вимови [5], а А. В. Долина виокремлює професійно-комунікативний компонент ФК, що забезпечує професійно орієнтоване навчання майбутніх учителів ІМ, спрямоване, зокрема, на формування методичних умінь помічати і виправляти вимовні помилки, аналізувати фонетичні вправи й адаптувати їх відповідно до професійних потреб, демонструвати цільові фонетичні явища у власному мовленні тощо [4, с. 24].

Керуючись викладеним вище, конкретизуємо цілі формування професійно орієнтованої франкомовної ФК, які повинен уміти реалізувати майбутній викладач французької мови.

*Практична* мета передбачає формування й удосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок, надання фонетичних знань. *Лінгвосоціокультурна* мета полягає у формуванні здатності до соціолінгвістичної спостережливості та чутливості, до зіставлення феноменів фонетичних систем рідної та французької мови, їх аналізу та рефлексії. *Розвивальна* мета обумовлена розвитком різних видів мовленнєвого слуху, різних видів пам'яті (особливо слухової, оперативної та довготривалої), мовленнєвої здогадки, здатності до порівняння, зіставлення, узагальнення, імітації, мовленнєвої уваги; навчання студентів стратегій формування фонетичної компетентності, розвиток умінь самостійного оволодіння фонетикою французької мови в позааудиторних умовах за індивідуальною траєкторією учіння з урахуванням власних фонетичних здібностей, формування спеціальних навчальних умінь (самостійної роботи, самоконтролю, самокорекції, взаємоконтролю, взаємокорекції), ознайомлення із способами і засобами самонавчання, самоконтролю та самокорекції. *Виховна* мета має бути спрямована на вплив на аксіологічну сферу особистості студента [16] і передбачає виховання професійних якостей, позитивного ставлення до майбутньої професії, самостійності, самосвідомості, відповідальності за процес і результат самонавчання. *Професійна* мета полягає у демонстрації студентам способів, прийомів, засобів формування ФК та контролю за рівнем її сформованості, що передбачає забезпечення викладачем професійно орієнтованого навчання.

Наш власний педагогічний досвід, аналіз досвіду роботи колег, урахування точок зору магістрантів щодо оволодіння ними ФК у процесі навчання у вищій школі, які вони висловлюють під час семінарських занять з дисципліни “Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах”, дають змогу виокремити низку труднощів формування зазначеної компетентності. З цією метою візьмемо за основу три групи труднощів, виокремлені Н. Ф. Бориско [2, с. 4–6].

1. Труднощі, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями студентів, – рівень слухової чутливості, дефекти мовлення, домінуючий тип особистості студента, фонетичні здібності. С. С. Пашковська вважає, що фонетичні здібності (рівень розвитку фонематичного слуху, аналітичні та імітаційні здібності, тип пам'яті тощо) є необхідною складовою мовних здібностей. Під фонетичними здібностями дослідниця розуміє такий рівень функціонування психофізіологічних і моторних механізмів, за якого оптимально здійснюються упізнавання і розрізнення одиниць фонетичної системи (звуків, акцентно-ритмічних моделей, інтонаційних структур) та їх артикуляційна реалізація [11, с. 18]. Н. Ф. Бориско наголошує, що запорукою успішного формування ФК є розвиток фонетичного слуху (як здатності правильно сприймати звуки та їхні недистинктивні якості) і фонематичного слуху (як здатності автоматично й підсвідомо ідентифікувати і диференціювати фонемі в мовленні на основі слухо-вимовних зразків-інваріантів у довготривалій пам'яті); інтонаційного слуху (як здатності розрізняти комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтонаційних моделей) та інтонаційного слуху (як здатності правильно сприймати інтонаційну структуру фрази,

ідентифікувати і диференціювати мелодійні, ритмічні, акцентні і темпоральні контури фрази шляхом співвіднесення їх зі слухо-вимовними зразками-інваріантами у довготривалій пам'яті) [2, с. 7].

2. Труднощі, зумовлені особливостями фонетики французької мови, – огубленість, активна робота носового резонатора, напруженість, просунутість уперед тощо [1], фонетичні явища зв'язування і зчеплення, особливості інтонації, темпу тощо. Особливі труднощі в процесі оволодіння фонетикою ІМ, і французької зокрема, виникають на супrasegmentному рівні. Як зазначає Н. О. Любімова, це обумовлено несформованістю фонетичної бази ІМ та інтонаційних навичок у мовленні, а система інтонаційних відповідей, яка виникає в умовах міжмовної інтерференції, не дає студенту можливостей коректно інтонувати під час власного мовлення та адекватно сприймати зміст висловлювання, спираючись лише на об'єктивні інтонаційні характеристики відповідної ІМ [7, с. 152].

3. Труднощі, зумовлені умовами формування ФК у вищій школі, – брак якісних навчальних матеріалів для інтегрованого формування ФК на початковому ступені (І і ІІ курс навчання) та вдосконалення протягом усього періоду навчання у вищій школі; неякісно сплановані та/або невдало проведені фонетичні фрагменти практичних занять на початковому ступені та їх відсутність протягом наступних курсів навчання (ІІІ–V курс); недостатні індивідуалізація та диференціація процесу оволодіння ФК кожним студентом (наприклад, на основі його фонетичних здібностей); ігнорування інтонаційних помилок у процесі формування компетентності в говорінні (зокрема, в діалогічному мовленні); некоректна організація самостійної позааудиторної роботи студентів з формування і вдосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок, зокрема відсутність рекомендацій щодо використання дотичних Інтернет-ресурсів навчального призначення; відсутність професійно спрямованих завдань; ігнорування прийомів рефлексії тощо.

Майбутній викладач французької мови має усвідомлювати труднощі формування у студентів франкомовної ФК та спрямовувати свою професійно-методичну діяльність на їх упередження та подолання на відповідних етапах формування дотичних навичок за допомогою спеціальних методів, прийомів і засобів навчання.

Спираючись на власний досвід роботи з магістрантами, констатуємо, що вони загалом володіють методичними знаннями щодо етапів формування мовленнєвих навичок, яких набули в процесі вивчення навчальної дисципліни “Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах” (освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”), втім не завжди адекватно використовують набуті знання в процесі розроблення дотичних планів-конспектів фрагментів практичних занять. Водночас майбутньому викладачу французької мови слід знати, що формування ФК у студентів мовного ВНЗ має бути професійно орієнтованим, що забезпечується на кожному із визначених у методиці навчання ІМ етапів [2, с. 7–8], які розглядаємо як взаємопов'язаний цикл, що має свою окрему мету, навчальний матеріал, <...> прийоми і методи роботи [16], в тісному взаємозв'язку із формуванням інших мовних і мовленнєвих компетентностей з використанням відповідних вправ [2, с. 10–14]: 1) для формування слухо-вимовних навичок (на рецепцію звуків – некомунікативні вправи у впізнаванні, диференціації, ідентифікації звуків, звукосполучень, складів, окремих слів; на репродукцію звуків – рецептивно-репродуктивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи на імітацію зразка мовлення, підстановку у зразок мовлення, розширення зразка мовлення, відповіді на запитання); 2) для формування інтонаційних навичок (вправи на рецепцію інтонаційних моделей – умовно-комунікативні вправи на впізнавання, диференціацію та ідентифікацію інтонаційних моделей; на (ре)продукцію інтонаційних моделей (умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи на імітацію, підстановку, трансформацію зразка мовлення та продуктивні вправи у самостійному живанні інтонаційних моделей на рівні фрази, понадфразової єдності).

Для набуття студентами фонетичних знань пропонуємо використовувати різні типи навчальної інформації – правила (наприклад, про положення язика, губ, ступеня напруженості органів мовлення), схеми (наприклад, артикуляційного апарату, фонетично-орфографічні схеми), знаки транскрипції тощо.

Для формування соціокультурного компонента ФК використовують, наприклад, вправи на розпізнавання діалектів, які О. М. Соловова пропонує виконувати під час фонетичної зарядки [13, с. 75]. У цьому контексті цікавим є дослідження О. А. Мацневої, яка вважає, що на вступному етапі навчання майбутніх учителів англійської мови аудіювання з різними національними і регіональними типами літературної вимови слід актуалізувати, поглиблювати й узагальнювати знання студентів про основні сегментні та супraseгментні особливості певного типу літературної вимови, використовуючи рецептивні, рецептивно-репродуктивні некоммуникативні, умовно-коммуникативні та коммуникативні вправи на прослуховування аудіотексту з метою виділення / розпізнавання основних сегментних і супraseгментних особливостей відповідного типу літературної вимови. На цьому етапі, на думку дослідниці, слід використовувати евристичну бесіду [8, с. 92].

Традиційно основними засобами формування ФК є фонограма та відеофонограма із текстами-зразками автентичного мовлення, а до сучасних дослідники відносять засоби навчання на основі мультимедіа, як то: мультимедійний посібник, мультимедійна навчальна програма тощо.

Для контролю рівня сформованості рецептивних фонетичних навичок Ю. В. Головач пропонує використовувати тести на слухове впізнавання, диктанти; для контролю репродуктивних слухо-вимовних і продуктивних інтонаційних – читання вголос, опис малюнка, розповідь з теми, висловлення власного судження з теми, дискусію, рольову гру [3, с. 85–86]. Відомо, що контроль у навчанні, ІМ зокрема, здійснюється не лише з метою оцінювання, а й для отримання викладачем об'єктивної інформації щодо володіння студентами мовленнєвими навичками/вміннями (функція зворотного зв'язку) та подальшої корекції з використанням відповідних прийомів [12, с. 34–35].

Формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої ФК відбувається в різних організаційних формах навчання (аудиторна робота, самостійна позааудиторна робота, позааудиторна робота з французької мови), з використанням відповідних підходів, методів (як викладача, так і студентів), прийомів і засобів навчання.

Отже, з метою формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої ФК та її складників майбутній викладач французької мови має володіти дотичними методичними знаннями, методичними навичками та методичними вміннями, які є компонентами методичної субкомпетенції у навчанні фонетики.

Викладені вище вимоги до оволодіння студентами іншомовною професійно орієнтованою ФК у сукупності всіх її складників, аналіз вимог чинної програми з дисципліни “Методика навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі” [14] дають нам змогу виокремити методичні знання (декларативні і процедурні), навички та вміння, якими мають оволодіти магістранти для ефективної реалізації функцій майбутньої професійно-методичної діяльності, дотичних соціальних ролей у процесі організації навчального процесу з формування у студентів зазначеної компетентності.

Майбутньому викладачу французької мови слід володіти 1) *декларативними методичними знаннями* про основні лінгвістичні та методичні поняття (фонема, інтонама, слухо-вимовні та інтонаційні навички, фонематичний та інтонаційний слух тощо); складники професійно орієнтованої ФК; роль і місце слухо-вимовних та інтонаційних навичок у формуванні професійно орієнтованої франкомовної коммуникативної компетентності; роль фонетичних знань та фонетичної усвідомленості в процесі формування професійно орієнтованої ФК;

вимоги чинної програми щодо рівня сформованості у студентів професійно орієнтованої ФК, цілі, задачі та зміст формування професійно орієнтованої ФК у мовному ВНЗ; методичну типологію звуків французької мови; підходи до навчання фонетики; етапи формування ФК; стратегії формування професійно орієнтованої ФК; цілі проведення фонетичної зарядки; 2) *процедурними методичними знаннями* про особливості реалізації лінгвосоціокультурної, розвивальної, виховної та професійної цілей в процесі навчання фонетики; труднощі оволодіння фонетичним матеріалом та способи і методи їх попередження та подолання; критерії добору фонетичного мінімуму; послідовність і особливості введення фонетичного матеріалу та його тренування; особливості надання студентам фонетичних знань та відповідні типи навчальної інформації; особливості формування навичок вимови звуків кожної групи; типи і види вправ для формування рецептивної фонетичної компетентності, їхні цілі та режими виконання; типи і види вправ для формування (ре)продуктивної ФК, їхні цілі та режими виконання; особливості навчання стратегій професійно орієнтованої ФК; засоби формування ФК та критерії їх добору; підручники, навчальні посібники (зокрема зарубіжного видавництва) для формування ФК; Інтернет-ресурси навчального призначення для критеріїв їх добору для організації самостійної позааудиторної роботи студентів; методи викладача і методи студента у формуванні професійно орієнтованої ФК (зокрема в умовах аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студента); об'єкти, способи контролю і оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої ФК; прийоми корекції різних типів помилок у вимові студентів; особливості розроблення фрагмента практичного заняття з формування професійно орієнтованої ФК; способи проведення фонетичної зарядки.

До *методичних навичок* відносимо такі: аналіз 1) вправ для формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок, засобів навчання (зокрема електронних) для формування ФК, Інтернет-ресурсів навчального призначення; 2) труднощів оволодіння фонетичним матеріалом; 3) запропонованого викладачем плану-конспекту фрагмента практичного заняття для формування ФК; 4) запропонованого викладачем відеофрагмента практичного заняття з формування ФК; добір, розроблення, укладання вправ, засобів навчання (зокрема електронних) тощо для реалізації власного плану-конспекту фрагмента практичного заняття; укладання плану-конспекту фрагмента практичного заняття з формування ФК за заданими викладачем параметрами з подальшою його презентацією на семінарському занятті у формі професійно орієнтованої рольової гри.

Дослідниками (Головач Ю. В. 1997; Гурина Н. В. 2012; Перлова В. В. 2007; Хомицкая А. Н. 1999) визначено методичні вміння майбутнього вчителя ІМ, якими він має володіти для ефективної організації навчального процесу з формування ФК в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Втім невизначеними залишаються дотичні методичні вміння майбутнього викладача французької мови.

Загалом, беручи до уваги точки зору науковців і враховуючи специфіку формування професійно орієнтованої франкомовної ФК у мовному ВНЗ, укладемо перелік дотичних методичних умінь майбутнього викладача французької мови.

Майбутній викладач французької мови має володіти такими *методичними вміннями*: реалізовувати цілі формування професійно орієнтованої франкомовної ФК; використовувати раціональні підходи до навчання вимови; добирати з різних джерел та самостійно укладати вправи для формування / удосконалення рецептивної та (ре)продуктивної ФК; максимально забезпечувати комунікативну спрямованість вправ; визначати цілі вправ та використовувати ефективні режими їх виконання; добирати / самостійно розробляти дотичні засоби навчання (зокрема, електронні) та методично обґрунтовано їх використовувати; добирати Інтернет-ресурси навчального призначення та методично обґрунтовано їх використовувати, зокрема в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів (такі вміння є основою для

організації процесу формування професійно орієнтованої франкомовної ФК у студентів заочної (дистанційної) форм навчання у майбутній професійній діяльності); організувати індивідуалізоване та диференційоване формування слухо-вимовних та інтонаційних навичок, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; використовувати різні типи навчальної інформації для формування фонетичних знань; визначати характер і обсяг фонетичного матеріалу кожного практичного заняття з французької мови; визначати етапи формування професійно орієнтованої франкомовної ФК, визначати задачі і прийоми на кожному з етапів; планувати, укладати та реалізовувати фрагмент з формування ФК під час практичного заняття з французької мови в органічній єдності з попереднім і наступним етапами; вносити методичні корективи в процесі реалізації відповідного фрагмента; чітко формулювати інструкцію до вправи та, за необхідності, надавати зразок її виконання; добирати навчальний матеріал для фонетичної зарядки та проводити її; виявляти та методично коректно виправляти помилки у вимові студентів; прогнозувати можливі труднощі засвоєння студентами фонетичного матеріалу; визначати способи та прийоми упередження труднощів, їх корекції та подолання; здійснювати самоаналіз фонетичного фрагмента, проведеного під час практичного заняття; аналізувати фрагмент практичного заняття з формування професійно орієнтованої франкомовної ФК, проведений викладачем / магістрантом-практикантом; аналізувати самостійно укладені вправи, розроблені засоби навчання (зокрема електронні) з точки зору їх ефективності; розробляти контрольні завдання для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої франкомовної ФК; здійснювати контроль і оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої ФК; організувати колективну, групову, парну, індивідуальну, індивідуально-парну форми роботи і раціонально поєднувати їх між собою; навчати стратегій формування професійно орієнтованої ФК; формувати спеціальні навчальні вміння (самонавчання, самоконтролю, самокорекції) в процесі самостійної позааудиторної роботи з формування/ удосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок; здійснювати опосередкований контроль самостійної позааудиторної роботи студентів з формування/ удосконалення слухо-вимовних та інтонаційних навичок; здійснювати методичну рефлексію а) щодо процесу навчання з метою оволодіння субкомпетенцією у формуванні ФК в умовах асинхронної самостійної професійно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі; б) щодо процесу реалізації методичних умінь у реальних умовах навчально-виховного процесу з французької мови під час педагогічної практики.

Отже, у статті охарактеризовано методичну субкомпетенцію майбутнього викладача французької мови у формуванні професійно орієнтованої франкомовної ФК.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці засобів оволодіння методичною субкомпетенцією майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої франкомовної ФК в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвська Е. М. Сучасна французька вимова. Теорія і практика: Навч. посіб. / Е. М. Андрієвська, М. Я. Дем'яненко; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський ун-т”, 2004. – 226 с.
2. Бориско Н. Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2011. – № 3. – С. 3–14.
3. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997. – 272 с.



4. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2011. – 274 с.
5. Еловская С. В. Формирование системных фонетических представлений у студентов-филологов педагогических вузов: на материале британского, австралийского и американского вариантов английского языка: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Еловская Светлана Владимировна. – Тамбов, 2004. – 308 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. Любимова Н. А. Проблема фонетической базы в условиях межъязыковой интерференции / Н. А. Любимова. – М. : Языковое и литературное образование в школе и вузе. – 1997. – 412 с.
8. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мацнева Оксана Анатоліївна. – К., 2009. – 261 с.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – № 1. – 1996. – С. 25–34.
11. Пашковская С. С. Дифференцирующая модель обучения русскому произношению: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / С. С. Пашковская. – М., 2010. – 48 с.
12. Перлова В. В. Прийоми корекції помилок у вимові учнів середньої школи / В. В. Перлова // Іноземні мови. – № 1. – 2011. – С. 31–35.
13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
14. Типова програма дисципліни “Методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах” / С. Ю. Ніколаєва, Н. Ф. Бориско. – К., 2012. – 42 с.
15. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание / А. А. Хомутова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – Вып. № 2 / том 10. – 2013. – С. 71–76.
16. Шутова М. Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 / Шутова Марина Николаевна. – М., 2005. – 261 с.

## ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

**А. Г. Мокіна**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

У статті уточнюються компоненти змісту навчання англійського усного мовлення старших дошкільників. Визначається мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні й комунікативні стратегії, мовленнєві навички й уміння.

**Ключові слова:** зміст, знання, навички і вміння, стратегії.

**А. Г. Мокіна. Содержание обучения английской устной речи старших дошкольников.** В статье уточняются компоненты содержания обучения английской устной речи старших дошкольников. Определяется языковой, речевой, лингвосоциокультурный материал, учебные и речевые стратегии, речевые навыки и умения.

**Ключевые слова:** содержание, знания, навыки и умения, стратегии.

**A. G. Mokina. Content of teaching English oral speech to kindergarteners.** The article specifies the components of the content of teaching English oral speech to kindergarteners. It defines language, speech, linguosociocultural material, learning and communicative strategies, skills and know-how.

**Key words:** content, knowledge, skills and know-how, strategies.

Зміст навчання, як базисна категорія методики навчання іноземної мови (ІМ), полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися ІМ у типових міжкультурних ситуаціях у межах засвоєного програмного матеріалу [11, с. 100]. Зміст навчання є комплексною категорією, яка охоплює різні поняття.

Огляд методичної літератури свідчить про те, що питання визначення змісту навчання ІМ на дошкільному ступені завжди було в центрі уваги фахівців (Протасова С. Ю., Полонська Т.К., Шкваріна Т. М., Рейпольська О. Д., Соколовська С. В. та інші). На нашу думку, С. Ю. Протасова [17], О. Д. Рейпольська [18], Т. М. Шкваріна [23] точніше визначають зміст навчання ІМ у дитячому садку і виділяють у цілому однакові його компоненти: 1) сфери, теми, ситуації спілкування; 2) мовний, мовленнєвий, країнознавчий і лінгвокраїнознавчий матеріал; 3) знання, мовленнєві навички і мовленнєві вміння.

Сучасні науковці розглядають зміст навчання в предметному і процесуальному аспектах. Як пояснюють Н. Д. Гальскова і Н. І. Гез, предметний аспект співвідноситься з різними знаннями, які залучені до навчального процесу, а процесуальний аспект відповідає різним навичкам і вмінням використовувати набуті знання з метою здійснення усної і писемної комунікації [3, с. 123]. С. Ю. Ніколаєва виокремлює чотири компоненти предметного аспекту і, відповідно, чотири компоненти процесуального аспекту [11, с. 108].

Згідно з С.Ю. Ніколаєвою [11, с. 108] предметний аспект містить такі компоненти:

1. сфери, види спілкування, мовленнєві ситуації, невербальні засоби комунікації; комунікативні наміри, завдання; теми, проблеми і тексти;
2. лінгвосоціокультурний матеріал, соціальні ситуації;
3. мовний матеріал;
4. навчальні й комунікативні стратегії.

Процесуальний аспект охоплює такі компоненти:

1. вміння аудіювати, говорити, читати, писати, перекладати і вправи для їх розвитку; відповідні знання;

2. навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування; вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керування ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання;

3. навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання;

4. вміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями; вправи для їх розвитку; відповідні знання.

Наступним кроком у визначення змісту навчання ІМ у предметному і процесуальному аспектах стало уточнення компонентів змісту навчання ІМ на дошкільному ступені. Отже, метою статті є розглянути компонентний склад змісту навчання іншомовного усного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Дотримуючись точки зору О. Б. Бігич\*, зміст навчання ІМ у дитячому садку в контексті особистісно-діяльнісного підходу зумовлюється віковими особливостями суб'єктів навчання дошкільниками 5-6-ти років, та специфікою оволодіння ними ІМ, лише усним мовленням з елементами техніки письма як засобу навчання. Зупинимось докладніше на предметному аспекті змісту навчання, який є первинним при його доборі [3, с. 139]. Спираючись на теоретичні дані, конкретизуємо перераховані вище компоненти щодо старшого дошкільника, який вивчає ІМ.

Вибір сфери спілкування має першочергове значення для подальшого добору ситуацій, завдань, проблем, тем, текстів, адже *сфера* – це взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, видів мовленнєвої діяльності [11, с. 100]. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти виділено чотири сфери спілкування: особисту, освітню, публічну, професійну [6, с. 45]. С. В. Соколовська виокремлює вісім сфер спілкування дошкільників [19, с. 43–44]. У табл. 1 ми узагальнили погляди на класифікації сфер спілкування згідно з С. В. Соколовською і Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Таблиця 1

#### Сфери спілкування старшого дошкільника

<b>Особиста</b>	1) сімейна (ролі членів родини); 2) ігор та захоплень (ролі учасників ігор); 3) соціально-культурна (ролі друга, вихованця тощо у спілкуванні з ровесниками та дорослими); 4) видовищно-масова (ролі глядача у театрі, кінотеатрі, інших масових місцях, телеглядача); 5) природи (ролі суб'єктів, які є частиною природи);
<b>Публічна</b>	6) діяльності в дошкільному закладі (ролі суб'єктів педагогічного процесу); 7) сервісна (ролі пасажера, покупця, пацієнта та інші);
<b>Освітня</b>	8) індивідуального розвитку (відображення досягнень, навичок і вмінь, пов'язаних з віковими та індивідуальними можливостями).

Табл. 1 ілюструє, що сфери спілкування старшого дошкільника включають особисту, публічну й освітню сфери. Навчальним матеріалом у нашому дослідженні слугують три казки. Казка “Pete the Cat” представляє публічну сферу спілкування, казки “The Very Hungry Caterpillar” та “The Frog Family” – особисту. У згаданих казках остання, освітня, сфера спілкування не представлена.

У межах різних сфер виокремлюються теми, які є предметом висловлювання, розмови, роздумів або твору [6, с. 51]. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [6, с. 51], з огляду на зміст казок ми виділяємо такі теми: у казці „The Frog Family” – тему “Сімейний відпочинок”, у казці “Pete the Cat” – тему “Прогулянка”, у казці “The Very Hungry Caterpillar” – тему “Прийом їжі”.

\* У приватній бесіді.

У кожній сфері спілкування виникають різні *мовленнєві ситуації*. Мовленнєві ситуації є сукупністю місця і часу, установ, дійових осіб, подій, операцій, текстів. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [6, с. 46], ми виділили описативні категорії комунікативних ситуацій методики навчання ІМ дітей старшого дошкільного віку на матеріалі вищезазначених казок, що представлено у табл. 2.

Моделювання мовленнєвих ситуацій передбачає розробку *проблем*, які стимулюють дітей до певних мовленнєвих дій. У *завданні* мовленнєві дії дітей спрямовуються на вирішення проблеми. Н. Ф. Шаркова [22] звертає увагу, що процес навчання ІМ має бути виведено “у тінь” якоїсь іншої (не суто мовленнєвої) діяльності. Ефективне навчання ІМ можливе, коли на заняттях з ІМ дошкільники залучаються до участі у різних видах пізнавальної і розвивальної діяльності за допомогою інтелектуальної гри, квазі-експерименту, конкретно-практичної діяльності, ланцюжків команд тощо.

Таблиця 2

Параметри комунікативних ситуацій

Назва казки		Pete the Cat	The Very Hungry Caterpillar	The Frog Family
Сфера		Публічна	Особиста	Особиста
Параметри комунікативних ситуацій	Місце	Вулиця	Сад	Озеро
	Установи	-	-	-
	Особи	Пішохід	-	Батько, мати, брат, сестра, малюк
	Об'єкт	Одяг, фрукт, калюжа, грязюка	Фрукти, комахи	Жаба, озеро
	Подія	Прогулянка, нещасний випадок	Приєм їжі, перетворення	Сімейний відпочинок, нещасний випадок
	Види діяльності	Розваги	Приєм їжі	Розваги
	Текст	Казка	Казка	Казка

*Мовленнєві наміри* передують мовленнєвому висловлюванню і слугують дітям для мисленнєвого передбачення результатів спілкування. Акти спілкування за участю одного або кількох співрозмовників здійснюються для задоволення потреб у певній ситуації. У контексті нашої методики, яка ґрунтується на розповіданні, намір стосується отримання чи повідомлення інформації про зміст казки.

Спілкування може бути виражене вербальними і невербальними засобами. До *невербальних засобів* належать жести, міміка, фонація тощо. С. В. Боднар відводить провідну роль *емоційним мовним і немовним комунікативним засобам*, емоційним позитивним стимулам для процесу засвоєння дітьми старшого дошкільного віку англійської мови (АМ). Здійснений С. В. Боднар слуховий аналіз мовленнєвих реалізацій дітей показав, що інтонаційні характеристики в еталонній вимові фраз англійською і рідною мовами за різними параметрами збігалися. Це свідчить про позитивний вплив однієї мови на іншу в процесі навчання, про можливість використовувати схожі інтонаційні параметри як опорні одиниці [1, с. 75]. У практиці навчання ІМ дітей важливим складником є лінгвосоціокультурні відомості, необхідні для оволодіння ІМ. Цей лінгвосоціокультурний матеріал знаходить своє відображення у словах і немовних проявах

людей у процесі спілкування. У ході візуального аналізу С. В. Боднар виявила, що у дитячих мовленнєвих реалізаціях іноземною і рідною мовами основні немовні засоби, що виражають радість, зацікавленість, здивування, сум, байдужість, є загалом типологічно схожими і можуть використовуватися як опора у навчанні дошкільників АМ [1, с. 98].

Невербальні засоби належать до невербальних рухових засобів наочності. У зв'язку з домінуванням наочно-образного мислення старших дошкільників ми використовуємо різні види наочності як опору у навчанні старших дошкільників ІМ.

Продуктом мовленнєвого висловлювання є *текст*. Інформація, яка міститься у тексті, визначається предметом спілкування у межах конкретної теми. У пропонованій нами методиці навчання ІМ старших дошкільників ґрунтується на розповіді, яка згідно з О. В. Гороховою допомагає уникнути абстрактного, сухого навчання і сприяє чіткому викладу матеріалу і запам'ятовуванню [4, с. 35]. Ми адаптували текст розповіді, перш ніж використовувати його у процесі навчання.

Виконання комунікативного завдання реалізується учасниками спілкування у різних *видах мовленнєвої діяльності*: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Для дошкільного ступеня актуальним є навчання усних видів іноземної мовленнєвої діяльності: аудіювання (рецепція) і говоріння (продукція). Цілком природним є передування аудіювання говорінню. С. Крашен вказує, що мова краще засвоюється через сприймання зрозумілого матеріалу. Продуктування учнями англомовних висловлювань відбувається після багаторазового сприймання на слух знайомого мовного і мовленнєвого матеріалу.

У пропонованій нами методиці говоріння має репродуктивний характер, зокрема з огляду на вікові особливості старших дошкільників ми обмежилися навчанням переказу, тобто розвитком умінь висловлюватися за знайомим сюжетом розповіді. На нашу думку, переказ є найдоцільнішим для дошкільників, тому що він містить знайомий сюжет і знайомий мовний матеріал, що спрощує висловлювання. Ми погоджуємося з думкою Є. Ю. Протасової, що навчання переказу – “це не “натаскування”, а свідоме представлення відібраного у мовному плані матеріалу у таких умовах, які полегшують його засвоєння” [17, с. 356].

Оскільки мова є соціокультурним явищем, що зазначено в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [6, с. 118], предметний зміст навчання ІМ включає *лінгвосоціокультурний компонент*. Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна виділяють у лінгвосоціокультурному компоненті такі складові:

- соціолінгвістичні знання (знання про мовні і мовленнєві засоби з національно-культурною специфікою);
- соціокультурні знання (знання про культуру і країну виучуваної мови);
- соціальні знання (знання культуро-специфічних правил і норм спілкування, стандартизованих моделей комунікативної поведінки, паравербальних і невербальних засобів спілкування) [11, с. 432].

Як уже згадувалося вище, на важливості лінгвосоціокультурного матеріалу у навчанні ІМ старших дошкільників наголошують С. В. Боднар, Є. Ю. Протасова. Так, С. В. Боднар пропонує використовувати соціальні знання, зокрема паравербальні (звуконаслідування, вигуки) і невербальні (міміка, жести, дії з предметами) засоби спілкування. Є. Ю. Протасова включає у зміст навчання культурне тло, під яким розуміє соціолінгвістичні (фольклорні вірші, пісеньки, ігри, хороводи, загадки, жарти) і соціокультурні знання (інформація про країну виучуваної мови).

Спираючись на Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліну [11, с. 433], до лінгвосоціокультурних знань для дошкільників ми відносимо знання дітей ІМ імен, тварин, іграшок, їжі, назв ігор, персонажів мультфільмів, книжок, англомовних творів дитячої літератури (соціолінгвістичні знання); особливостей менталітету, культурних реалій (соціокультурні знання), паравербальних (звуконаслідування, вигуки) і невербальних (міміка, жести, відстань, дотики) засобів (соціальні

знання). Короткі додаткові відомості подаються у формі коментарю рідною мовою. У дошкільному віці мотивація учіння формується і підтримується за допомогою привабливих і цікавих сторін предмета. Згідно з Є. П. Куропятніковою привабливість навчального процесу за рахунок інформації про культуру країни вивчуваної мови сприяє розвитку у дітей епізодичного інтересу, позитивно впливаючи на формування стійкого інтересу до ІМ [9, с. 53].

До предметного змісту навчання ІМ належить *мовний матеріал*. Знання мовного матеріалу передбачають оволодіння мовними засобами, тобто фонетикою, лексикою, граматику, технікою читання та письма. Як пояснюють Н. Д. Гальскова і Н. І. Гез, мовні знання включають знання основ вивчуваної мови як системи; правил, за допомогою яких одиниці мови перетворюються у свідоме висловлювання; поняття, значення яких різне в різних мовах [3, с. 132]. З урахуванням особистісно-діяльнісного розвитку старшого дошкільника виділимо на дошкільному ступені навчання ІМ такі мовні знання:

– фонетичні знання, які включають знання звукової організації мови, фонетичної організації слів (склад, наголос), низхідної інтонації (висхідна інтонація не є активним фонетичним мінімумом старших дошкільників у нашій методиці, тому що казки складаються з речень розповідного характеру) та її основних компонентів (темп, тембр, гучність, наголос, паузацію, ритм, мелодіку).

– лексичні знання, які передбачають знання про лексичну сторону мовлення (іменники, дієслова, прикметники, пов'язані зі сферами, числівники від 1 до 10); усну форму слова; його семантику; його здатність мати синоніми, антоніми і соціокультурну забарвленість; його сполучення з іншими словами.

– граматичні знання, які визначаються як знання про правила граматичного оформлення висловлювань на ІМ (іменники в однині і множині, неозначений артикль, теперішній простий час, сполучник *and*, прийменники *on*, *into*).

Спираючись на Н. Ф. Бориско, добір фонетичного матеріалу ми здійснювали на основі критеріїв ступеня труднощів фонетичного явища, відповідно до потреб спілкування, нормативності [11, с. 199].

Для добору лексичного матеріалу ми використовували такі критерії: сполучуваність, семантична цінність і стилістична необмеженість, запропоновані С. В. Смоліною [11, с. 222], та узгодженість з тематикою рідного мовлення, урахування чуттєвого досвіду дошкільників, запропоновані С. В. Соколовською [19, с. 55].

Слідом за В. А. Бухбіндером, у доборі граматичного матеріалу ми керувалися критеріями вживаності, нормативності, стилістичної нейтральності [12, с. 99].

На дошкільному ступені навчання ІМ техніка читання і техніка письма є не тільки засобами розвитку умінь письма і читання, а й засобами навчання усного мовлення. Техніка письма як засіб навчання скеровує увагу дітей на графічну форму слова, яка, у свою чергу, слугує їм опорою для запам'ятовування і пригадування слів. Техніка читання спрямована на озвучення слів і сприяє їх фонетичному опрацюванню.

Знання з техніки письма передбачають знання правил накреслення букв, орфографічних правил. До знань у техніці читання на дошкільному ступені ми відносимо знання того, як озвучуються букви і деякі слова.

Останнім компонентом предметного змісту навчання ІМ є *навчальні і комунікативні стратегії*. Ми поділяємо думку О. О. Леонтєва, який стверджує, що розумові можливості дошкільника забезпечують свідоме оволодіння ІМ [10, с. 314]. Виходячи з цього, ми вважаємо, що діти здатні до усвідомленого самостійного управління навчанням і усвідомленою комунікативною поведінкою. Тому слід ознайомити дітей з навчальними і комунікативними стратегіями так, щоб розвинути відповідні вміння навчальних і комунікативних стратегій.

Навчальні знання містять знання про існуючі способи раціонального здійснення навчання, про різні варіанти виконання навчальної дії і необхідні засоби навчання.

Знання комунікативних стратегій передбачають знання вербальних і невербальних засобів компенсації у спілкуванні прогалін у володінні ІМ, знання комунікативних стратегій рецепції і репродукції.

Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліна визначають навчальну стратегію як організовану, цілеспрямовану й регульовану послідовність визначених дій, які виконують учні під час навчальної діяльності, для того щоб учіння стало легшим, швидшим та ефективнішим [11, с. 445]. До навчальних стратегій належать мнемічні і когнітивні стратегії, соціальні, афективні, метакогнітивні стратегії.

Наведемо приклади навчальних стратегій на дошкільному ступені навчання ІМ. До мнемічних і когнітивних стратегій ми відносимо: 1) використання асоціацій з рідною мовою чи іншою ІМ (наприклад, “сок” російською мовою, “sock” АМ); 2) спостереження за мовними явищами у виучуваній мові, порівняння мовних явищ в іноземній і в рідній мовах; 3) порівняння, групування, класифікація інформації відповідно до певного навчального завдання (наприклад, згрупувати тварин, які живуть у зоопарку, на фермі, в лісі, в джунглях); 4) застосування різних способів візуалізації (наприклад, використання малюнків для висловлювання ІМ).

До соціальних стратегій, які пов’язані з бажанням спілкуватися ІМ, належать такі прояви: 1) звернення за допомогою чи роз’ясненням; 2) запитування з метою уточнення чи підтвердження інформації; 3) запитування з метою виправлення.

Серед ефективних стратегій, які є засобом самозаохочення, назвемо 1) перегляд мультфільмів і фільмів, прослуховування пісень ІМ; 2) ведення щоденника вивчення ІМ.

Метакогнітивні стратегії пов’язані з організацією навчання і передбачають: 1) планування, яке передбачає підготовку робочого місця і засобів навчання; 2) керування процесом навчання, наприклад, встановлення зв’язку нового мовного матеріалу з раніше вивченим; 3) контроль своїх дій і дій одногрупників і їх об’єктивна оцінка.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти комунікативна стратегія – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найзрозуміліший або найекономніший можливий спосіб залежно від його конкретної мети [6, с. 57].

Розрізняють комунікативну стратегію рецепції і продукції. Спираючись на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, Н. Д. Гальскову і Н. І. Гез, ми вважаємо, що на дошкільному ступені навчання ІМ комунікативна стратегія рецепції реалізується через: 1) передбачення щодо організації і змісту того, що буде сприйняте [6, с. 72; 3, с. 135]; 2) формулювання основного змісту повідомлення; здійснення пошуку і виділення необхідної інформації згідно з певним навчальним завданням [3, с. 135]. Дотримуючись поглядів Т. О. Олійник, на дошкільному ступені навчання ІМ комунікативна стратегія продукції реалізується через: 1) застосування невербальних засобів, щоб заповнити, донести свою думку співрозмовнику; 2) вживання слів рідною мовою, щоб замінити забуте слово [11, с. 450].

Розглянемо компоненти процесуального аспекту змісту навчання, до якого належать мовленнєві навички, мовленнєві вміння, лінгвосоціокультурні навички й уміння, навчальні та комунікативні навички й уміння.

В основі процесуального аспекту знаходяться поняття “навичка” й “уміння”. І. О. Зимня визначає “навичку” як зміцнене, доведене в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до вдосконалення виконання дій [7, с. 242]. Якщо вміння співвіднести з діяльністю, то навичку можна розглядати як основу дії, отже, як одиницю вміння [2, с. 96]. Будь-які мовленнєві навички для того, щоб бути одиницями мовленнєвого вміння, повинні мати систему якостей, до яких належать такі: автоматизованість, стійкість, гнучкість, свідомість, відносна складність [14, с. 27–28]. Мовленнєвому вмінню притаманні такі якості: ціленаправленість, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість та ієрархічність [14, с. 30].

Мовленнєве вміння ґрунтується на граматичних, лексичних, фонетичних навичках. Ефективність розвитку мовленнєвих умінь залежить від рівня сформованості мовленнєвих навичок.

Слідом за А. В. Конишевою, ми визначаємо *фонетичну навичку* як правильну автоматизовану вимову звуків і їх сполучень, коректне наголошення й інтонування мовленнєвих відрізків у процесі мовленнєвого спілкування [8, с. 76].

Загальновідомо, що дошкільний вік є найсензитивнішим для оволодіння вимовою. Ми погоджуємося з О. Петтоном, що дошкільники є більш схильними до набуття вимови без акценту, тоді як старші учні є менш схильними до оволодіння вимовою без акценту навіть після багатьох років вивчення ІМ [24, с. 54]. Навчання *фонетики* передбачає розвиток фонематичного й інтонематичного слуху, правильної вимови, виразної інтонації, правильного наголосу, регулювання сили голосу. Слід зауважити, що вимова рідною мовою дошкільників здебільшого недосконала: багато звуків вони ще не можуть вимовити. Але це не означає, що навчання фонетики ІМ має ігноруватися. Є. І. Тихеева звертає увагу на швидке засвоєння дітьми інтонації шляхом імітації і відтворення [20, с. 7]. Г. А. Тумакова наголошує на важливості орієнтування у звуковій стороні слова, яка готує дитину до засвоєння грамоти, письмового мовлення [21, с. 7]. Н. Ф. Шаркова зазначає, що робота над фонетикою передбачає ознайомлення з усіма звуками ІМ, низхідною і висхідною інтонацією, розвиток умінь виділяти у слові окремі звуки, наголос, довільне керування артикуляційним апаратом [23, с. 21].

Згідно з А. В. Конишевою *лексична навичка* – механізм інтуїтивно правильного слововживання і словотвору, а також розуміння слів і словосполучень у процесі сприйняття відповідно до ситуацій спілкування і контексту [8, с. 63].

Слідом за А. Ю. Горчевим, *граматична навичка* – співвіднесення мовленнєвого задуму з системою граматичних значень, а останніх – з організаційним добром засобів її вираження [5, с. 71].

Ми погоджуємося з О. О. Паршиковою, що старші дошкільники перебувають на початковій, дограматичній, стадії засвоєння ІМ [13, с. 56], неспроможні усвідомити граматичні закономірності ІМ, у них немає досвіду вивчення граматики рідної мови, формування граматичних навичок відбувається як наслідок, супутній процес формування лексичних навичок. Отже, граматичні навички формуються імпліцитно. Ми відносимо до змісту навчання ІМ лексико-граматичні навички.

На дошкільному ступені здійснюється формування рецептивних і репродуктивних навичок. Для досягнення цієї мети застосовуються ігрові ситуації, рухова, звукова, предметна наочність. “Зримі образи потрібні дитині, якщо хочеш, щоб дитина грала з тобою на мові, яку погано розуміє”, – стверджує Є. Ю. Протасова [13, с. 340]. Науковець вказує на той факт, що слова краще запам’ятовуються, коли вони асоціюються з чимось загальним. Тому слова слід вводити тематичними блоками. В. М. Плахотник [15] пропонує інтенсивне введення лексико-граматичного матеріалу, тобто великими порціями. Т.К. Полонська [16] наполягає на домінуванні рецептивних вправ у навчанні ІМ, нівелюючи роль імітаційних вправ. Це пояснюється тим, що рецепція у будь-якому разі супроводжується внутрішнім промовлянням.

Спираючись на О. Б. Бігич, до *мовленнєвих умінь аудіювання* на дошкільному ступені навчання ІМ ми відносимо вміння виділяти основну інформацію в аудіотексті та прогнозувати його зміст; вміння вибирати головні факти, не звертаючи увагу на другорядні [11, с. 280]. Ми погоджуємося з Б. Реєм [25], що розповідь як аудіотекст на початковому ступені навчання повинна мати повністю відомий і значущий мовний і лінгвосоціокультурний матеріал. Виходячи з того, що дошкільники не мають англійського мовленнєвого досвіду, доцільним є кількаразове прослуховування аудіотексту з опорою на наочність. Після кожного пред’явлення пропонуються завдання для перевірки почутого з невербальною (контроль з використанням цифр, облікових



карток, малюнків) і вербальною (рецептивно – підтвердження або спростування тверджень; репродуктивно – переказ змісту ІМ чи рідною мовою) реакцією. На дошкільному ступені вважаємо доцільним навчання аудіювання з розумінням основного і детального змісту аудіотексту. Ми погоджуємося з О. Б. Бігич, що необхідно формувати такі *проміжні вміння аудіювання*: впізнавати вивчені загальнозживані слова, розуміти короткі прості вказівки, інструкції, сформульовані вербально і невербально.

Спираючись на О. М. Устименко [11, с. 341], до *мовленнєвих умінь монологічного мовлення (ММ)* на дошкільному ступені навчання ми відносимо загальні вміння переказувати сприйнятий на слух текст з опорою на наочність, описувати картину. Згідно з О. М. Устименко [11, с. 348], до *проміжних мовленнєвих умінь ММ* належать такі вміння: висловлювати прохання, називати предмет, себе. Спираючись на В. В. Черниш [11, с. 309], до *проміжних мовленнєвих умінь діалогічного мовлення (ДМ)* ми відносимо такі вміння: звернутися, відповісти на привітання, прощання, коротко відповідати на запитання дорослого, реагувати на його прохання.

*Лінгвосоціокультурні навички і вміння* спираються на лінгвосоціокультурні знання для розуміння розповідей та їх переказу. Спираючись на Н. Ф. Бориско і С. І. Шукліну [11], ми вважаємо, що лінгвосоціокультурні вміння у дитячому садку передбачають: уміння використовувати прості соціолінгвістичні мовні і мовленнєві засоби; уміння розуміти і вживати у спілкуванні певну соціокультурну інформацію; уміння привітатися, попрощатися, попросити вибачення, висловити прохання, вдячність тощо, а також вміння користуватися деякими стандартизованими моделями комунікативної поведінки.

Ми погоджуємося з Т. О. Олійник [11], що *навчальні навички й уміння* полягають у доборі й використанні найефективніших стратегій відповідно до навчальних цілей та індивідуальних особливостей дошкільників. Після ознайомлення з навчальними стратегіями діти обирають ті прийоми, які вони будуть використовувати для запам'ятовування лексичного, граматичного, фонетичного, лінгвосоціокультурного матеріалу, для організації спілкування ІМ з учителем, ровесниками, носіями мови, самозаохочення, організації навчання.

Згідно з Т. О. Олійник [11], *навички і вміння комунікативних стратегій* полягають у виборі і використанні комунікативних стратегій відповідно до ситуацій спілкування. У процесі навчання ІМ діти оволодівають комунікативними вміннями використовувати інтонацію, функціональні шуми, відомі слова для розуміння аудіотексту і використовувати спрощені речення, невербальні засоби, слова рідною мовою для говоріння.

Таким чином, аналіз усталених і науково обґрунтованих компонентів змісту навчання ІМ дошкільників у предметному і процесуальному аспектах уможливив їх уточнення щодо навчання усного англійського мовлення, зокрема визначено мовний, лінгвосоціокультурний матеріал, навчальні й комунікативні стратегії, мовленнєві навички й уміння.

Перспективу подальшого дослідження проблеми навчання ІМ дітей старшого дошкільного віку ми вбачаємо у розробці системи вправ для навчання усного англійського мовлення старших дошкільників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Методика использования языковых и неязыковых средств коммуникации в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Боднар Светлана Викторовна. – Одесса, 1996. – 189 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. — 504 с
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 336 с.

4. Горохова Е. В. Основные принципы обучения английскому языку в школе : учебное пособие (на английском языке) / Е. В. Горохова. – Рига: Редакционно-издательский отдел ЛГУ имени Петра Стучки, 1974. – 122 с.
5. Горчев А. Ю. Объекты, уровни и приемы контроля / А. Ю. Горчев // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С.68–72.
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. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
8. Коньшева А. В. Контроль результатов обучения иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО, 2004. – 144 с.
9. Куропятникова Е. П. Контроль в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Куропятникова Екатерина Павловна. – М., 2006. – 207 с.
10. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный университет, 2001. – 448 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / рук. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1980. – 248 с.
13. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О. О. Паршикова. – К., 2010. – 470 с.
14. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
15. Плахотник В. М. Використання засобів зорового унаочнення у навчанні розуміння на слух фабульних текстів англійською мовою на початковому етапі: методичні розробки / В. М. Плахотник, М. Д. Бігич. – К. : Республіканський учбово-методичний кабінет технічних засобів навчання і навчально-наочних посібників, 1976. – 75 с.
16. Полонская Т. К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полонская Тамара Константиновна. – К., 1993. – 189 с.
17. Протасова Е. Ю. Психолого-педагогические и лингводидактические основы двуязычного воспитания в детском саду : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Протасова Екатерина Юрьевна. – М., 1996. – 294 с.
18. Рейпольська О. Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рейпольська Ольга Дмитрівна. – Маріуполь, 2004. – 236 с.
19. Соколовська С. В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколовська Світлана Володимирівна. – К., 2005. – 231 с.
20. Тихеева Е. И. Развитие речи дошкольников / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 215 с.
21. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом: Пособие для воспитателя дет. сада / Г. А. Тумакова / Под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

22. Шаркова Н. Ф. Психологічні засади організації навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шаркова Наталія Федорівна. – Дніпропетровськ, 2007. – 205 с.
23. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку: прогр., метод. реком. / Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
24. Patton O. One Child, Two Languages. A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language / O. Patton. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co, 1997. – 195 p.
25. Ray B. Fluency through TPR Storytelling. Achieving Real Language Acquisition in School / B. Ray, C. Seely. – 3rd ed. – Berkley : Command Performance Language Institute, 1998. – 264 p.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ

Р. О. Ніщик

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті аналізуються результати перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх філологів англomовного діалогічного мовлення з використанням фразеологічних одиниць на матеріалі автентичних художніх фільмів. Представлені дані перед- та післяекспериментального зрізів, які інтерпретуються за допомогою методів математичної статистики.

**Ключові слова:** методичний експеримент, гіпотеза експерименту, структура експерименту, методи математичної статистики.

**Р. А. Нищик. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих филологов англоязычной диалогической речи с использованием фразеологических единиц на материале аутентичных художественных фильмов.** В статье анализируются результаты проверки эффективности разработанной методики обучения будущих филологов англоязычной диалогической речи с использованием фразеологических единиц на материале аутентичных художественных фильмов. Представлены данные пред- и послеэкспериментального срезов, интерпретированные при помощи методов математической статистики.

**Ключевые слова:** методический эксперимент, гипотеза эксперимента, структура эксперимента, методы математической статистики.

**R. Nishchik. Experimental testing of methodology efficiency for teaching future philologists English interaction with the use of phraseological units based on the authentic feature films.** The results of the created methodology for teaching future philologists English interaction with the use of phraseological units based on the authentic feature films are highlighted in the article. The data of the pre- and postexperimental tests are shown and interpreted with the help of the mathematical statistics methods.

**Key words:** methodological experiment, experimental hypothesis, the structure of the experiment, mathematical statistics methods.

Навчання у вищому навчальному закладі передбачає здатність майбутніх філологів вільно висловлювати свої думки й обмінюватись ідеями із співрозмовниками на рівні, максимально наближеному до мовлення носіїв мови. Щоб оволодіти мовою, мало вивчити її граматичний та лексичний склад, потрібно розуміти культуру, ментальність і світогляд носіїв мови. Уміння використовувати фразеологічні одиниці (ФО) у мовленні демонструє високий рівень освіченості студентів не лише в особливостях виучуваної мови, а й у своєрідності світосприйняття та мудрості нації.

Для перевірки рівня сформованості вмінь майбутніх філологів у діалогічному мовленні (ДМ) з використанням ФО та перевірки розробленої нами методики навчання ми провели експеримент. Опис підготовки, проведення та інтерпретація отриманих під час експерименту результатів є **метою цієї статті**.

Базуючись на головних положеннях теорії методичного експерименту, розробленої Е. А. Штульманом [9; 10], М. В. Ляховицьким [6], П. Б. Гурвичем [3], В. А. Бухбіндером [2] та ін., ми визначили **мету експерименту** як перевірку ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі відібраних фрагментів автентичних художніх фільмів (АХФ).

**Гіпотеза** експерименту була сформульована так: навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО буде ефективнішим за таких умов: 1) навчання відбувається відповідно до п'яти послідовних етапів (*I* – презентація і семантизація ФО; *II* – автоматизація мовленнєвих дій студентів з ФО у ДМ на рівні слова, словосполучення, фрази/речення; *III* – автоматизація мовленнєвих дій студентів з ФО у ДМ на рівні діалогічної єдності; *IV* – розвиток умінь ДМ з використанням ФО на рівні міні-діалогу; *V* – розвиток умінь ДМ з використанням ФО на рівні діалогу); 2) використовується відібраний навчальний матеріал (ФО і АХФ); 3) навчання здійснюється у межах розробленої підсистеми вправ.

На основі сформульованої гіпотези ми передбачаємо такий *наслідок* експериментального навчання: в результаті використання запропонованої методики навчання у студентів будуть сформовані вміння ДМ з використанням ФО на рівні, який досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 (за В. П. Беспальком [1]).

Перед проведенням експериментального навчання ми поставили такі завдання:

1. Визначити вихідний рівень володіння студентами англomовними ФО в ДМ.
2. Провести експериментальне навчання на основі розробленої підсистеми навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ.
3. Порівняти ефективність двох варіантів методики навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ та визначити кінцевий рівень володіння англomовними ФО і здатність їх використовувати в ДМ.

Ми також визначили об'єкт і предмет експерименту.

**Об'єкт експериментального дослідження** – визначення рівня сформованості у студентів умінь самостійно продукувати діалогічні висловлювання, використовуючи адекватні ФО.

**Предмет експериментального дослідження** – доведення ефективності розробленої підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі відібраних фрагментів АХФ.

На етапі підготовки до проведення експерименту ми визначили його неварійовані та варійовані складові. До **неварійованих складових експерименту** належать: 1) кількість груп (2) та кількість студентів (30); 2) обсяг та зміст навчального матеріалу; 3) однакова кількість занять, відведених на навчання (47); 4) однакова кількість тем, що вивчаються (“Travelling”, “London. Kyiv”, “Great Britain. Ukraine”); 5) експериментатор, який проводить перед- і післяекспериментальний зрізи, а також власне експериментальне навчання; 6) зміст та форма перед- та післяекспериментального зрізів; 7) кількість навчальних модулів (1).

**Варійована умова** експерименту полягає у співвідношенні кількості вправ для навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ і представлена у двох варіантах запропонованої методики навчання. *Варіант 1* передбачав кількість вправ для автоматизації мовленнєвих дій з ФО у ДМ на рівні діалогічних єдностей (ДЄ) (етап 3) та вправ для розвитку умінь ДМ з використанням ФО на рівні міні-діалогу (етап 4) у співвідношенні 1:3. Крім того, у варіанті 1 презентація і семантизація ФО відбувалися поступово, тобто студенти ознайомлювалися лише з тими ФО, які вони опрацьовували на цьому занятті. *Варіант 2* передбачав кількість вправ для автоматизації мовленнєвих дій з ФО у ДМ на рівні ДЄ (етап 3) та вправ для розвитку умінь ДМ з використанням ФО на рівні міні-діалогу (етап 4) у співвідношенні 3:1. У цьому варіанті методики студенти одразу знайомилися з усіма ФО з цієї теми.

Вибір варійованої складової експерименту продиктований аналізом підручників з англійської мови для навчання студентів-філологів другого курсу [7]. Спираючись на кількість вправ, запропонованих у проаналізованих підручниках [4; 5; 11; 12; 13; 14], ми визначили оптимальні варіанти співвідношення вправ для навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО, яке лягло в основу варійованої умови експерименту.

Експериментальне навчання відбувалося протягом лютого – травня 2014 р. у двох групах (30 студентів) II курсу факультету перекладачів Київського національного лінгвістичного університету (Па 02-12 – експериментальна група (ЕГ) 1 і Па 12-12 – ЕГ2). Експеримент тривав протягом 46 аудиторних занять (94 академічні години).

Здійснене експериментальне дослідження є базовим, природним, вертикально-горизонтальним, відкритим методичним експериментом [3]. Експеримент проводився *по вертикалі* – порівнювалися мовленнєві вміння англомовного ДМ з використанням ФО у студентів до і після експериментального навчання, і *по горизонталі* – порівнювалися два варіанти методики навчання майбутніх філологів англомовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ. Варіанти методики експерименту були реалізовані паралельно в експериментальних групах, які стали водночас контрольними щодо одна одної. Отже, не було необхідності створювати контрольні групи.

Структура експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів англомовного ДМ з використанням ФО на матеріалі фрагментів АХФ подана в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів англомовного діалогічного мовлення з використанням фразеологічних одиниць на матеріалі автентичних художніх фільмів**

Етапи експерименту	Кількість годин	Завдання етапів
1. Передекспериментальний зріз	2	Визначити вихідний рівень сформованості вмінь майбутніх філологів у ДМ з використанням ФО
2. Експериментальне навчання	90	Перевірити ефективність двох варіантів методики навчання
3. Післяекспериментальний зріз	2	Виявити кінцевий рівень сформованості вмінь майбутніх філологів у ДМ з використанням ФО після проведеного експериментального навчання

Для того щоб переконатися у готовності студентів ЕГ1 і ЕГ2 взяти участь в експериментальному навчанні, ми провели передекспериментальний зріз із однаковими завданнями в обох групах. Середній коефіцієнт навченості в ЕГ1 і ЕГ2 був тотожним і склав 0,35. Однаковий розподіл ознаки навченості майбутніх філологів використовувати ФО у ДМ дав нам змогу вважати обидві групи студентів готовими до проведення експериментального навчання. Для перевірки вірогідності результатів передекспериментального зрізу ми використали критерій узгодження розподілу  $\chi^2$  Пірсона [8, с. 113–141], завдяки якому визначили, що розбіжності у групах відсутні, що засвідчило готовність груп до експериментального навчання.

Результати перед- та післяекспериментального зрізів для групи ЕГ1 подані в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати перед- та післяекспериментального зрізів для групи ЕГ1**

Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості (вибірка 1)	Коефіцієнт навченості (вибірка 2)
1. Хме-ка О-га	0,45	0,89
2. Зап-ка А-на	0,36	0,84
3. Фр-ко О-на	0,38	0,8
4. Пер-да А-ія	0,45	0,79
5. Ол-ка В-ія	0,35	0,81
6. Бо-ко Н-ія	0,18	0,74
7. Ос-юк О-на	0,35	0,83
8. Бон-чук О-на	0,3	0,8

Продовження табл. 2

1. Со-ва Св-на	0,39	0,8
2. Фом-ко Г-ій	0,36	0,78
3. Куц-ко Р-ан	0,43	0,74
4. Сив-ов Г-ій	0,35	0,81
5. Гл-ва І-на	0,36	0,81
6. Яр-ко О-га	0,3	0,74
<b>Середнє арифметичне</b>	<b>0,35</b>	<b>0,8</b>

Як видно з табл. 2, середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 за результатами передекспериментального зрізу є недостатнім. Однак показники коефіцієнта навченості значно покращилися після експериментального навчання. Середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ1 за результатами післяекспериментального зрізу становить 0,8. Приріст коефіцієнта навченості склав 0,45.

Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію кутового перетворення Фішера [8, с 158–171], оскільки він дає змогу зіставити дві вибірки за частотою наявності ефекту. Такий критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких є ефект, що нас цікавить. Під терміном “е ефект” ми розуміємо, що визначений для певного студента коефіцієнт його навченості – не менший за 0,7.

Продемонструємо результати першого варіанта методики. Результати перед- та післяекспериментального зрізів для ЕГ1 подано у табл. 2. Коефіцієнти навченості студентів ЕГ1, виявлені передекспериментальним зрізом, вважаємо вибіркою 1; коефіцієнти навченості студентів, виявлені післяекспериментальним зрізом, – вибіркою 2.

Отже, сформулюємо статистичні гіпотези для проведення дослідження за допомогою критерію Фішера.

Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, не більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Наведемо у табл. 3 емпіричні частоти за двома значеннями ознаки: “е ефект” – “немає ефекту”.

Таблиця 3

**Відсоткові частки студентів ЕГ1 щодо наявності ефекту за результатами перед- та післяекспериментального зрізів**

Зрізи	“Є ефект”			“Немає ефекту”	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\phi$	Кількість студентів	
Передекспериментальний зріз	0	$\frac{0}{14} = 0$	0	14	14
Післяекспериментальний зріз	14	$\frac{14}{14} = 100\%$	1,266	0	14

Як свідчать результати передекспериментального зрізу, наведені в табл. 2, жоден студент не продемонстрував достатнього коефіцієнта навченості. Проте, згідно з результатами післяекспериментального зрізу, всі 14 студентів ЕГ1 досягли або подолали бар'єр із значенням коефіцієнта навченості 0,7.

Кутові значення для двох відсоткових часток визначилися за формулою [8, с. 159]:

$$\varphi = 2\arcsin\sqrt{p}, \quad (3.1)$$

де  $\varphi$  – значення центрального кута,  
 $p$  – значення відсоткової частки.

У нашому випадку:  $\varphi_1^* = 2\arcsin\sqrt{0} = 0$ ,

$$\varphi_2^* = 2\arcsin\sqrt{1} = 3,14.$$

Знайдемо емпіричне значення  $\varphi_{емп}^*$  критерію за формулою [7, с. 162]:

$$\varphi_{емп}^* = (\varphi_{max} - \varphi_{min}) \sqrt{\frac{(n_1 \cdot n_2)}{(n_1 + n_2)}}, \quad (3.2)$$

де  $\varphi_{max}$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці,

$\varphi_{min}$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

$n_1$  – кількість елементів вибірки 1;

$n_2$  – кількість елементів вибірки 2.

Отже, маємо такі результати:  $\varphi_{емп}^* = (3,14 - 0) \sqrt{\frac{(14 \cdot 14)}{(14 + 14)}} = 8,321$ .

Критичні значення критерію визначимо за таблицею значущості різних значень критерію Фішера [8, с. 332]:

$$\varphi_{кр}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнюючи емпіричне значення з критичним значенням критерію, маємо:

$$\varphi_{кр}^*(0,01) < \varphi_{емп}^*, \text{ тобто} \\ 2,31 < 8,321.$$

Зобразимо отримані результати схематично на рисунку вісі значущості (рис. 1).

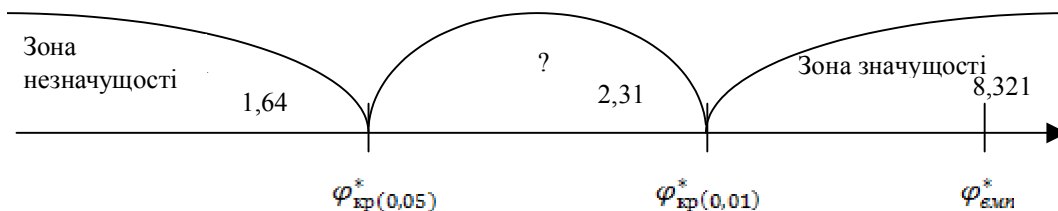


Рис. 1. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в ЕГ1

Отримане емпіричне значення критерію міститься в зоні значущості. Отже, ми приймаємо альтернативну гіпотезу, за якою кількість студентів, котрі досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Таким чином, ми довели, що перший варіант методики навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ є ефективним.

Перевіримо ефективність другого варіанта методики навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі АХФ (табл. 4).



Таблиця 4

Результати перед- та післяекспериментального зрізів для ЕГ2

Прізвище, ім'я студента	Коефіцієнт навченості (вибірка 1)	Коефіцієнт навченості (вибірка 2)
1. Он-ко К-на	0,48	0,8
2. Пав-ко Ю-ія	0,3	0,63
3. Но-ва М-ія	0,41	0,81
4. Ре-ка Ю-ія	0,43	0,8
5. Лев-ка М-на	0,28	0,74
6. Стр-ач Ан-ія	0,39	0,71
7. Сов-ра В-ій	0,29	0,5
8. Ів-ко О-га	0,35	0,75
9. Со-яр І-на	0,35	0,74
10. Гри-ко Є-ен	0,28	0,63
11. Зав-на Ю-ія	0,39	0,74
12. Лещ-ко Т-на	0,3	0,73
13. Хо-ич І-на	0,39	0,8
14. Че-як Ал-на	0,25	0,63
15. Пет-ич Д-ро	0,33	0,78
16. К-бо Ал-на	0,34	0,63
<b>Середнє арифметичне</b>	<b>0,35</b>	<b>0,71</b>

Як видно з табл. 4, середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ2 за результатами передекспериментального зрізу є недостатнім. Однак показники коефіцієнта навченості значно покращилися після експериментального навчання. Середній коефіцієнт навченості студентів ЕГ2 за результатами післяекспериментального зрізу становить 0,71. Приріст коефіцієнта навченості склав 0,36.

Вірогідність отриманих даних експериментального навчання перевіримо за допомогою розрахунку критерію Фішера, дотримуючись описаної вище послідовності обчислень. Двома вихідними вибірками для аналізу вважаємо коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ2, продемонстровані під час перед- та післяекспериментального зрізів (табл. 4). Для оцінки отриманих результатів за допомогою критерію Фішера сформуємо статистичні гіпотези (які повністю ідентичні попередньо сформульованим гіпотезам).

Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, не більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ): частка студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами післяекспериментального зрізу, більша частки студентів, які досягли достатнього коефіцієнта навченості за результатами передекспериментального зрізу.

Представимо у табл. 5 емпіричні частоти за двома значеннями ознаки: “є ефект” – “немає ефекту”.

Таблиця 5

Відсоткові частки студентів ЕГ2 щодо наявності ефекту за результатами перед- та післяекспериментального зрізів

Зрізи	“Є ефект”			“Немає ефекту”	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\phi$	Кількість студентів	
Передекспериментальний зріз	0	$\frac{0}{16} = 0\%$	0	16	16
Післяекспериментальний зріз	12	$\frac{12}{16} = 75,00\%$	2,094	4	16

Використовуючи отримані результати перед- та післяекспериментального зрізів в ЕГ2 (табл. 4), визначимо відповідні кутові значення для двох відсоткових часток за формулою (3.1):

$$\varphi_1^* = 2\arcsin \sqrt{\frac{0}{16}} = 0,$$

$$\varphi_2^* = 2\arcsin \sqrt{\frac{12}{16}} = 2,094.$$

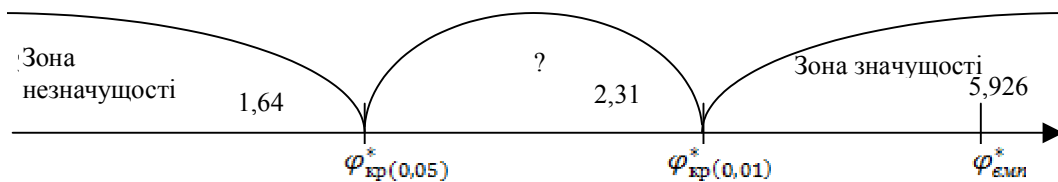
Визначимо емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера за формулою (3.2):

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (2,094 - 0) \sqrt{\frac{(16-16)}{(16+16)}} = 5,926.$$

Порівняємо емпіричне значення з критичним значенням критерію:

$$\varphi_{\text{кр}(0,01)}^* < \varphi_{\text{емп}}^*, \text{ тобто} \\ 2,31 < 5,926.$$

Зобразимо проведені розрахунки схематично на рисунку вісі значущості (рис. 2).



**Рис. 2. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в ЕГ2**

Отримане емпіричне значення критерію Фішера міститься в зоні значущості. Це означає, що ми приймаємо альтернативну гіпотезу, яка свідчить про наявність розбіжностей відсоткових часток двох вибірок за результатами до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ2. Отже, ми довели, що другий варіант методики навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО є теж ефективним.

Для того щоб визначити, який з двох запропонованих варіантів методики є найефективнішим з точки зору його впливу на розвиток у майбутніх філологів умінь у ДМ з використанням ФО, ми обрали  $Q$  – критерій Розенбаума [8, с. 42-48]. Такий критерій оцінює відмінності між двома вибірками за рівнем ознаки, яка кількісно виміряна та чисельно представлена у двох аналізованих вибірках. Двома вихідними вибірками для аналізу вважаємо коефіцієнти навченості студентів ЕГ1 та ЕГ2, виявлених за результатами післяекспериментального зрізу.

Перевіримо виконання умов можливості застосування критерію, а саме виконання обмежень, накладених на кількість елементів  $n_1$  та  $n_2$  у досліджуваних вибірках [8, с. 43]. У нашому випадку кількість елементів, які містяться у вибірках, має значення:  $n_1 = 14$ ,  $n_2 = 16$ .

Оскільки кількість елементів в обох вибірках не перевищує 50 і для можливості застосування критерію абсолютна величина різниці між кількостями елементів обох вибірок не перевищує 10, то можна стверджувати, що вихідні дані нашого дослідження відповідають обмеженням  $Q$  – критерію Розенбаума.

Аналізуючи вихідні вибірки поточного дослідження, представлені у вигляді послідовності коефіцієнтів навченості студентів (табл. 2 та 4), ми дійшли висновку, що коефіцієнти навченості студентів ЕГ1 складають першу вибірку, а коефіцієнти навченості студентів ЕГ2 – другу вибірку. Саме таке визначення вибірок 1 і 2 відбувається за рахунок більшого значення максимального коефіцієнта навченості ЕГ1 (0,89) порівняно з максимальним коефіцієнтом навченості ЕГ2 (0,81).

Для проведення оцінки за допомогою  $Q$  – критерію Розенбаума сформулюємо статистичні гіпотези:

Нульова гіпотеза ( $H_0$ ): рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2;

Альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ): рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Використовуючи інформацію щодо зіставлення значень коефіцієнтів навченості, поданих у двох вибірках (табл. 6), знайдемо значення величин  $S_1$  (кількість значень вибірки 1, які більші максимального значення ознаки вибірки 2) та  $S_2$  (кількість значень вибірки 2, які менші мінімального значення ознаки вибірки 1).

Таблиця 6

**Зіставлення значень коефіцієнтів навченості для визначення  $Q$  – критерію Розенбаума**

Вибірка 1 (ЕГ1)	Вибірка 2 (ЕГ2)
0,89	
0,84	
0,83	
0,81	0,81
0,81	
0,81	
0,8	0,8
0,8	0,8
0,8	0,8
0,79	
0,78	0,78
	0,75
0,74	0,74
0,74	0,74
0,74	0,74
	0,73
	0,71
	0,63
	0,63
	0,63
	0,63
	0,5

Отже, маємо:  $S_1 = 3, S_2 = 7$ .

Визначимо емпіричне значення  $Q_{\text{емп}}$  критерію за формулою [8, с. 46]:

$$Q_{\text{емп}} = S_1 + S_2$$

У нашому випадку:  $Q_{\text{емп}} = 3 + 7 = 10$ .

Встановимо критичні значення критерію для кількості елементів  $n_1=14$  і  $n_2=16$  [8, с. 315]:

$$Q_{\text{кр}} = \begin{cases} 7 & (p \leq 0,05) \\ 9 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівняємо значення  $Q_{\text{кр}}$  і  $Q_{\text{емп}}$ :

$$Q_{\text{кр}}(0,01) < Q_{\text{емп}}$$

$$9 < 10$$

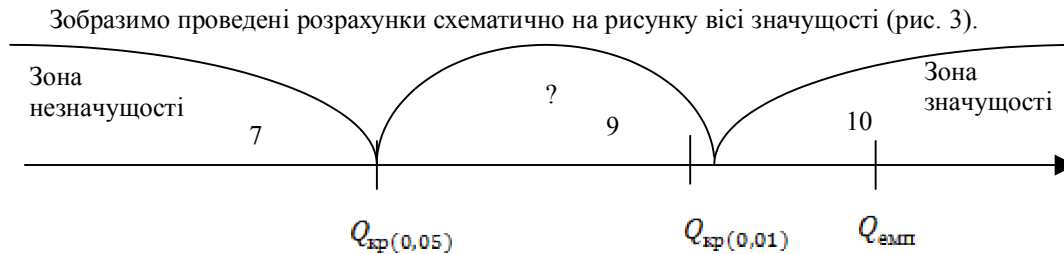


Рис. 3. Визначення критерію Розенбаума для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження

Отримане емпіричне значення  $Q$  міститься в зоні значущості. Це означає, що ми відхиляємо нульову гіпотезу  $H_0$  (рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2). Відповідно приймаємо альтернативну гіпотезу  $H_1$ , згідно з якою рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Отже, результати статистичних обрахунків коефіцієнтів навченості студентів ЕГ1 та ЕГ2 дали змогу виявити значущі відмінності у рівнях коефіцієнтів навченості двох експериментальних груп. Найнижчий рівень ознаки навченості студенти проявили в групі ЕГ2, де займалися за варіантом 2 запропонованої методики (співвідношення групи вправ для автоматизації мовленнєвих дій з ФО у ДМ на рівні ДЄ (етап 3) та вправ для розвитку вмінь ДМ з використанням ФО на рівні міні-діалогу (етап 4) 3:1). Вищі показники виявилися у групі ЕГ1, де в ході заняття студентам пропонували вправи у співвідношенні групи вправ для автоматизації мовленнєвих дій з ФО у ДМ на рівні ДЄ (етап 3) та вправ для розвитку вмінь ДМ з використанням ФО на рівні міні-діалогу (етап 4) 1:3).

Отже, мету експериментальної перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі відібраних фрагментів АХФ було досягнуто. Ми перевірили та довели загальну ефективність розробленої підсистеми вправ, а також порівняли два варіанти запропонованої методики і визначили дієвіший (варіант 1).

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розробці комплексу вправ для навчання майбутніх філологів англomовного ДМ з використанням ФО на матеріалі фрагментів АХФ в межах інших тематичних модулів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знания / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и ее роли в методическом исследовании / В. А. Бухбиндер // Материалы республ. науч. конф. по пробл. эксперимента в методике обуч. иностр. языкам. – К. : КГПИИЯ, 1971. – С. 38–39.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
4. Иванчук В. В. Практичний курс англійської мови: посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів III курсу ф-в ін. мов інститутів та університетів / В. В. Иванчук. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 243 с.
5. Кузьмінська Л. С. Практичний курс англійської мови: посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів II курсу факультетів іноземних мов інститутів та університетів / Л. С. Кузьмінська, І. М. Таран. – [2-е вид.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 256 с.
6. Ляховицкий М. В. Сущность и специфика экспериментального исследования в методике обучения английскому языку / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 20–30.

7. Ніщик Р. О. Аналіз навчально-методичних комплексів з англійської мови для майбутніх філологів / Р. О. Ніщик // “Україна і світ: діалог мов та культур” : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (03-05 квітня 2013 р.). – К. : Вид. КНЛУ, 2013. – С. 555–557.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
9. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.
10. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Из-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.
11. A Guide to Fluent English: посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів III курсу факультету перекладачів Част. I / [Тягловська В. М., Селіванова О. І., Кузьмінська Л. С. та ін.]. – [2-е вид. доповнене і перероблене]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 322 с.
12. A Guide to Fluent English: посібник з практики усного та писемного мовлення для студентів III курсу факультету перекладачів Част. II. / [Тягловська В. М., Селіванова О. І., Кузьмінська Л. С.]. – [2-е вид. доповнене і перероблене]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 321 с.
13. A Practical Guide to Learning English: посібник з англійської мови (англ. та укр. мовами) для студентів II курсу факультету перекладачів. Част. 1 / [Аксьонова Н. О., Воскрес А. А., Гіжевська С. М. та ін.]; заг. ред. Аненко Н. І. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 290 с.
14. A Practical Guide to Learning English: посібник з англійської мови (англ. та укр. мовами) для студентів II курсу факультету перекладачів. Част. 2 / [Березос В. В., Гіжевська С. М., Гінда В. В. та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 289 с.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**О. М. Панзига**

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

У статті проаналізовано та уточнено сучасні дидактичні принципи, які визначають стратегію і тактику навчання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах. На їх основі визначено методичні принципи: комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, використання контрастивного підходу, урахування лінгвістичного та навчального досвіду, інтенсифікації навчання, текстової спрямованості навчання. З'ясовано можливості реалізації принципів у процесі формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх учителів.

**Ключові слова:** друга іноземна мова, фонетична рецептивна компетентність, лексична рецептивна компетентність, граматична рецептивна компетентність, дидактичні та методичні принципи.

**О. Н. Панзига. Реализация дидактических и методических принципов в процессе формирования рецептивных языковых компетентностей второго иностранного языка у будущих учителей.** В статье проанализированы и конкретизированы дидактические принципы, определяющие стратегию и тактику обучения второму иностранному в высших учебных заведениях. На их основании определены методические принципы: коммуникативного, межкультурного, социокультурного, когнитивно-интеллектуального направления обучения; взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; использования контрастивного подхода; учета лингвистического и учебного опыта; интенсификации обучения; текстовой направленности обучения. Выявлены возможности реализации этой системы принципов в процессе формирования рецептивных языковых компетентностей у будущих учителей.

**Ключевые слова:** второй иностранный язык, фонетическая рецептивная компетентность, лексическая рецептивная компетентность, грамматическая рецептивная компетентность, дидактические и методические принципы.

**O. M. Panzyha. Realization of didactic and methodological principles in the forming future teachers' receptive linguistic competences of second foreign language.** Modern didactic principles which determine the strategy and tactics of second foreign language teaching in higher education establishments are analyzed in the article. Such methodological principles as communicative; intercultural; social and cultural; cognitive and intellectual orientation of teaching; integrative teaching; use of contrastive approach; integrating language and learning experiences; teaching intensification; text orientation of teaching are identified. The possibilities of this principles system realization in the future teachers' receptive linguistic competences formation are clarified.

**Keywords:** second foreign language, phonetic receptive competence, lexical receptive competence, grammatical receptive competence, didactic and methodological principles.

Уміння вільного володіння німецькою мовою (НМ) як другою іноземною мовою (ІМ2) після англійської мови (АМ) як компонента вищої освіти майбутніх учителів вимагає визначення нових цілей, змісту та принципів навчання ІМ2. Водночас варто визнати, що навчання ІМ2 є актуальним напрямком у методиці навчання іноземних мов (ІМ) і активно

досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Серед них назвемо Н. В. Баграмову, Н. В. Баришнікова, А. Л. Бердичевського, І. Л. Бім, І. Ю. Голуб, І. В. Дубко, А. О. Анісімову, Б. А. Лапідуса, Б. С. Лебединську, Т. А. Лопарьову, А. С. Маркосян, Н. М. Марченко, О. А. Палія, М. І. Реутова, Л. А. Сажко, А. В. Щепілову, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен, У. Есснер, Й. Ценоз та ін. Аналіз наукової літератури з цієї проблеми свідчить, що недостатньо вивченими є різноманітні підходи до навчання ІМ як ІМ2 на основі АМ. Особливо це стосується визначення і тлумачення принципів навчання ІМ2 та їх реалізації у процесі навчання.

**Метою** цієї статті є аналіз дидактичних і методичних принципів та розгляд можливостей їх реалізації під час формування у майбутніх учителів рецептивних мовних компетентностей ІМ2, які входять до складу іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) студента з ІМ2. Мовними компетентностями вважаються фонетична, лексична, граматична, техніки читання і письма [8, с. 95]. Фонетична компетентність (ФК) – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. Основними компонентами ФК є, таким чином, фонетичні навички, фонетичні знання і фонетична усвідомленість [8 с. 192]. Лексична компетентність (ЛК) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування ЛК залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичний бік мовлення і динамічної взаємодії цих складників на основі загальної мовної і лексичної усвідомленості [8, с. 215]. Граматична компетентність (ГК) – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Основними компонентами ГК є, таким чином, граматичні навички, граматичні знання і граматична усвідомленість [8, с. 234]. Рецептивними мовними компетентностями є розуміння та осмислення мовної інформації у прочитаних/прослуханих текстах, що веде до взаєморозуміння між адресантом та адресатом у спілкуванні. Як відомо, навчання ІМ загалом та формування рецептивних мовних компетентностей зокрема здійснюється на основі принципів, які забезпечують повноцінну організацію та ефективність цього процесу. Загальноприйнятим вважається розподіл всіх принципів на загальнодидактичні та методичні [4]. Проаналізувавши наукову літературу з навчання ІМ2, ми стверджуємо, що існує єдина дидактико-методична основа навчання першої іноземної мови (ІМ1) та ІМ2. Хоча водночас методика навчання ІМ2 зумовлена певними особливостями процесу оволодіння ІМ2 [1, 2, 3, 5, 6, 13, 15, 17]. Виходячи з цього, розглянемо загальноприйняті дидактичні та методичні принципи через призму особливостей навчання ІМ2.

Особливості оволодіння ІМ2 полягають у тому, що цей процес відбувається інтенсивно, на тлі взаємодії трьох мов: рідної мови (РМ) та ІМ1, ІМ2 та з урахуванням лінгвістичного і навчального досвіду студентів з оволодіння РМ та ІМ1 для формування комунікативної компетентності ІМ2. Сприятливо, як зазначає Б. А. Лапідус, на оволодіння ІМ2 впливає той факт, що студенти є білінгвами, що проявляється в таких важливих для оволодіння мовою психічних функціях, як пам'ять та мислення [6, с. 36]. Білінгв – це та людина, яка, маючи на меті вербальну комунікацію, використовує одночасно чи по черзі наявні лінгвістичні коди [15, с. 12]. Сукупність фактів: значний мовний досвід у практичному володінні та теоретичних знаннях з ІМ1 та РМ, а також розвинене мислення – полегшує та прискорює осмислення. Як наслідок, оволодіння значеннями, закономірностями функціонування елементів ІМ2, а також процеси запам'ятовування та формування навичок, що передбачають процеси

осмислення, відбуваються набагато швидше. Б. А. Лапідус акцентує увагу на тому, що на молодших курсах у студентів з'являються неспецифічні вміння вчитися, організувати свою роботу, раціонально розподіляти свій час, що, в свою чергу, переносяться на вивчення ІМ2 [6, с. 36–37]. Крім того, як стверджує А. О. Анісімова, у процесі оволодіння ІМ2 використовуються прийоми оволодіння ІМ1, тобто студент рухається в психологічному просторі, утвореному єдиною для кількох мов когнітивною базою, яка містить взаємодію найрізноманітніших факторів, що детермінують оволодіння черговою ІМ у конкретній індивідуально-психологічній, предметній чи соціальній ситуації [1, с. 48].

Розглянемо дидактичні і методичні принципи, беручи до уваги вказані особливості оволодіння ІМ2. Передусім визначимося з поняттям “принцип”. Принцип навчання – першооснова, закономірність, згідно з якою має функціонувати і розвиватися система навчання міжкультурного спілкування [9, с. 73]. Загальновідомо, що реалізація принципів є передумовою створення високої ефективності навчального процесу, тому, зважаючи на постійне вдосконалення, нові умови й вимоги до нього, це питання перебуває під пильною увагою науковців. В основі будь-якої навчальної дисципліни лежать дидактичні принципи – вихідні положення, які визначають стратегію і тактику навчання, тому що вони пов'язані з цілями, змістом, методами, прийомами організації навчання і проявляються у взаємозв'язку і взаємному впливові [4, с. 40]. Визначення системи принципів у дидактиці вищої школи відбувається з урахуванням специфіки процесу навчання у ВНЗ, яка полягає у професіоналізації освіти, дослідницькому характері навчання, значній ролі самоосвіти й інтелектуально-творчої діяльності студентів [1, с. 49]. Існує велике різноманіття загальнодидактичних принципів, які змінюються, доповнюються, набувають нового звучання або ж взагалі з'являються нові під впливом розвитку вищої освіти, появи нових вимог тощо, але всі вони покликані вдосконалити навчально-виховний процес, окреслити чіткіші напрями роботи, що і сприяє якісному досягненню поставлених цілей. Так, до дидактичних принципів вищої професійної освіти В. А. Попков пропонує віднести такі: науковості, системності та послідовності, врахування міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії та практики навчання з життям, професійної спрямованості, наочності, доступності, створення позитивного ставлення до навчання і мотивації [10]. Н. Д. Гальскова та Н. І. Гез визначають такі принципи навчання ІМ: особистісно орієнтованої спрямованості, свідомості, творчого та діяльнісного характеру навчання, автономності [9, с. 73]. Ми погоджуємося з думкою А. О. Анісімової, що внаслідок розвитку вищої освіти з'являються нові принципи, такі як: принцип забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності студентів; принцип професійної мобільності; принцип проблемності; принцип емоційності та мажорності всього процесу навчання; принцип урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів [1, с. 49]. У свою чергу вважаємо за потрібне визначити найактуальніші в межах нашого дослідження дидактичні принципи, які сприятимуть досягненню мети формування мовних компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (МД). Ґрунтуючись на наукових дослідженнях, практичному досвіді своїх колег і своєму власному, до цих принципів ми віднесли принцип науковості, принцип системності та послідовності, принцип урахування міжпредметних зв'язків, принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності, принцип наочності, принцип доступності та посильності, принцип створення позитивного і вмотивованого ставлення до навчання. Розглянемо кожен із принципів окремо в аспекті навчання ІМ2.

**Принцип науковості.** Викладання навчальної дисципліни має відображати сучасний стан цієї науки. Специфіка цього принципу в навчанні ІМ2 полягає в урахуванні наукових даних методики про закономірності навчання ІМ2, соціальної психології – про особливості спілкування за допомогою мови, психолінгвістики – про механізми породження і сприйняття



мовлення. Майбутнім учителям слід постійно стежити за новітніми технологіями навчання, сучасними тенденціями у методиці навчання ІМ та суміжних науках, вивчати та узагальнювати передовий досвід колег, самостійно визначати, які із запропонованих методів і прийомів навчання є найпридатнішими для цієї аудиторії й за цих умов навчання, вміти добирати навчально-методичний комплекс, а також додатковий навчальний матеріал [7, с. 66]. Зауважимо, що в процесі оволодіння ІМ2 студенти набувають знань про систему нової мови, відбувається формування полікультурної особистості, тобто когнітивна база збагачується новими елементами, з'являються нові можливості для порівняння методів, прийомів та стратегій у двох ІМ.

Принцип системності та послідовності. Навчання відбувається за системою, яка забезпечує збереження наступності змістової та процесуальної сторін навчання, закріплення знань, умінь, навичок, особистісних якостей індивіда, їх послідовний розвиток і удосконалення [7, с. 69]. У процесі оволодіння ІМ2 цей принцип набуває нового трактування. Він передбачає вивчення всіх граматичних явищ у чіткій послідовності та системності із систематичним використанням зіставлення, що дає змогу створювати у студентів абстрактне уявлення про зміст граматичного явища і формувати вміння самостійного наукового пошуку [1, 55]. Навчання лексичного матеріалу теж відбувається у чіткій послідовності. Відправним моментом, як зауважує А. М. Щукін, є отримання знань (формування мовної бази та мовної компетентності), а кінцевим результатом – розвиток на основі знань і мовленнєвих навичок і вмінь комунікативної компетентності [16, с. 162]. Процес навчання ІМ2 відбувається на основі набутого лінгвістичного і навчального досвіду з ІМ1. Одна мовна система накладається на іншу, і, завдяки явищам як позитивного переносу (трансферу), так і інтерференції, відбувається засвоєння нової мови. Наступність поетапного навчання також відіграє свою значущу роль: отримані знання, сформовані навички та вміння з ІМ1 у часовому значенні були раніше, а наступним етапом стало опанування ІМ2. Тобто ми можемо стверджувати, що при взаємодії двох нерідних мов відбувається їх позитивний взаємовплив, що в результаті формує багатомовну особистість.

Принцип урахування міжпредметних зв'язків. Суть цього принципу полягає в узгодженому вивченні теорій законів, понять, спільних для споріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання й методологічних принципів, формування спільних видів діяльності та систем відношень [10, с. 34]. У нашому випадку взаємодії РМ – ІМ1 – ІМ2 цей принцип проявляється оптимально. Він виконує організуючу роль, тобто впливає на побудову програм або ж має впливати, детермінує структуру навчального матеріалу, відбір методів і форм навчання. Крім цього, на чому неодноразово наголошувалося, під час оволодіння ІМ2 необхідно застосовувати, розвивати, закріплювати знання і вміння, отримані при вивченні РМ і ІМ1, а у змісті навчального матеріалу важливо виділити питання, вивчення яких вимагає опори на раніше засвоєні знання, отримані навички та вміння з РМ і ІМ1. Слідом за А. М. Щукіним, стверджуємо, що цей принцип реалізується на тлі взаємодії практичних курсів двох ІМ, а також теоретичних дисциплін з ІМ1. Зміст названих дисциплін в основному збігається або ж має спільну базу і включає такий матеріал: звукову сторону слова (фонетика); правила вимови (орфоєпія); способи передачі звукового складу літерами (графіка й орфографія); значення і вживання слів (лексика); стійкі сполучення слів (фразеологія); структуру слова і правила словотворення; форми та граматичні категорії слів (морфологія); правила сполучуваності слів, побудову із них речень і більших мовленнєвих утворень (синтаксис); вживання слів у різних умовах мовного спілкування, видах і жанрах (стилістика). Саме така взаємодія сприяє практичному оволодінню мовою, тобто обсяг знань і вмінь, які формуються на практичних заняттях, отримують поглиблене осмислення і систематизацію на заняттях з теорії мови, а в нашому випадку студенти немовби проходять ще один етап осмислення через елементи системи нової (ІМ2) мови, а це сприяє процесам аналізу, наукового пошуку [16, с. 156].

Принцип взаємопов'язаного формування мовних компетентностей і методичної компетентності. Професійна спрямованість навчання передбачає врахування майбутньої кваліфікації (у нашому випадку вчителя) і професійних інтересів на заняттях з ІМ2. Професійна компетентність учителя ІМ1 – це інтегральна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [9, с. 265]. Цей принцип реалізується при формуванні рецептивних мовних компетентностей з ІМ2 у тренувальних вправах на імітацію, наприклад у ситуації відпрацювання певних звуків, коли один із студентів виконує роль викладача, а група повторює за ним; у вправах на переклад з РМ на ІМ2, з ІМ1 на ІМ2 і навпаки; в оцінюванні різних видів роботи одногрупників; читання й перевірка робіт одногрупників тощо.

Принцип наочності. Цей принцип є одним із провідних у навчанні ІМ, оскільки використання засобів наочності дає змогу компенсувати відсутність мовного середовища [1, 2, 3, 12, 16]. Він ґрунтується на діалектиці переходу від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення в процесі пізнання. Відповідно до цього навчання будується на конкретних образах, які сприймаються тими, хто навчається [16, с. 152]. Існують два напрямки використання наочності – як засіб навчання й засіб пізнання. У першому випадку спеціально відібрані аудіовізуальні зразки (звукозаписи, таблиці, схеми, навчальні картинки, відеофільми, комп'ютерні програми) допомагають оволодіти звуко-вимовними нормами мови, лексико-граматичними одиницями, а також навчитися розуміти мовлення на слух і виражати свої думки в межах відібраного кола тем і ситуацій спілкування. У другому випадку засоби наочності виступають в якості джерела інформації, що знайомить студентів з країною, мова якої вивчається [16, с. 152]. Наочність потрібна також як опора під час програмування мовлення або його сприймання, оскільки увага розподіляється між змістом мовлення та його мовною формою, яка вимагає значних зусиль. За цих умов наочність сприяє розвантаженню оперативної пам'яті, в якій також мають утримуватися операції з мовними знаками [7, с. 68]. Крім того, використання наочності у навчальному процесі з ІМ підвищує вмотивованість навчання, забезпечує оптимальне засвоєння навчального матеріалу та його запам'ятовування, сприяє розвитку творчої уяви та мислення, стимулює мовленнєві дії. На заняттях з ІМ2 використовується мовна та немовна (предметно-зображальна), слухова, зорова, слухо-зорова наочність з метою демонстрації розбіжностей і збігів вивчених ІМ. Таким чином легше систематизується, узагальнюється і фіксується мовний матеріал.

Принцип доступності і посиленості. Цей принцип передбачає, що матеріал подається відповідно до вікових й інтелектуальних можливостей студентів, а його засвоєння не викликає у них труднощів. Доступність забезпечується як самим матеріалом, його організацією, так і методикою роботи з ним. Щодо навчання ІМ2 дуже важливо не перетнути межу і не захопитися, хоча не слід забувати і про інтенсивність навчання ІМ2. Крім того, в процесі формування рецептивних мовних компетентностей посиленість передбачає ретельний відбір навчального матеріалу та видів завдань і вправ з урахуванням рівнів підготовки студентів, дотримання певних вимог до обсягу поданих текстів, темпу виконання текстів для аудіювання, темпу читання, зняття суб'єктивних та об'єктивних труднощів [16, с. 156]. Тобто завдання, що ставляться перед студентами, мають бути їм зрозумілими. Необхідно враховувати рівень сформованості мовних та мовленнєвих компетентностей, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, щоб поставлене завдання було успішно виконане. Посиленість означає відповідність рівня готовності учнів виконати завдання ступеню складності цього завдання.

Принцип створення позитивного і вмотивованого ставлення до навчання. Цей принцип ґрунтується на розумінні мотиву як стимулу діяльності, пов'язаного із задоволенням потреб людини. Розуміння мотивів, якими керуються студенти, дуже важливе в процесі оволодіння

ІМ, а особливо ІМ2, тому що, як доводить Б. А. Лапідус, власний досвід викладання, курс ІМ2 знаходиться в менш сприятливих умовах порівняно з ІМ1, не тільки з погляду кількості аудиторних годин, а й мотивів навчання. Спостереження показують, що у переважній більшості студентів спочатку присутня висока мотивація вивчення ІМ2 (НМ). Вони з великим інтересом і бажанням приступають до її вивчення, хочуть навчитися писати, говорити, читати. Однак практика показує, що такий інтерес залежить від успіхів в оволодінні мовою. Якщо студент просувається вперед у слуханні, говорінні, читанні та письмі, він з цікавістю навчається, охоче вивчає мову і проявляє активність. Саме тому важливо організувати емоційно-позитивне ставлення студентів до самого процесу занять, яке залежить від індивідуально-особистісних уявлень студентів, від поведінки викладача на занятті, прийомів навчання, а також внутрішньої мотивації [16, с. 161]. Вмотивовані студенти, незалежно від виду мотивації, докладають більше зусиль у досягненні своєї мети. Вибір тем, добір завдань відповідно до рівня знань студентів, різні організаційні види робіт, відповідна атмосфера на занятті створюють позитивне та вмотивоване ставлення до вивчення ІМ2. Особистість викладача, ставлення до предмета та до студентів може як укріпити, так і знищити первинну мотивацію. Власна діяльність студентів, позитивні досягнення у вивченні ІМ2, видимий результат надихає та стимулює їх.

Описані дидактичні принципи утворюють основу для виокремлення методичних принципів, які відображають специфіку навчання ІМ2. Аналіз наукових досліджень та літератури свідчить, що існує велике різноманіття принципів та їхніх назв, але в основу кожної системи методичних принципів покладено розуміння мови як інструмента спілкування та інструмента пізнання, а також урахування особливостей вивчення ІМ2 [1, с. 60]. І, як стверджує М.В. Баришніков, методичні принципи навчання ІМ2 зовсім інші, ніж з ІМ1. Це пояснюється аксіологічними особливостями дисципліни “Практичний курс другої іноземної мови” та специфікою цілей навчання ІМ2 [2, с. 24]. Отже, спираючись на наукові дослідження [1, 3, 13, 15, 17], вважаємо за доцільне виокремити методичні принципи, які є основою ефективного формування рецептивних мовних компетентностей з ІМ2. До такої сукупності принципів зараховуємо принципи комунікативної, міжкультурної, соціокультурної, когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання, взаємопов’язаного навчання видів МД, використання контрастивного підходу, урахування лінгвістичного та навчального досвіду, інтенсифікації навчання, текстової спрямованості навчання.

Почнемо розгляд із методичного принципу комунікативної спрямованості навчання, оскільки більшість науковців вважає його провідним у методиці [3, 4, 12, 13, 14, 16]. Цей принцип характеризує сучасне навчання ІМ і діє незалежно від мови, яка вивчається [4, с. 150]. Л. А. Сажко додає, що в процесі оволодіння ІМ2 (або наступними ІМ) контекст іншомовної діяльності учнів розширюється [13, с. 259]. Суть цього принципу полягає у формуванні рис полікультурної мовної особистості, які надають студенту можливість брати участь у міжкультурному спілкуванні на рівних та автономних правах [4, с. 150]. Цей принцип, як наголошує більшість дослідників [4, 12, 14, 16], є визначальним при виборі: змісту навчання (відбір і організація мовного матеріалу, тем і ситуацій спілкування, які забезпечують формування комунікативної компетентності); організації навчання (використанні різних прийомів і засобів, які моделюють ситуації реального спілкування, а також поведінку учасників процесу навчання); органічне поєднання мови та культури в процесі навчання. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що принцип комунікативної спрямованості має пронизувати увесь навчальний процес з ІМ2 на будь-якому його етапі [12, с. 43]. Хоча розглянутий принцип і вважається провідним у методиці, він буде реалізуватися ефективніше, якщо працюватиме у поєднанні з принципом когнітивно-інтелектуальної спрямованості, який належить також до провідних у навчанні ІМ [1, 2, 3, 7, 12, 15, 16]. Він забезпечує цілеспрямоване сприйняття та осмислення явищ, що вивчаються, оволодіння ними в процесі виконання

мовленнєвих дій, цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуацій спілкування [1, с. 51]. Це, як наголошує І. Л. Бім, зумовлено тим, що студенти мають досвід вивчення ІМ1, і тому оволодіння ІМ2 відбувається свідоміше: вони вміють порівнювати й аналізувати окремі мовні явища ІМ1 і ІМ2, організацію процесу навчання, мають розвинену рефлексію [3, с. 18]. За принципом когнітивної спрямованості у навчанні ІМ2 особливий акцент переноситься на врахування пізнавального процесу при оволодінні ІМ2 та особливості ментальної діяльності того, хто навчається. Оптимальною визначається така організація навчального процесу, яка, з одного боку, збігається з природним шляхом пізнання, притаманним психіці людини, а з іншого боку, сприяє її когнітивному розвитку [1, с. 62]. М. В. Баришніков стверджує, що цей принцип передбачає організацію та навчання ІМ2, відмінні від ІМ1. У процесі навчання ІМ2 дуже часто стимулюється пізнавальна сфера: чому певне явище в одній мові таке, а в іншій відрізняється? Встановлено, що знання, інформація, отримані в результаті подолання інтелектуальних труднощів, стають міцнішими, слугують надійною спрямовуючою основою для формування мовленнєвих навичок і розвитку комунікативних умінь [2, с. 25]. У роботах західних науковців цей принцип виноситься на перший план і ґрунтується на таких положеннях: а) свідоме порівняння мовних феноменів РМ – ІМ1 – ІМ2, що сприяє свідомій активації спільної мовної бази, явищ трансферу; б) свідоме сприйняття й обговорення розбіжностей з метою уникнення інтерференції; в) свідоме обговорення досвіду навчання та розширення можливостей ефективного вивчення мови, тобто обговорення продукту навчання та навчального процесу. Усі ці процеси: порівняння, обговорення, дискутування, припущення – стимулюють тих, хто навчається, відкривати “світ мови”, влаштовувати власний “мовний світ в голові”. А в результаті це задоволення від нових мовних відкриттів виступає мотивувальним фактором, вагомим для оволодіння ІМ2 [17, с. 42].

Отже, когнітивно-інтелектуальне навчання сприяє високій продуктивності опанування ІМ2, активації когнітивного, мовленнєвого та мотиваційного аспектів діяльності студентів.

Реалізація принципів комунікативної та когнітивно-інтелектуальної спрямованості навчання ІМ2, як засобу міжкультурного спілкування, можлива лише за умов, близьких до реального спілкування. Принцип міжкультурної спрямованості навчання передбачає знайомство і порівняння культур народів виучуваних мов. Усе, що відбувається на занятті, має умовний і навчальний характер. Єдине, що є справжнім у процесі навчання ІМ2, – це автентичні тексти, підготовлені в середовищі функціонування мови, яка вивчається, та які виступають засобом ознайомлення з культурою цієї країни [2, с. 24]. Під час цього процесу бажано звертатися як до рідної культури, так і до культури ІМ1. Адже такий підхід сприяє розширенню світосприйняття студентів, збагаченню палітри картини світу, усвідомленню місця своєї культури у полікультурному світі [13, с. 260]. І. Ю. Голуб доводить, що явище, розглянуте не в одній, а у двох-трьох іноземних культурах, легше сприймається студентами, вони швидше роблять висновки та узагальнення щодо категорій та механізмів міжкультурного спілкування [5]. Отже, цей принцип забезпечує реалізацію завдання отримання лінгвістичного досвіду в ІМ2. Принцип соціокультурної спрямованості навчання тісно пов'язаний з попереднім. Суть цього принципу полягає у тому, що в процесі навчання ІМ2 необхідно використовувати автентичні матеріали різного характеру, завдяки чому відбувається ознайомлення із національними, культурними традиціями носіїв виучуваної мови, збагачуються знаннями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників іншої культури, студенти мають можливість порівняти ознаки різних культур і своєї рідної [13, с. 260]. Специфіка щодо ІМ2 полягає у більш ранньому використанні автентичних текстів для аудіювання і читання, на основі яких відбувається формування мовних компетентностей у рецептивних

видах МД, та у можливості спиратися на основі володіння ІМ1 на ширший соціокультурний контекст [3, с. 19]. Отже, дотримуючись соціокультурного принципу навчання ІМ2, студенти мають можливість стати повноправними учасниками діалогу культур.

Реалізація вищеназваних принципів можлива лише за умови взаємопов'язаного навчання видів МД. Хоча кожен із видів МД і має свої механізми, основу формування яких становлять різні психофізіологічні процеси, у процесі формування ІКК розвиваються вміння в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі не відокремлено, а інтегровано і незалежно від мови, яка вивчається, що і має бути враховане при організації занять з ІМ2. Під час навчання продуктивних видів МД відбуваються операції переходу від думки, що виникає в інтегральному предметно-схемному коді (коді смислу), до розгорнутого висловлювання у звуковій чи графічній формі. При навчанні рецептивних видів МД відбуваються протилежні дії, що сприяють переходу від заданого мовлення у звуковій чи графічній формі до його осмислення, тобто коду смислу. Важливо зазначити, що має місце інтеграція і під час роботи над мовним матеріалом, коли навчання вимови, лексичних одиниць, граматичних структур відбувається на мовленнєвих одиницях [12, с. 44]. Ми погоджуємося з І. Л. Бім, що специфічним для навчання ІМ2 є те, що читання з самого початку може мати більшу питому вагу порівняно з навчанням ІМ1, тому що студенти вже знають латинський шрифт, швидше оволодівають правилами читання, користуються знайомими прийомами роботи з іншомовним текстом [3, с. 20]. Так, під час навчання ІМ2 необхідно враховувати специфіку кожного виду МД і використовувати їх позитивний взаємний вплив, здійснювати інтегрований характер навчання видів МД та аспекти мови, подавати й активізувати одиниці мови у реченнях, які є комунікативною одиницею навчання [8, с. 117].

Специфічним принципом, вартим особливої уваги, вважаємо принцип використання контрастивного підходу в навчанні ІМ2. Суть цього принципу полягає у пошуку та виявленні розбіжностей між мовами, які вивчаються. Принцип використання контрастивного підходу можна співвіднести з принципом урахування штучного субординативного трилінгвізму, який був визначений М. В. Барішніковим. Штучний субординативний трилінгвізм, вважає науковець, об'єктивно посідає центральне місце в системі навчання ІМ2. Методично обґрунтовано, що опора на нього забезпечує ефективність, раціональність і гнучкість процесу навчання. При вивченні явищ, які є в ІМ1, передбачається посилення на них. З цією метою використовуються зіставлення та порівняння, в іншому випадку, коли немає схожості, наголошується на уникненні згаданих прийомів [2, с. 29–30]. Крім того, Л. А. Сажко справедливо зауважує, що мовна ситуація в Україні є іншою, і більшість мешканців нашої країни є білінгвами, оскільки володіють рідною та ще однією мовою. Різниця полягає лише у рівні володіння цими мовами [13, с. 262]. Зіставлення, як встановила І. Л. Бім, відбувається на трьох рівнях: а) на мовному; б) соціокультурному; в) на рівні навчальних умінь [3, с. 20–21]. Організація процесу формування мовних компетентностей у рецептивних видах МД на основі цього принципу передбачає врахування зіставлення мовних систем з метою визначення спільного, що сприятиме трансферу, та визначення відмінностей для уникнення інтерференції. Відбувається також зіставлення і соціокультурної інформації. При оволодінні ІМ2 має місце порівняння етикету, норм поведінки представників різних народів у певних ситуаціях спілкування, зіставлення країнознавчої інформації. З огляду на це виникає необхідність урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів, отриманого в процесі вивчення РМ і ІМ1. Міжмовна інтеракція виявляється передусім у транспозиції із лінгвістичного і навчального досвіду в комунікативну компетентність ІМ2 [2, с. 30]. У процесі ж опанування ІМ2 цей досвід, збагачений системами двох мов (РМ та ІМ1), значно прискорює вивчення наступної ІМ, незважаючи на наявність інтерферуючого чинника. При раціональній організації навчального процесу навіть за меншої кількості годин можливо досягти значних успіхів

у навчанні ІМ2 [13, с. 262]. З цим принципом нерозривно пов'язана інтенсифікація процесу навчання ІМ2, який ми виділяємо як окремий принцип, слідом за І. Л. Бім [3, с. 21]. Суть цього принципу полягає у швидшому оволодінні ІМ2, особливо в галузі читання, значному зниженні фази орієнтування при оволодінні ІМ2, що в свою чергу веде до економії навчального часу та зусиль [3, с. 21]. І, як стверджують західні науковці, під час навчання ІМ2 варто досить концентровано підходити до справи, тобто необхідно розвивати ефективніші методи навчання та вивчення. Наприклад, під час семантизації лексичних одиниць доцільно використовувати дво-, а то й трьохмовні словники; при оволодінні граматикую – проводити паралелі схожих явищ; свідоме виявлення відмінностей з метою уникнення інтерференції. А щодо методів свідомого вивчення мови, то це а) обговорення і використання навчальних технологій та стратегій та б) ведення й застосування словників, робота із довідковою літературою, Інтернетом [17, с. 44]. Л. А. Сажко визначила низку факторів, урахування яких допомагає реалізувати цей принцип [13, с. 262]: спорідненість мов; володіння учнями великою кількістю інтернаціоналізмів, лексичних одиниць, запозичених з інших мов (переважно з англійської); наявність високого рівня мотивації в оволодінні учнями ІМ2 як засобом спілкування; рівень сформованості рефлексії в учнів; наявність автентичних навчальних засобів, а також підручників, у яких враховані закономірності оволодіння ІМ2; тривалість курсу навчання, кількість навчальних годин.

У контексті нашого дослідження необхідно ще також виокремити принцип текстової спрямованості навчання ІМ2. Про необхідність дотримання цього принципу свідчать дослідження Г. Нойнера [17, с. 43]. Адже подання нової ІМ відбувається через тексти для читання або аудіювання, відео тощо. І тому текстова робота, і передусім робота з текстами для читання, з самого початку посідає привілейоване місце саме в навчанні ІМ2. На перевазі і важливості читання неодноразово наголошували у своїх роботах В. М. Барішніков, Л. І. Бім, Б. А. Лапідус, Г. Нойнер [2, 3, 6, 17]. Отже, має бути розроблена спеціальна текстова дидактика, яка зможе виконувати різні завдання: а) розробка мовних систем (наприклад при роботі над лексикою чи граматикую; під час різних стратегій читання при порівняльному аналізі текстів РМ, МІ1 і МІ2, які були складені для ілюстрації певних феноменів мови); б) розвиток стратегій глобального читання з використанням автентичних текстів, в яких наявна велика кількість англо-німецької лексики, інтернаціоналізмів, англіцизмів; в) розвиток стратегій селективного (вибіркового) читання з використанням автентичних текстів, які вимагають такого стилю читання і містять інтернаціоналізми та англіцизми [17, с. 44]. Реалізація цього принципу необхідна уже з перших занять з ІМ2.

Підбиваючи підсумки, ми можемо стверджувати, що реалізація зазначених дидактичних та методичних принципів з урахуванням специфіки навчання ІМ2 сприятиме інтенсифікації, продуктивності, ефективності та раціоналізації формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх учителів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування рецептивних мовних компетентностей майбутніх учителів у процесі навчання німецької мови після англійської.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Анісімова Аліна Олександрівна. – К., 2010. – 444 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с. – (библиотека учителя).
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

4. 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. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.
5. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Іванна Юрїївна Голуб. – К., 2010. – 373 с.
6. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности : учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – [вид. 2-е, випр. і перероб.] / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. 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.
10. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржув – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 136 с.
11. Реутов Н. И. О принципах обучения немецкому языку как второму иностранному в вузах Украины / Николай Иванович Реутов // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів:ЧДПУ, 2009. – Вип. 63. – С.170–172.
12. Рогова Г. В. Обучение иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
13. Сажко Л. А. Принципи навчання другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. А. Сажко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів:ЧНПУ, 2011. – Вип. 92. – С. 259–263.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 “Иностр. яз.” / С. Ф. Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
15. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 “Иностр. яз.” / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
16. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
17. Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26 / [G. Neuner, B. Hufeisen, A Kursisa u.a.]. – Kassel – München : Langenscheidt, 2009. – 174 S.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНОТАЦІЙНОГО ТА РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ШКОЛИ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**К. О. Шевелько**

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті представлено методичний експеримент, організований з метою перевірки ефективності розробленої методики навчання учнів старших класів анотаційного і реферативного перекладу англійських журнальних статей. Описано перебіг та результати двох серій експериментального дослідження. Проаналізовано два варіанти розробленої методики та доведено ефективність одного з них.

**Ключові слова:** анотаційний переклад, реферативний переклад, експериментальне навчання.

**Е. А. Шевелько.** Экспериментальная проверка эффективности методики обучения аннотационному и реферативному переводу учащихся старших классов специализированной школы с углубленным изучением иностранного языка. В статье освещен методический эксперимент, организованный с целью проверки эффективности разработанной методики обучения учащихся старших классов аннотационному и реферативному переводу англоязычных журнальных статей. Описаны ход и результаты двух серий экспериментального исследования. Проанализированы два варианта разработанной методики и доказана эффективность одного из них.

**Ключевые слова:** аннотационный перевод, реферативный перевод, экспериментальное обучение.

**K. Shevelko.** Experimental efficiency testing of the methodology of teaching abstract and gist translation to senior schoolchildren specializing in foreign languages. The article displays the methodological experiment organized in order to estimate the effectiveness of the methodology of teaching senior schoolchildren specializing in foreign languages abstract and gist translation of English magazine articles. The development and results of two series of the experiment are described. The author analyses two suggested variants of the methodology and validates the efficiency of one of them.

**Key words:** abstract translation, gist translation, experimental teaching.

Експеримент як один з методів наукового пізнання є невід'ємним елементом теоретичного дослідження, який базується на ретельному вивченні всіх варіантів досліджуваного явища за умови зрівняння всіх інших факторів (кількість навчальних годин, рівень володіння мовою тощо) [1, с. 352]. Перевірці ефективності різних методів і прийомів навчання письмового перекладу було присвячено низку робіт лінгвістів, методистів і перекладознавців. Так, було експериментально перевірено ефективність методики навчання письмового двостороннього перекладу ділової документації (Т. Д. Пасічник), дистанційного навчання письмового перекладу (О. О. Козленкова), навчання лексичного аспекту письмового перекладу, а саме перекладу англійських фразових дієслів (М. С. Перев'юрткіна). Перевірці ефективності методики навчання наукових і політичних текстів було присвячено дослідження Т. В. Попової та С. В. Трофімової. Л. М. Черноватим було проведено методичний експеримент з метою виявлення й аналізу найтипівіших помилок під час перекладу й розробки на їхній основі критеріїв оцінювання кінцевого результату перекладу. Однак, незважаючи на значний інтерес до проблеми, у наукових та методичних колах усе ще бракує досліджень з навчання різних видів перекладу



в загальноосвітньому навчальному закладі. Отже, **метою** цієї статті є опис організації, перебігу та результатів експериментального навчання учнів старших класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови анотаційного перекладу (АП) і реферативного перекладу (РП) англомовних журнальних статей.

Експериментальне навчання ґрунтувалося на основних вимогах до методичного експерименту [6; 12; 22; 26], згідно з якими воно було організовано та проведено відповідно до таких фаз: 1) організація, 2) реалізація – проведення двох серій експериментального навчання, 3) констатація та інтерпретація експерименту – обробка отриманих результатів [12].

Під час проведення *1-ї фази – організації експерименту* – ми визначили критерії оцінювання створеного учнями АП і РП англомовних журнальних статей та обрали метод статистичної обробки результатів експериментального навчання, а також обґрунтували необхідність проведення двох серій експерименту.

Теоретичні положення методики навчання АП і РП лягли в основу розробки та формулювання такої *гіпотези* експерименту: високого рівня сформованості вмінь АП і РП англомовних журнальних статей можна досягти за умови використання розробленої спеціальної підсистеми вправ з урахуванням поетапної організації навчання АП і РП та видів вправ для набуття учнями спеціальних перекладацьких знань, формування навичок і розвитку вмінь у цих видах перекладу, а також вибору оптимальної моделі навчання АП і РП.

Із сформульованої гіпотези випливають такі *наслідки*:

1) ефективність розробленого комплексу вправ забезпечується реалізацією його протягом трьох етапів: вступного, підготовчого та основного;

2) зміст підготовчого та основного етапів залежить від видів вправ, що до них входять; передбачається, що навчання АП і РП англомовних статей може включати вправи для розвитку вмінь у цих видах перекладу шляхом навчання складати анотацію/реферат англомовної статті мовою оригіналу і перекладати її/його рідною (варіанти АП-1 та РП-1 розробленої нами методики) або вправи для навчання здійснювати трансдукцію [5, с. 109–114] під час виконання АП і РП (варіанти АП-2 та РП-2 розробленої нами методики).

**Основною метою** підготовленого нами експерименту була перевірка ефективності розробленої методики навчання АП і РП статей англомовних журналів для молоді та порівняння ефективності навчання за різними варіантами. На основі цієї мети були визначені такі завдання:

1) обґрунтувати критерії оцінювання вмінь учнів здійснювати АП і РП;

2) підготувати матеріали для перевірки рівня сформованості вмінь учнів здійснювати АП і РП;

3) провести передекспериментальні зрізи для визначення рівня сформованості вмінь складати рідною мовою анотацію та реферат україномовної статті;

4) провести експериментальне навчання АП (перша серія експерименту) і РП (друга серія експерименту) на основі розроблених комплексів вправ з метою визначення оптимального варіанта навчання цих видів перекладу;

5) провести післяекспериментальні зрізи для визначення підсумкового рівня сформованості вмінь учнів здійснювати АП і РП статей англомовних журналів для молоді;

6) інтерпретувати результати експериментального навчання та порівняти ефективність двох варіантів розробленої методики навчання АП і РП.

Експериментальне дослідження передбачало такі *неварійовані умови*:

1) експериментатор (у кожній серії);

2) асистент;

3) вихідний рівень сформованості навичок і вмінь учасників експерименту здійснювати АП і РП в експериментальних групах, що порівнювалися;

4) навчальний матеріал (тексти статей англомовних журналів для молоді) у кожному варіанті методики;

5) тривалість експериментального навчання в кожному варіанті навчання в обох серіях експерименту (по 35 годин у кожній експериментальній групі).

**Варійованою умовою** експерименту були різні варіанти методики навчання АП і РП англомовних журнальних статей у кожній серії експерименту – варіанти АП-1 і РП-1 в експериментальній групі 1 (ЕГ-1), варіанти АП-2 і РП-2 в експериментальній групі 2 (ЕГ-2). Отже, для експериментального дослідження були сформовані ЕГ, які навчалися за двома варіантами методики на основі розробленої підсистеми і комплексів вправ: навчання за варіантами **АП-1 і РП-1** полягало у виконанні учнями вправ зі створення анотації/реферату англомовної статті мовою оригіналу і вправ з перекладу отриманої анотації/реферату рідною мовою (власне переклад – під час створення ТП) на підготовчому й основному етапах навчання АП і РП. Навчання за варіантами **АП-2 і РП-2** передбачало виконання вправ з формулювання основних положень тексту оригіналу (ТО) мовою перекладу й створення на їх основі вторинного тексту тією ж мовою. Більш детально варіанти методики подано у табл. 1.

Відповідно до висунутої гіпотези і визначених завдань експерименту **об'єктом експериментального навчання** було визначено рівень розвитку вмінь учнів 10–11-х класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови здійснювати АП і РП англомовних журнальних статей.

Протягом експерименту вміння учнів порівнювалися по вертикалі (до експериментального навчання – скласти анотацію і реферат журнальної статті мовою оригіналу, після нього – виконувати АП і РП) та горизонталі (встановлення ефективності методики навчання в ЕГ, які відрізнялися методикою організації навчання скорочених видів перекладу на підготовчому та основному етапах). Таким чином, за класифікацією П. Б. Гурвича, методичний експеримент був базовим, відкритим, природним і вертикально-горизонтальним [6, с. 28–36].

Таблиця 1

**Варіанти методики експериментального навчання анотаційного і реферативного перекладу англомовних журнальних статей**

<b>Етап</b>	<b>Варіант АП-1 і РП-1</b>	<b>Варіант РП-2 і РП-2</b>
Вступний	Засвоєння (навчання АП) та актуалізація й узагальнення (навчання РП) учнями знань про навички, уміння та особисті якості, необхідні для здійснення перекладу, досвід і здобутки провідних перекладачів світу, види перекладу, інструментальну базу та ергономіку робочого місця перекладача	
Підготовчий	Виконання окремих етапів анотаційного і реферативного перекладу англомовної журнальної статті: <ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз ТО;</li> <li>• виділення ключових фраз мовою оригіналу;</li> <li>• формулювання основних положень ТО <b>мовою оригіналу</b>;</li> <li>• створення зв'язного тексту (анотації/реферату англомовної статті) <b>мовою оригіналу</b>;</li> <li>• <b>переклад анотації/реферату</b>;</li> <li>• редагування тексту АП/РП англомовної журнальної статті</li> </ul>	Виконання окремих етапів анотаційного і реферативного перекладу англомовної журнальної статті: <ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз ТО;</li> <li>• виділення ключових фраз мовою оригіналу;</li> <li>• <b>переклад ключових фраз</b>;</li> <li>• формулювання основних положень ТО <b>мовою перекладу</b>;</li> <li>• створення зв'язного тексту (анотації/реферату англомовної статті) <b>мовою перекладу</b>;</li> <li>• редагування тексту АП/РП англомовної журнальної статті</li> </ul>

Продовження табл. 1

Основний	Виконання анотаційного / реферативного перекладу англomовної журнальної статті шляхом аналізу ТО; виділення ключових фраз мовою оригіналу; формулювання основних положень ТО <b>мовою оригіналу</b> ; створення зв'язного тексту (анотації / реферату англomовної статті) <b>мовою оригіналу</b> ; <b>перекладу анотації / реферату</b> ; редагування тексту АП/РП англomовної журнальної статті	Виконання анотаційного / реферативного перекладу англomовної журнальної статті шляхом аналізу ТО; виділення ключових фраз мовою оригіналу; <b>перекладу ключових фраз</b> ; формулювання основних положень ТО <b>мовою перекладу</b> ; створення зв'язного тексту (анотації / реферату англomовної статті) <b>мовою перекладу</b> ; редагування тексту АП/РП англomовної журнальної статті
----------	--	--

Зважаючи на відмінність між АП і РП, а також необхідність раціонального використання часу, відведеного на експериментальне навчання у межах шкільного спецкурсу з перекладу, ми дійшли висновку про необхідність організувати окремі серії експериментального навчання для кожного виду перекладу, що відображено у табл. 2.

2-га фаза експериментальної перевірки ефективності розробленої методики навчання учнів старших класів АП і РП англomовних журнальних статей, яка включала два передекспериментальні зрізи, дві серії експериментального навчання та два післяекспериментальні зрізи, була реалізована у природних умовах на базі спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови № 207 м. Києва у 2012–2013 та 2013–2014 навчальних роках з учнями 10–11-х класів під час занять зі спецкурсу “Письмовий переклад”. Експеримент тривав 70 академічних годин (1 година на тиждень) і передбачав навчання АП протягом першого й РП протягом другого років експериментального навчання. Як було зазначено вище, у межах експерименту було сформовано дві експериментальні групи (ЕГ-1 і ЕГ-2), учні яких навчалися у 10-му класі під час проведення першої серії та 11-му класі під час проведення другої серії експериментального навчання. Так, у кожній серії експерименту взяли участь 34 учні (по 17 у кожній групі). Відповідно до варійованої умови експерименту, учасники ЕГ-1 навчалися за методикою, яка передбачала використання вправ з компресії англomовних статей англійською мовою, а вправ зі створення перекладу – рідною мовою на підготовчому та основному етапах навчання АП і РП. Навчання ЕГ-2 здійснювалося за другим варіантом методики, згідно з яким вправи з компресії англomовних статей і створення перекладу виконувалися рідною мовою.

Таблиця 2

**Структура проведення експериментального навчання анотаційного і реферативного перекладу англomовних журнальних статей**

Серія	Етапи експерименту	Час та термін проведення	Кіль-кість годин	Основні завдання
Перша	Передекспериментальний зріз	02.09.2011	2	Визначення рівня сформованості навичок і вмінь створення анотації англomовної статті мовою оригіналу
	Експериментальне навчання	09.09.2011 - 18.05.2012	30	Перевірка ефективності розробленої методики навчання АП

Продовження табл. 2

	Післяекспериментальний зріз	25.05.2012	2	Визначення рівня сформованості навичок і вмінь АП
Друга	Передекспериментальний зріз	07.09.2012	2	Визначення рівня сформованості навичок і вмінь стислого письмового переказу англomовної статті мовою оригіналу
	Експериментальне навчання	14.09.2013 - 17.05.2013	30	Перевірка ефективності розробленої методики навчання РП
	Післяекспериментальний зріз	24.05.2013	2	Визначення рівня сформованості навичок і вмінь РП

Для визначення вихідного, а також досягнутого рівнів сформованості вмінь старшокласників у АП і РП англomовних журнальних статей було необхідно провести передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи у кожній серії експериментального навчання, результати яких оцінювалися за певними *критеріями*.

Виходячи з того, що на початок 10-го й 11-го років навчання учні не знайомі з АП і РП як з професійною діяльністю, під час передекспериментальних зрізів ми мали змогу констатувати лише рівень навичок й умінь створення анотації та реферату прочитаної статті мовою оригіналу (як англійською, так і українською). Оскільки психолінгвістичною основою письмового перекладу є мовленнєві вміння у читанні й письмі та спеціальні перекладацькі дії [23], ми скористалися критеріями оцінювання рівня розвитку вмінь письма і доповнили їх додатковими критеріями, які враховують специфіку перекладу як білінгвальної мовленнєвої діяльності. Критерії для оцінювання анотації й реферату англomовної журнальної статті були розроблені на основі аналізу методичних досліджень з питань контролю рівня розвитку іншомовних навичок і вмінь письма [2; 11; 15; 20], зокрема його скороченого виду [10], які свідчать про необхідність виокремлення таких показників успішного створення письмового продукту, як змістовність, лексичне наповнення, дотримання граматичних, орфографічних і пунктуаційних норм, достатнє й адекватне використання засобів міжфразового зв'язку [2, с. 148; 11, с. 122; 15, с. 136; 20, с. 134], повнота розуміння тексту, наявність другорядної інформації, наявність змістових переключень, привнесення особистісної інформації та уміння компресувати інформацію [9, с. 130]. Зазначені вище критерії були доповнені, уточнені параметрами та організовані таким чином: 1) *змістовність*: змістова точність і повнота передачі змісту ТО; 2) *жанрова відповідність*: використання основних прийомів смислового згортання, дотримання композиції та використання мовленнєвих кліше, притаманних анотації (для анотації), використання засобів міжфразового зв'язку (для реферату), відсутність особистісних та/чи оціночних суджень і відсутність другорядної інформації; 3) *мовне оформлення*: лексична правильність, граматична правильність, дотримання норм орфографії та пунктуації; 4) *позамовне оформлення*: правильність оформлення абзаців, обсяг висловлювання.

Під *змістовністю* ми розуміємо відповідність вторинного тексту, створеного учнями, змісту ТО, компресію якого вони здійснюють. Ця відповідність знайшла відображення у змістовій точності тексту анотації чи реферату, повноті передачі змісту статті, правильному визначенні таких її елементів, як тема, мета написання, головна й другорядна думки та висновки/рекомендації автора (для анотації) й відображення всіх основних положень ТО у вторинному тексті (для реферату).

Критерій *жанрової відповідності* враховує здатність у стислій, обмеженій за обсягом формі “прорекламувати” (анотація) чи розкрити (реферат) основний зміст статті потенційному читачеві. У створеній учнями анотації необхідно враховувати дотримання чіткої композиційної структури та використання необхідних мовленнєвих кліше. Щодо оцінювання реферату, визначним показником є адекватне використання засобів міжфразового зв’язку під час стислого письмового викладу змісту статті. У межах вимог до обох видів письма контролю також підлягають уміння створювати суб’єктивне висловлювання, яке може бути реалізовано шляхом використання лише фактологічної інформації у вторинному тексті.

*Мовне оформлення* передбачає коректний відбір та використання лексики, а також дотримання граматичних, орфографічних і пунктуаційних норм у кінцевому варіанті анотації та реферату.

Критерій *позамовного оформлення* реалізується в оцінці правильності технічного оформлення кінцевого варіанта тексту анотації чи реферату – дотримання абзаців та вирівнювання заголовку по центру, а також дотримання обмеження в обсязі письмового висловлювання, яке обумовлене жанровою специфікою обох видів письма і складає не більше 500 друкованих знаків для анотації й 20–30% від обсягу оригіналу для реферату.

Кожному з виділених критеріїв присвоєно бали відповідно до питомої ваги у загальній системі критеріїв оцінювання. Так, за змістовність і дотримання мовного оформлення учні могли отримати максимально по 25 балів, за жанрову відповідність – 40, а за позамовне оформлення – 10 із загальних 100 балів. Як видно з поданого розподілу, найбільша кількість балів надається за дотримання критерію жанрової відповідності як найважливішого показника успішності виконання завдання передекспериментального зрізу.

Для розробки критеріїв, необхідних для оцінювання результатів післяекспериментальних зрізів, ми скористалися розробками методистів і перекладознавців з питань оцінювання письмового перекладу [7; 8; 10; 13; 14; 17; 18; 21; 23], які засвідчили, що для визначення рівня розвитку навичок і вмінь письмового перекладу необхідно насамперед враховувати такий показник, як змістовий аспект тексту перекладу (ТП), який залежить від повноти розуміння ТО перекладачем [17; 21], а також рівня смислової еквівалентності й адекватності передачі ТО мовою перекладу [23, с. 237]. У межах цього критерію Л. Л. Лагішев пропонує також враховувати відсутність змістових перекручень, яка призводить до одного з суттєвих недоліків у трансляції змісту ТО у ТП [10, с. 164]. Наступний критерій, який об’єднує погляди дослідників, – це точність передачі комунікативних намірів автора ТО й урахування очікувань адресата/вимог замовника ТП [10; 13; 23], яка передбачає відповідність мовленнєвій ситуації, у межах якої буде використано ТП. Дотримання цього критерію неможливе без урахування жанрових і стилістичних особливостей тексту, що перекладається, оцінка яких реалізується у межах критеріїв жанрово-стилістичної відповідності [7; 14] або ступеня відповідності ТП дискурсивним та жанровим характеристикам ТО [23]. Окреслюючи формальний (мовний, на відміну від мовленнєвого) бік виконання письмового перекладу, згадані автори визнають за необхідне враховувати правильність мовного (лексична, граматична й стилістична еквівалентність) [7; 13; 14; 17; 21], а також позамовного [13] оформлення під час перекладу.

Розглядаючи АП і РП як особливий вид письмового перекладу, у кінцевому результаті якого учень створює анотацію чи реферат англomовного тексту мовою перекладу, ми можемо констатувати, що написання анотації/реферату й АП/РП характеризується наступністю, в якій переклад розташований на вищому щаблі, оскільки передбачає складнішу структуру необхідних навичок і вмінь, а тому потребує складнішої системи критеріїв оцінювання. Незважаючи на те що написання анотації/реферату і АП/РП належать до різних видів мовленнєвої діяльності, в обох процесах має місце мовна трансформація, яка полягає у переробці ТО й продукуванні якісно нового тексту, а тому в обох випадках слід присвятити

достатньо уваги лексичній та граматичній точності під час створення вторинного тексту для забезпечення лексичної та граматичної відповідності між ТО і ТП та уникнення переключень у змістовому контексті. Під час передекспериментальних зрізів ця вимога була реалізована у межах критерію мовного оформлення. У системі оцінювання робіт післяекспериментальних зрізів цей критерій було трансформовано в адекватність і еквівалентність перекладу, який передбачав відбір і використання учнями необхідних лексичних і граматичних засобів під час виконання перекладу статті. Щодо врахування особливостей АП і РП, ми погоджуємося з думкою Л. М. Черноватого про те, що оцінювання продукту такого перекладу слід здійснювати за тими самими принципами, що й у еквівалентному перекладі з відповідною поправкою на специфіку гетеровалентного виду [23, с. 246]. Ця специфіка була врахована нами у групі критеріїв, які визначають жанрову відповідність.

Отже, такі показники оцінювання якості написання анотації та реферату, як точність передачі змісту та логіки ТО, врахування жанрових особливостей ТП та позамовне оформлення ТП, були використані нами під час оцінювання АП і РП у післяекспериментальних зрізах першої і другої серій експериментального навчання. Зауважимо, що параметри критерію “мовна правильність” набули дещо іншого значення, оскільки вони повинні були забезпечити доречність використаної лексики і граматики в умовах не моно-, а білінгвальної діяльності, якою є переклад. Саме тому параметри “відповідність використаної лексики” та “відповідність використаної граматики” стали параметрами у межах критерію “Адекватність і еквівалентність перекладу”, яка у системі оцінювання анотації і реферату мала назву “Мовна правильність”. Оскільки дотримання норм орфографії та пунктуації не мають відношення до адекватності й еквівалентності перекладу, ми вирішили перенести цей параметр оцінювання АП і РП до критерію “Позамовне оформлення ТП”.

Для математичної інтерпретації оцінки письмового перекладу було використано принцип нарахування балів залежно від повноти дотримання критеріїв і параметрів, визначених вище. Так, за дотримання критерію змістовності учні отримували 25 балів, за жанрову відповідність – 40, за адекватність і еквівалентність перекладу – 20 та за позамовне оформлення ТП – 15 балів.

Виділені критерії оцінювання кожного учасника експерименту дали змогу об’єктивно оцінити вміння створювати анотацію і реферат під час передекспериментальних зрізів та АП і РП під час післяекспериментальних зрізів двох серій експериментального навчання. Так, було здійснено підрахунок загальної кількості набраних балів за кожний із виділених критеріїв, на основі чого був обчислений коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька. Рівень вважався задовільним за умови коефіцієнта навченості більшого, ніж 0,7, що визначалося за формулою  $K=Q / N$ , де  $Q$  – кількість правильних відповідей, а  $N$  – загальна кількість завдань [3]. Якщо максимально можливу кількість балів, набраних учнем, порівняти до 1 (100%), то нижня межа навченості становитиме 0,7 (70%), тобто 70 балів. Отже, за цими розрахунками, результати виконання завдань зрізів, оцінені в 0-69 балів, вважалися “незадовільними” й свідчили про недостатній рівень навченості учнів.

На початку кожної серії навчання учням було запропоновано написати анотації до статей “The Albuquerque Balloon Festival” [27] та “З’явився новий спосіб перелетіти на Труханів” [16] (перша серія) і реферати статей “Beyond the Final Frontier” та “В Японії з павутини сплели струни для скрипки” [4] (друга серія) мовою оригіналу. Усі роботи у межах двох передекспериментальних зрізів були перевірені й оцінені відповідно до представлених вище критеріїв. У ході підрахунку результатів передекспериментальних зрізів обох серій експерименту за кінцевий показник успішності було взято середні дані, отримані шляхом знаходження середнього арифметичного між балами, які отримали учні за написання анотації/реферату української та англійської статей (результати представлено у табл. 3). Результати

передекспериментальних зрізів, проведених в усіх ЕГ, дали змогу визначити вихідний рівень сформованості навичок і вмінь написання анотації/реферату статті мовою оригіналу, який було обчислено за допомогою коефіцієнта навченості за формулою В. П. Беспалька ( $K=A/N$ , де А – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів) [3].

Отже, на основі формули В. П. Беспалька, середній коефіцієнт навченості для обох ЕГ під час першої серії експерименту виявився недостатнім за критеріями “жанрова відповідність” (типові помилки – недотримання чіткої композиційної структури анотації, копіювання фраз і цілих речень ТО, включення другорядної інформації до анотації статті) та “позамовне оформлення” (типові помилки – недотримання обсягу анотації та вимог щодо оформлення абзаців і вирівнювання заголовку по центру).

Для завдання передекспериментального зрізу другої серії експерименту ці показники були дещо вищими, що пояснюється набутим рівнем сформованих умінь компресії під час АП, на основі яких формуються навички й уміння РП, послідовністю і наступністю у структурі експериментального навчання та вищим рівнем розвитку умінь у читанні та письмі учнів на 11-му році навчання порівняно з 10-м. Низький рівень показників у передекспериментальному зрізі цієї серії експерименту був зумовлений лише недостатньо коректним позамовним оформленням учнями рефератів, яке знайшло вираження у нехтуванні дотриманням абзаців і перевищенні обмежень в обсязі вторинного тексту (критерій “позамовне оформлення”). У таблиці 3 представлено середні показники передекспериментальних зрізів обох серій експерименту за всіма визначеними критеріями.

Таблиця 3

**Середні показники передекспериментальних зрізів рівня сформованості умінь написання анотації і реферату статті**

Серія експерименту	Індекс групи	Бали за окремими критеріями				За всіма критеріями	
		Змістовність	Жанрова відповідність	Мовна правильність	Позамовне оформлення	Бали	Середній коефіцієнт навченості
I	ЕГ-1	17,67	24,62	19,21	5,15	66,65	0,667
	ЕГ-2	17,42	25,79	21,24	5,27	69,71	0,697
II	ЕГ-1	20,86	28,50	19,50	4,94	73,80	0,738
	ЕГ-2	19,77	31,88	17,97	6,60	76,22	0,762
Максимальні показники		25	40	25	10	100	1

Недостатній рівень коефіцієнта навченості у зазначених вище критеріях підтвердив необхідність виконання учнями спеціально розроблених комплексів вправ для досягнення необхідного рівня розвитку відповідних умінь АП і РП, що було реалізовано у власне експериментальному навчанні. Вправи всіх етапів першої й другої серій експериментального навчання (вступного, підготовчого та основного) представлено у навчально-методичних посібниках [24; 25].

Відповідно до укладеної робочої програми експериментального навчання в кінці першої і другої серій навчання було проведено післяекспериментальні зрізи, які передбачали оцінювання рівня сформованих навичок і умінь в АП і РП за розробленими критеріями.

Як завдання післяекспериментального зрізу першої серії учням було запропоновано виконати АП статті “Going Underground” [28], другої серії – РП статті “5 common myths about career exploration” [29]. Наведемо середні бали, набрані учнями, відповідно до кожного критерію, а також середній коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька, яка вже була застосована під час аналізу результатів передекспериментальних зрізів (див. табл. 4).

Як свідчать дані табл. 4, під час післяекспериментальних зрізів двох серій експерименту обидві ЕГ продемонстрували рівень навченості вищий, ніж 0,7 за В. П. Беспальком за всіма критеріями. Отримані результати дають нам підставу простежити якісні зміни у рівні сформованості навичок й умінь учнів, які відбулися під час експериментального навчання. Для підтвердження цього наведемо підрахунки приросту за окремими критеріями та його загальні показники.

Таблиця 4

**Середні показники післяекспериментальних зрізів рівня сформованості умінь анотаційного і реферативного перекладу англomовної журнальної статті**

Серія експерименту	Індекс групи	Бали за окремими критеріями				За всіма критеріями	
		Змістовність	Жанрова відповідність	Адекватність перекладу	Позамовне оформлення	Бали	Середній коефіцієнт навченості
I	ЕГ-1	22,53	36,94	14,00	12,88	86,35	0,864
	ЕГ-2	23,12	37,76	18,24	13,24	92,36	0,924
II	ЕГ-1	21,24	32,41	14,53	11,23	79,41	0,794
	ЕГ-2	24,06	36,70	15,53	12,00	88,29	0,883
Максимальні показники		25	40	20	15	100	1

У процесі аналізу даних передекспериментальних і післяекспериментальних зрізів першої і другої серій експериментального навчання було зафіксовано приріст за всіма критеріями, що відобразилося у зростанні середнього коефіцієнта навченості у всіх ЕГ (див. табл. 5). Ці результати підтвердили високий дидактичний потенціал розроблених комплексів вправ для навчання учнів АП і РП англomовних журнальних статей.

Нагадаємо, що учні ЕГ-1 навчалися за варіантами АП-1 та РП-1 методики, які передбачали створення анотації/реферату ТО мовою оригіналу та їх подальший переклад на підготовчому й основному етапах навчання АП і РП. Учасники ЕГ-2 навчалися за варіантами АП-2 та РП-2 методики, згідно з якими учні перекладали ТО рідною мовою вже під час його компресії, отже, створення зв'язного тексту АП/РП здійснювалося мовою перекладу. Аналізуючи дані зведеної таблиці по вертикалі, можемо констатувати, що ЕГ-1 продемонструвала менший приріст, ніж ЕГ-2 в обох серіях експериментального навчання (див. табл. 5), що дає нам підстави говорити про більшу ефективність другого варіанта методики навчання АП і РП. Отже, вищезазначене дає нам підстави зробити висновок про те, що виконання вправ на створення АП і РП одразу мовою перекладу після читання ТО є ефективнішим і доцільнішим, ніж виконання вправ для навчання АП і РП з проміжним етапом складання анотації/реферату мовою оригіналу.



Достовірність отриманих результатів було перевірено шляхом підтвердження або спростування вищезазначеної ймовірності за допомогою критерію  $\varphi^*$  – кутового перетворення Фішера [19, с. 158–163].

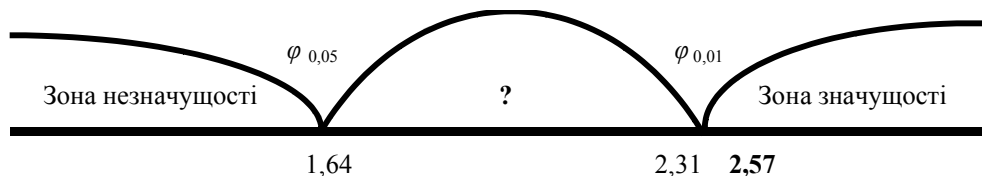
Таблиця 5

**Зведені результати передекспериментального і післяекспериментального зрізів першої і другої серій експерименту**

Серія експерименту	Індекс групи	Передекспериментальний зріз		Післяекспериментальний зріз		Приріст	
		Бали	Середній коефіцієнт навченості	Бали	Середній коефіцієнт навченості	Бали	Середній коефіцієнт навченості
I	ЕГ-1	66,65	0,667	86,35	0,864	19,7	0,197
	ЕГ-2	69,71	0,697	92,36	0,924	22,65	0,227
II	ЕГ-1	73,8	0,738	79,41	0,794	5,61	0,056
	ЕГ-2	76,22	0,762	88,29	0,883	12,07	0,121
Максимальні показники		100	1	100	1	-	-

Зважаючи на те, що всі учасники експериментального навчання досягли достатнього рівня навченості, а більшість результатів післяекспериментальних зрізів ЕГ-1 і ЕГ-2 були значно вищими, ніж коефіцієнт 0,7 (ЕГ-1 – 0,864 і 0,794, ЕГ-2 – 0,924 і 0,883), у межах цього дослідження ми вважали “ефектом” коефіцієнт навченості 0,9, а “відсутністю ефекту” – недодержання цього коефіцієнта. Для визначення того, наскільки відрізняється частка студентів, що досягли коефіцієнта навченості 0,9 в ЕГ-1 і ЕГ-2, за даними післяекспериментального зрізу **першої серії експериментального навчання** ми сформулювали статистичну гіпотезу  $H_0$  про те, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1, і гіпотезу  $H_1$ , яка стверджує, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2.

Далі за формулою статистичної обробки даних, запропонованою О. В. Сидоренко [19, с. 158–163], ми визначили емпіричне значення  $\varphi^*_{emp}$ , у результаті чого отримали значення 2,57, що у порівнянні з критичними значеннями  $\varphi^*_{кр}$  1,64 ( $p$  0,05) та 2,31 ( $p$  0,01) підтверджує гіпотезу  $H_1$ , відповідно до якої частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1, що продемонстровано на рис. 1.



**Рис. 1 “Вісь значущості”**  
(обчислення ефективності комплексу вправ для навчання анотаційного перекладу англійських журнальних статей)

За тим самим принципом було перевірено достовірність отриманих результатів експерименту **другої серії експериментального навчання** (РП). Статистичні гіпотези  $H_0$  і  $H_1$  залишилися сталими, отже, за згаданою вище формулою статистичної обробки даних було визначено емпіричне значення  $\varphi^*_{емп}$  3,29, яке порівняно з критичними значеннями  $\varphi^*_{кр}$  1,64 ( $p$  0,05) та 2,31 ( $p$  0,01) вдруге підтвердило гіпотезу  $H_1$ , згідно з якою частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,9, в ЕГ-2 більша, ніж в ЕГ-1, що графічно демонструє рис. 2.

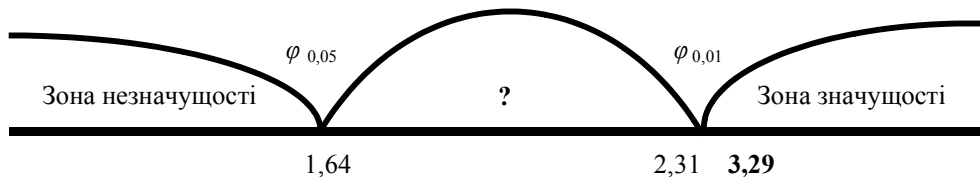


Рис. 2. “Вісь значущості”  
(обчислення ефективності комплексу вправ  
для навчання реферативного перекладу англійських журнальних статей)

Отже, результати проведеного експерименту підтвердили висунуту гіпотезу: високого рівня сформованості вмінь АП і РП англійських журнальних статей можна досягти за умов 1) використання розробленої спеціальної підсистеми вправ з урахуванням поетапної організації навчання АП і РП, 2) видів вправ для набуття учнями спеціальних перекладацьких знань, формування навичок і розвитку умінь у цих видах перекладу і 3) вибору оптимальної моделі навчання АП і РП.

Таким чином, наведений у статті опис організації, перебігу та результатів експериментального навчання дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання учнів старших класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови АП і РП англійських журнальних статей є ефективною. Отримані результати відкривають перспективи подальшого теоретичного й практичного дослідження проблеми навчання перекладу учнів середньої школи, зокрема його інших видів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Беженар Ірина Володимирівна. – К., 2012. – 324 с.
3. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
4. В Японії з павутини сплели струни для скрипки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : [http://www.bbc.co.uk/ukrainian/entertainment/2012/03/120305\\_spider\\_strings\\_rl.shtml](http://www.bbc.co.uk/ukrainian/entertainment/2012/03/120305_spider_strings_rl.shtml)
5. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А. А. Вейзе – М. : Высш. шк., 1985. – 127 с.
6. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: Спецкурс / П. Б. Гурвич // Владимирск. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Подольского. – Владимир, 1980. – 104 с.
7. Козленкова Е. А. Методические основы создания курса дистанционного обучения письменному переводу в системе дополнительного образования (английский язык, неязыковой вуз, квалификация “Переводчик в сфере профессиональной коммуникации”) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Козленкова. – М., 2009. – 27 с.

8. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. / В. Н. Комиссаров. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
9. 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.
10. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 192 с.
11. Литвин С. В. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Литвин Світлана Володимирівна. – К., 2005. – 192 с.
12. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учебное пособие [для филол. фак. вузов] / М. В. Ляховицкий – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
13. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пасічник Тетяна Дмитрівна. – К., 2011. – 300 с.
14. Перевёрткина М. С. Методика обучения переводу английских фразовых глаголов студентов переводческого отделения (3–5 курсы) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. С. Перевёрткина. – СПб, 2010. – 26 с.
15. 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.
16. Поливач М. З'явився новий спосіб перелетіти на Труханів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://soli.com.ua/2012/08/08/zyavyvsya-novuj-sposib-pereletity-na-truhaniv/>
17. Попова Т. В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов (на материале немецкого языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Попова. – СПб., 2008. – 25 с.
18. 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.
19. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
20. 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 / Синекон Оксана Степанівна. – К., 2010. – 370 с.
21. Трофимова С. В. Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на языковом факультете : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Трофимова Светлана Вячеславовна. – М., 1972. – 156 с.
22. Цетлин В. С. Эксперимент в методических исследованиях / В. С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1958. – №2. – С. 60–70.
23. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
24. Шевелько К. О. Навчання перекладу учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Частина 1 / К. О. Шевелько, М. Л. Писанко // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип. 3/2013. – К. : Ленвіт, 2013. – 60 с.

25. Шевелько К. О. Навчання перекладу учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Частина 2 / К. О. Шевелько, М. Л. Писанко // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип. 4/2013. – К. : Ленвіт, 2013. – 64 с.
26. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж. у-та, 1976. – 156 с.
27. The Albuquerque Balloon Festival. USA Today. [Електронний ресурс]. Ї Режим доступу до джерела : <http://www.usatoday.com/story/travel/destinations/2013/10/04/albuquerque-international-balloon-fiesta-2013/2916479/>
28. Parker G. Going Underground. The Official Magazine Britain. – London, 2013. – Vol. 81. – Issue 1. – P. 33–39. – №4.
29. Phillips P. 5 common myths about career exploration. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://www.nextstepu.com/common-myths-career-exploration.art>

## 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 МОНмолодьспорту 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 зазначена 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 дотримуватися 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, ініціали та прізвище 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”*

У статті розглядаються дидактичні принципи використання навчального веб-сайту для формування у майбутніх інженерів читацької англomовної 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, читацька англomовна 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 понятия “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 МОНмолодьспорту України (Бюлетень ВАК України №5, 2009 р., с. 26–30).

### Зразок оформлення літератури

Текст статті ...

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гапонова С. В. Типологія помилок у мовленні майбутніх учителів на уроках англійської мови / С. В. Гапонова // 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 / В. В. Черниш. – К. : Ленвіт, 2009. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип.2).

#### Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається на диску 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 жирним шрифтом, прізвище, рядком нижче – назва навчального закладу курсивом;
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman;
- основний текст рукопису, а також таблиці, схеми друкуються через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. 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;
- заміна апострофу (') іншими символами не допускається;
- ЛІТЕРАТУРА друкується жирним шрифтом великими літерами (відступ від лівого поля – 1,25 см). 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 передую 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

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### УМІННЯ, НАВИЧКИ, ЗНАННЯ ЯК СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В АУДІЮВАННІ НА I КУРСІ НАВЧАННЯ

Є. В. Яковенко-Глушенкова

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті на основі аналізу, систематизації, узагальнення наукових джерел охарактеризовано вміння (загальні мовленнєві та комунікативні), навички (фонетичні, лексичні, граматичні), знання (фонетичні, лексичні, граматичні) у контексті формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі навчання.

**Ключові слова:** уміння, навички, знання, професійно орієнтована компетентність в аудіюванні, майбутні вчителі, французька мова.

**Е. В. Яковенко-Глушенкова. Умения, навыки, знания как составляющие профессионально ориентированной компетентности будущих учителей французского языка в аудировании на I курсе обучения.** В статье на основе анализа, систематизации, обобщения дана характеристика умениям (общим речевым и коммуникативным), навыкам (фонетическим, лексическим, грамматическим), знаниям (фонетическим, лексическим, грамматическим) в контексте формирования профессионально ориентированной компетентности будущих учителей французского языка в аудировании на I курсе обучения.

**Ключевые слова:** умения, навыки, знания, профессионально ориентированная компетентность в аудировании, будущие учителя, французский язык.

**E. Yakovenko-Glushenkova. Skills, Habits, Knowledge as Components of Future French Teachers' Professional Competence in Audition at the First Year of Studying.** The article deals with characteristic of general speech and communicative skills, phonetic, lexical, grammar habits, phonetic, lexical, grammar knowledge in context of future French teachers' professional competence in audition training at the first year of studying.

**Key words:** skills, habits, knowledge, professional competence in audition, future teachers, French language.

Запровадження компетентнісного підходу у вітчизняну педагогічну освіту передбачає серйозні реформаційні кроки до оновлення системи вищої школи та залучення інноваційних технологій у навчальний процес. Реалізація стратегічних кроків підвищення якості педагогічної освіти, обґрунтована у низці загальноєвропейських і національних документів, спрямована на посилення уваги до формування в учителів таких професійно значущих компетентностей, що уможливають виконання ними ключових виробничих функцій та забезпечують неперервний професійний розвиток. Водночас, сьогодні, у період зверненості України до міжнародної спільноти, рівень володіння іноземною мовою визначається адекватністю розуміння й ефективністю практичного застосування іншомовної інформації у реальних умовах дійсності, постає питання оновлення системи підготовки майбутніх учителів саме іноземної мови.

З огляду на те, що більшість комунікативних ситуацій є інтерактивними і до їх складу входить аудіювання як реактивний вид мовленнєвої діяльності у процесі спілкування і рецептивний за спрямованістю на прийом і видачу інформації, у типовій програмі з французької мови



для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) формування компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні визначається як одне із стратегічних завдань їхньої професійної підготовки [7].

Дидактичний аспект формування компетентності в аудіюванні викладено у науковому доробку М. Л. Вайсбурд, Н. М. Гавриленко, Н. В. Єлухіної, Н. І. Гез, З. А. Кочкиної, Л. Ю. Куліш, І. І. Халєєвої, Ф. Carton та ін. Навчання студентів нелінгвістичних спеціальностей аудіювання професійно орієнтованого мовлення висвітлено у дослідженнях Л. І. Іванова (нелінгвістичні спеціальності), О. В. Кміть (технічні спеціальності), Н. М. Лутковської (економічні спеціальності), І. С. Онісіної (технічні спеціальності) та ін. Формування компетентності майбутніх учителів іноземної мови в аудіюванні відображено у наукових працях Н. В. Балкевич (французька мова), І. Ю. Борозінець (німецька мова), О. Ю. Бочкарьової (англійська мова), С. В. Гапонової (англійська мова), С. П. Литвиненко (англійська мова), О. О. Пильцина (англійська мова), В. В. Черниш (англійська мова) та ін. Аналіз вищезгаданих наукових праць засвідчив, що дослідження умінь, навичок, знань як складових професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі навчання не було предметом системного вивчення. Таким чином, недостатня наукова розробленість окресленого питання зумовила актуальність нашої статті.

**Мета** статті полягає в тому, щоб на основі аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел охарактеризувати уміння, навички, знання як складові професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі навчання.

Аналізуючи процес формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі навчання у контексті діяльнісного підходу, ми дійшли висновку, що доцільним, на нашу думку, є визначити вміння як оптимальний рівень досконалості певної дії, сутність якої полягає в здатності людини усвідомлено застосовувати набуті знання адекватно новим обставинам дійсності [5, с. 179; 2, с. 463], де “сам факт при звичаєності до певної дії” називається навичкою [5, с. 179].

Аналіз, систематизація й узагальнення наукових джерел, присвячених різним аспектам формування професійних комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови (М. О. Гоголева, В. А. Кан-Калік, С. І. Кісельгоф, О. В. Кузлякіна, А. П. Суркова, І. Г. Шилкіна, В. В. Черниш та ін.), дали нам змогу погодитися з висновками О. В. Кузлякіної [3] щодо доцільності виділення двох основних груп професійно орієнтованих комунікативних умінь майбутніх учителів французької мови: загальні мовленнєві вміння, які сприяють оволодінню нормами французького мовлення (перцептивно-аналітичні, прогностично-проектувальні, продуктивні, рефлексивно-коригувальні), і комунікативні вміння, які забезпечують виконання основних професійних функцій вчителя французької мови (проективну, організаційну, мотиваційну, контролюючу, дослідницьку).

Зауважимо, що наведена О. В. Кузлякіною класифікація професійно орієнтованих комунікативних умінь відповідає основній вимозі, що висувається до організації навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на I курсі навчання, згідно з якою формування у них професійної компетентності передбачає залучення до таких інтегративних форм діяльності, під час реалізації яких вони можуть проявити себе і як студенти, і як вчителі. Такий “подвійний” характер навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на I курсі навчання передбачає одночасне, тобто паралельне, формування у них умінь, що забезпечують успішне особистісне і професійне спілкування.

Зважаючи на особливості навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на I курсі навчання, вважаємо доречним деталізувати контролюючу функцію вчителя іноземної мови як коригувально-контролюючу. Таке формулювання, на нашу думку, точніше відображає сутність основної функції педагогічного контролю.

Критичний аналіз типової програми з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання), робочої програми з практики усного та писемного мовлення французької мови для студентів I курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька) Київського національного лінгвістичного університету, узагальнення, систематизація вміщеного у підручниках та навчальних посібниках мовного і мовленнєвого матеріалу, передбаченого для вивчення на I курсі, наукових досліджень С. В. Захарової, Н. В. Слухіної, О. Б. Тарнопольського та інших, а також систематизація й узагальнення результатів емпіричного дослідження сучасного стану формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на початковому ступені навчання [9] дали можливість говорити про те, що формування окресленої компетентності у студентів на I курсі навчання передбачає розвиток таких загальних мовленнєвих умінь:

перцептивно-аналітичні вміння

– розуміти усне мовлення, породжене одним або кількома мовцями, представлене наживо або за допомогою технічних засобів;

– розуміти аудіотекст в цілому (глобальне розуміння);

– розуміти деталі аудіотексту (детальне розуміння);

прогностично-проектувальні вміння

– визначити головну думку аудіотексту;

– розуміти провідні ідеї аудіотексту;

– диференціювати основну і другорядну інформацію аудіотексту;

– ігнорувати незнайомі елементи аудіотексту, які не заважають його розумінню в цілому;

– виявляти імпліцитний зміст аудіотексту на основі контексту і власного досвіду (критичне розуміння аудіотексту);

– конкретизувати ситуацію, в якій “передається” повідомлення (критичне розуміння аудіотексту);

продуктивні вміння

– асоціювати вербальну інформацію, що звучить, із візуальною опорою;

– робити нотатки під час прослуховування аудіотексту;

– вирізняти й розуміти необхідну інформацію аудіотексту;

– ділити аудіотекст на змістові уривки;

– упорядковувати основні ідеї аудіотексту у хронологічній послідовності;

– встановлювати логічні зв'язки між елементами аудіотексту;

рефлексивно-коригувальні вміння

– фіксувати власні помилки під час аналізу результатів аудіювання;

– фіксувати помилки інших під час аналізу результатів аудіювання;

– доповнювати та коригувати вилучену з аудіотексту інформацію відповідно до оригіналу після повторного прослуховування або аналізу його транскрипції.

Важливо зауважити, що формування виділених загальних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів французької мови перебуває у нерозривній єдності з розвитком у них відповідних комунікативних умінь. Це дає можливість запровадити у навчальний процес такі інтегративні форми роботи, що забезпечують одночасне формування у них на I курсі власне компетентності в аудіюванні, яка задовольняє потреби особистісного спілкування, та професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні як основи успішного професійного спілкування (такий поділ на компетентності здійснено суто з гностичною метою).

На основі запропонованої О. В. Кузлякіною класифікації ми виділили такі комунікативні вміння, які забезпечують успішне формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі:

дослідницькі вміння

– адекватно розуміти мовлення, яке містить мовні і мовленнєві помилки;

проективні вміння

– здійснювати лінгвометодичний аналіз аудіотекстів з метою виявити і пояснити а) головну думку аудіотексту; б) основну і другорядну інформацію аудіотексту; в) необхідну інформацію аудіотексту; г) змістові уривки аудіотексту; д) логічні зв'язки між елементами аудіотексту; є) імпліцитний зміст аудіотексту; ж) ситуацію, в якій “передається” аудіотекст;

організаційні вміння

– визначити та обґрунтувати ефективність застосування опор різного характеру під час прослуховування аудіотексту;

мотиваційні вміння

– надавати інструкції щодо прослуховування аудіотексту, виконання завдань і особливостей його контролю і коригування;

– зробити підсумок результатів аудіювання;

коригувально-контролюючі вміння

– пояснити власні помилки під час аналізу результатів аудіювання;

– пояснити помилки інших під час аналізу результатів аудіювання;

– коментувати власні результати аудіювання і результати інших.

Запровадження ефективної методики формування загальних мовленнєвих і комунікативних умінь у майбутніх учителів французької мови на I курсі передбачає деталізацію структурних компонентів цих умінь – фонетичних, лексичних, граматичних навичок і дотичних знань.

Не заперечуючи ідеї взаємозв'язку та нерозривності рецептивних і репродуктивних навичок (фонетичних, лексичних і граматичних), з метою точності й послідовності наукового аналізу процесу формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні вважаємо доречним говорити про особливості розвитку у майбутніх учителів французької мови лише рецептивних навичок.

Аналіз, систематизація й узагальнення виділених нами загальних мовленнєвих і комунікативних умінь, вимог типової програми з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання), робочої програми з практики усного та писемного мовлення французької мови для студентів I курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька) Київського національного лінгвістичного університету, робочої програми з практичної фонетики французької мови для студентів I курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька), робочої програми з практичної граматики французької мови для студентів I курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька), узагальнення, систематизація вмішуваного в підручниках, навчальних посібниках мовного і мовленнєвого матеріалу, передбаченого для вивчення на I курсі, а також наукових досліджень Ю. В. Головач, А. Н. Щукіна, К. С. Фокіної та ін., І. Г. Колосовської, С. В. Смолиної, А. В. Долини, О. В. Коршук, Г. О. Харлова, Є. В. Ягаєвої, О. С. Патарі, М. П. Коваленко, О. Є. Сіземіної та інших дали можливість деталізувати фонетичні, лексичні, граматичні навички, а також дотичні знання, що лежать в основі професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі.

Формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі передбачає розвиток у них таких рецептивних фонетичних навичок:

– впізнавати ізольовані звуки, опозиційні пари голосних і приголосних звуків (довгі-короткі, чисті-носові, відкриті-закриті, дзвінкі-глухі), представлені наживо або за допомогою технічних засобів;

– впізнавати склади, представлені наживо або за допомогою технічних засобів;

– впізнавати слова, словосполучення, представлені наживо або за допомогою технічних засобів;

– коректно ідентифікувати зміст і комунікативний різновид ізольованих речень (розповідні, питальні, окличні), представлених наживо або за допомогою технічних засобів;

– впізнавати ізольовані звуки, склади, слова, словосполучення попри опущення випадного [ə], модифікацію фонем (зміну тривалості і чергування голосних, оглушення чи одзвінчення приголосних) і фонетичні явища у середині мовленнєвого потоку (зіяння, зчеплення, зв'язування, елізію);

– коректно ідентифікувати наголос мовленнєвих єдностей (ритмічної групи, синтагми) у мовленнєвому потоці;

– впізнавати логічний наголос у мовленнєвому потоці;

– розуміти зміст аудіотекстів, представлених наживо або за допомогою технічних засобів.

З огляду на особливості професійної діяльності майбутніх учителів французької мови ми передбачаємо, що метою розвитку рецептивних фонетичних навичок під час формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні є розвиток фонематичного слуху (“здатності правильно сприймати дистинктивні якості фонем, тобто автоматично і підсвідомо ідентифікувати й диференціювати фонем у мовленні на основі слухо-вимовних зразків-інваріантів у довготривалій пам'яті” [5, с. 200–201]) та інтонаційного слуху (“здатності правильно сприймати інтонаційну структуру фрази, ідентифікувати й диференціювати мелодійні, ритмічні, акцентні і темпоральні контури фрази шляхом співвіднесення їх зі слухо-вимовними зразками-інваріантами у довготривалій пам'яті” [5, с. 201]), оскільки розвиток фонетичного слуху (“здатності правильно сприймати звуки та їхні недистинктивні якості” [5, с. 200]) та інтонаційного слуху (“здатності розрізняти комунікативні типи висловлювання на основі розрізнення інтонаційних моделей” [5, с. 201]) не забезпечує формування у майбутніх учителів французької мови навичок розуміти і диференціювати артикуляційно-інтонаційні особливості французького мовлення, що безпосередньо відображається на ефективності реалізації ними професійної діяльності.

Розвиток рецептивних фонетичних навичок як складових професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі передбачає набуття відповідних фонетичних знань. Слідом за запропонованою В. А. Бухбіндером класифікацією, вважаємо доцільним проранжувати фонетичні знання майбутніх учителів французької мови за такими ознаками: знання, які стосуються окремого звука чи правил дистрибуції, або ж комбінації звуків у певній мові; знання, які стосуються явищ у слові; знання, які стосуються явищ у середині мовленнєвого потоку [1, с. 150].

На основі результатів критичного аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел ми виділили такі фонетичні знання, що є складовими професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі:

фонетичні знання, які стосуються одного звука

– основні артикуляційні особливості французького мовлення;

– основні артикуляційно-акустичні характеристики голосних (відкриті-закриті, чисті-носові, короткі-довгі) і приголосних звуків (тверді-м'які, дзвінкі-глухі);

фонетичні знання, які стосуються явищ у слові

– опущення випадного [ə];

– зміна тривалості голосного звуку залежно від його якості;

– чергування (альтернація) голосних у мовленнєвому потоці;

– різновиди складів (відкриті, закриті);

– правила складоподілу;

фонетичні знання, які стосуються явищ у середині мовленнєвого потоку

– основні правила зчеплення, зв'язування (обов'язкове, факультативне, заборонене);

– особливості елізії, зіяння;

– правила поділу мовленнєвого потоку на ритмічні групи, синтагми;

– різновиди наголосу (ритмічний, фразовий, логічний);

– особливості інтонаційного оформлення різних комунікативних типів висловлювання (низхідна, висхідна інтонація).

Ми звернули увагу на висновки О. О. Леонтєва про те, що, хоча фонетичні характеристики є доміантними ознаками під час впізнавання і розуміння слова, його семантичні та семантико-граматичні характеристики стають пріоритетними, коли рівень шуму перевищує рівень звукового сигналу [4, с. 131]. Це підкреслює важливість розвитку одночасно з фонетичними навичками і знаннями рецептивних лексичних навичок і дотичних знань у майбутніх учителів французької мови на I курсі.

Згідно з результатами дослідження Г. О. Харлова [8], формування рецептивних лексичних навичок і накопичення достатнього рецептивного словника відбувається завдяки семантизації системи змістових зв'язків з одночасним запам'ятовуванням іншомовних лексичних одиниць за збільшеними кількісними параметрами в оптимальному обсязі. Цей принцип лежить в основі розширення навчально-пізнавальних можливостей студентів та концепції переходу “пасивної” лексики в “активну”, що відповідає комунікативному підходу до оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі передбачає розвиток у них таких рецептивних лексичних навичок:

- розуміти лексичну одиницю на основі зіставлення її звукового образу з відповідним еталоном, що зберігається у довготривалій пам'яті;
- розуміти ключові лексичні одиниці в мовленнєвому потоці;
- здогадуватися про значення лексичної одиниці на основі контексту;
- визначати значення лексичної одиниці на основі її словотворчих елементів;
- співвідносити форму лексичної одиниці з її словниковою формою;
- ідентифікувати необхідні лексичні одиниці в мовленнєвому потоці;
- ідентифікувати синонімічні, антонімічні лексичні одиниці у мовленні;
- ідентифікувати відповідно до контексту конкретне значення лексичної одиниці з-поміж множини можливих;
- диференціювати схожі за звучанням лексичні одиниці за їхніми інформативними ознаками;
- розуміти логіко-семантичні зв'язки між лексичними одиницями.

Зауважимо, що відповідно до понятійного апарату методики навчання іноземних мов під лексичною одиницею ми розуміємо слово, стале словосполучення, речення.

Формування лексичних навичок у майбутніх учителів французької мови відбувається на основі засвоєння ними лексичних знань, що передбачає розширення діапазону лексичних одиниць до 1500 одиниць до кінця I курсу [7, с. 39] в межах тем, визначених робочою програмою з французької мови (практики усного та писемного мовлення) і типовою програмою з французької мови за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька)): “Родина та житло”, “Навчання та робочий день студента”, “Зима та зимові свята”, “У ресторані, у кафе та у продовольчому магазині”, “Місто, подорож містом, історичні та визначні місця Парижа, Києва та рідного міста”.

Збагачення словникового запасу майбутніх учителів французької мови на I курсі загалом, розвиток у них лексичних навичок зокрема, під час формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні передбачає засвоєння ними таких лексичних знань:

- усні форми лексичних одиниць;
- денотативне і конотативне значення лексичних одиниць;
- здатність лексичних одиниць мати антоніми, синоніми, пароніми, омоніми, алофони тощо;
- стилістична й соціокультурна забарвленість лексичних одиниць;
- синтаксично і лексично сполучувальні цільності лексичних одиниць;
- правила словотвору;
- основні поняття, пов'язані з будовою слова (префікс, корінь, суфікс, закінчення).

Зважаючи на думку Г. В. Рогової та інших [6] щодо ефективності формування лексичних навичок під час опанування лексичних одиниць у різних граматичних формах, на основі критичного аналізу наукових джерел ми виділили такі рецептивні граматичні навички, що входять до складу професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі:

– розуміти зміст граматичної структури на основі співвіднесення її звукового образу з відповідним еталоном, що зберігається у довготривалій пам'яті;

– диференціювати за інформативними ознаками схожі за звучанням граматичні структури;

– ідентифікувати відповідно до контексту конкретне значення граматичної структури з-поміж множини можливих;

– співвідносити граматичну форму лексичної одиниці з її словниковою формою;

– визначати комунікативну функцію граматичної структури;

– здогадуватися про значення граматичної структури на основі контексту;

– ідентифікувати необхідну граматичну структуру в мовленнєвому потоці;

– розуміти логіко-семантичні зв'язки між граматичними структурами;

– розуміти зміст і комунікативну функцію граматичної структури.

Формування окреслених рецептивних граматичних навичок передбачає засвоєння майбутніми вчителями французької мови на I курсі граматичних знань про:

– порядок слів у реченнях різних комунікативних типів – розповідному, питальному, спонукальному;

– формулювання питальних речень за допомогою простої та складної інверсії, виразу *est-ce que*;

– лексико-граматичні категорії іменника;

– граматичні категорії іменника та правила їх утворення (рід, число, відмінок);

– способи творення іменників (морфологічні, неморфологічні);

– особливості лексико-граматичної сполучуваності іменників;

– лексико-граматичні категорії прикметників;

– граматичні категорії прикметників та правила їх творення (рід, число);

– способи творення прикметників;

– способи творення ступенів порівняння прикметників;

– особливості лексико-граматичної сполучуваності прикметників;

– категорії артиклів: означений, неозначений, партитивний, злитий;

– граматична, семантична, стилістична функції артикля;

– граматичні категорії дієслова (перехідність, неперехідність; група; спосіб; час; особа; число; стан);

– правила відмінювання перехідних і неперехідних дієслів усіх груп за особами, числами у всіх часах дійсного способу активного стану (*présent, futur simple, futur proche, futur proche dans le passé, futur dans le passé, futur antérieur, futur antérieur dans le passé, passé proche, imparfait, passé simple, passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, passé proche dans le passé*);

– правила відмінювання дієслів у наказовому способі;

– порядок слів у реченні непрямої мови;

– узгодження часів, займенників, прислівників часу й місця у непрямої мові;

– особливості лексико-граматичної сполучуваності дієслів;

– граматичні категорії займенників;

– граматичні ознаки займенників та особливості їх утворення (рід, число);

– особливості лексико-граматичної сполучуваності займенників;

– граматичні категорії числівників;

– особливості утворення порядкових числівників;

- особливості лексико-граматичної сполучуваності числівників;
- особливості творення прислівників;
- особливості творення ступенів порівняння прислівників;
- особливості лексико-граматичної сполучуваності прислівників;
- основні функції прийменників та сполучників.

Деталізація умінь, навичок і знань, що забезпечують успішне формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів французької мови в аудіюванні на I курсі, дає нам змогу обґрунтувати етапи формування окресленої компетентності, методи і вправи, що використовуються на кожному з них, що і є перспективою подальших наукових пошуків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бухбиндер В. А. Основы методики преподавания иностранных языков / В. А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1986. – 335 с.
2. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 464 с.
3. Кузлякина Е. В. Развитие профессиональных коммуникативных умений у будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению : на примере немецкого языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.02 / Елена Васильевна Кузлякина. – Курск, 2006. – 179 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
6. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Типова програма з французької мови для університетів та інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [уклад. В. І. Мельник, А. П. Максименко та ін.]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 230 с.
8. Харлов Г. А. Основы системного обучения иноязычному лексическому материалу при чтении текстов в неязыковом ВУЗе : дисс... док. пед. наук 13.00.02 / Георгий Александрович Харлов. – Одесса, 1991. – 339 с.
9. Яковенко-Глушенкова Є. В. Труднощі сприйняття аудіотекстів майбутніми вчителями французької мови на початковому ступені навчання / Єлизавета Валентинівна Яковенко-Глушенкова // Педагогічні науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 145–152.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА ОСНОВІ КЕЙС-МЕТОДУ

О. В. Ярошенко

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті описується експериментальна перевірка методики формування у майбутніх викладачів професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні на основі кейс-методу. Формується гіпотеза експерименту, наводяться дані до- та післяекспериментального зрізів, описуються етапи експерименту. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

**Ключові слова:** гіпотеза експерименту, етапи експерименту, експериментальне навчання.

**О. В. Ярошенко. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в диалогической речи на основе кейс-метода.** В статье описывается экспериментальная проверка методики формирования у будущих преподавателей профессионально ориентированной компетентности в англоязычной диалогической речи на основе кейс-метода. Формулируется гипотеза, представлены данные до- и послеэкспериментального срезов, описываются этапы эксперимента. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

**Ключевые слова:** гипотеза эксперимента, этапы эксперимента, экспериментальное обучение.

**O. Iaroshenko. Experimental Efficiency Testing of Professional Competence in the English Language Interaction of the Future Teachers based on Case-Study.** The article deals with the experimental testing of professional competence in the English language interaction of the future teachers based on case-study. The experimental hypothesis is suggested, the experimental data are summarized, the stages of experiment are described. With the help of the mathematical statistics methods the experimental results are interpreted and the suggested hypothesis is proved.

**Key words:** experimental hypothesis, experiment stages, experimental teaching.

Питання підготовки кваліфікованих кадрів завжди є актуальним і важливим як для тих, хто готує фахівців, так і для тих, хто навчається. Адже можливість отримати належну роботу залежить не лише від особистих амбіцій, а й від знань, набутих у процесі навчання, і від сформованих навичок та вмінь. Вищі навчальні заклади (ВНЗ) несуть відповідальність за підготовку майбутніх викладачів іноземних мов (ІМ), що зумовлює вагомість досліджуваної нами проблеми. Крім того, діяльність викладача пов'язана з постійним спілкуванням у професійно-трудовій сфері, що вимагає формування професійно орієнтованої компетентності (ПОК) у діалогічному мовленні (ДМ).

Проблема формування ПОК у ДМ майбутніх учителів ІМ була об'єктом наукових досліджень. Так, С. В. Роман розробила методику проведення занять з використанням навчально-професійних завдань [10]. Т. П. Камаєва досліджувала формування професійно-методичних



умінь мовленнєвої взаємодії англійською мовою (АМ) [6]. Навчання професійно орієнтованого ДМ на основі рольової гри досліджувала І. В. Коломієць [7]. Л. В. Ананьєва запропонувала методику навчання студентів мовних спеціальностей професійно орієнтованого ДМ з використанням ділової гри [1]. Л. В. Гайдукова розробила методику формування професійно орієнтованої компетентності у ДМ майбутніх учителів [4].

Проте питання формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ не є достатньо дослідженим. У зарубіжних науковців є низка напрацювань щодо використання кейс-методу у процесі підготовки вчителів. Так, наприклад, В. Різко [19] розробила відеокейси для розвитку в майбутніх учителів умінь вирішення проблем, які виникають у процесі викладання. П. Гольдблат і Д. Сміт [17] уклали кейси для практичного застосування у процесі підготовки майбутніх учителів. Б. Левін [18] досліджувала питання важливості дискусії після знайомства студентів з матеріалами кейсу. Водночас застосування кейс-методу в професійній підготовці викладачів не є широко розповсюдженим у вітчизняній іншомовній освіті. Кейс-метод широко застосовується для формування ПОК у говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей (І. О. Сімкова, М. Н. Кузнєцова, М. В. Гончарова, П. О. Бавіна, О. В. Єгорова, Н. М. Теслікова та інші), що дає підстави стверджувати, що проблема формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ на основі кейс-методу є недостатньо теоретично та практично дослідженою, що і зумовлює актуальність розробленої нами методики.

Отже, **метою** статті є опис експериментальної перевірки ефективності методики формування ПОК в англійському ДМ майбутніх викладачів на основі кейс-методу, аналіз та інтерпретація отриманих результатів.

У процесі підготовки, організації і проведення експерименту ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої Е. А. Штільманом [12, 13, 14], М. В. Ляховицьким [8], П. Б. Гурвичем [5], І. П. Биковою [2], В. А. Бухбіндером [3] та ін.

На основі аналізу наукової літератури з проблеми професійно орієнтованої педагогічної іншомовної освіти і застосування кейс-методу в процесі навчання ІМ ми сформулювали гіпотезу експерименту: формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів буде ефективним за таких умов: 1) застосування розроблених професійно орієнтованих (ПО) кейсів з метою формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ, що уможливить розвиток у студентів навичок і вмінь іншомовного спілкування, загальнонавчальних навичок і вмінь, а також оволодіння професійно орієнтованими навичками та вміннями ДМ; 2) визначення доцільності й раціональності використання вербальної опори в процесі роботи з кейсом на етапі ведення професійно орієнтованої дискусії.

Готуючись до реалізації методичного експерименту, ми визначили його неварійовані та варійовані умови. До неварійованих величин експерименту належали: 1) склад експериментальних груп: за рівнем володіння АМ; 2) час проведення експериментального навчання; 3) тематика, мовний матеріал і предметний зміст для засвоєння; 4) зміст до- та післяекспериментального зрізів; 5) критерії оцінювання рівня володіння мовленнєвими вміннями ДМ; 6) експериментатор; 7) кількість годин, відведених для навчання.

Варійованою умовою була відмінність у порядку й способі виконання й, відповідно, в цільовому спрямуванні ідентичних за мовним і мовленнєвим складом певних вправ кейсу на основному етапі навчання. Так, згідно з першим варіантом методики навчання кожен студент індивідуально складав синквейн (як результат самостійного осмислення змісту проблеми кейсу) до дискусії задля її ведення. За другим варіантом методики навчання студенти фронтально складали синквейн після дискусії задля підсумку її результату, якого вони досягли в процесі обговорення проблеми кейсу. За третім (контрольним) варіантом методики навчання студенти синквейн не складали.

Реалізація експериментальної перевірки сформульованих вище варіантів гіпотези проходила у шести групах студентів-магістрантів, які ми розподілили у три експериментальні групи (ЕГ):

- Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (група МАН (Магістранти, англійська, німецька) – 7 студентів як ЕГ-1),
- Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (група Маф (Магістранти, англійська філологія) – 9 студентів як ЕГ-2),
- Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (група 361 – 15 студентів як ЕГ-3),
- Житомирського державного університету імені Івана Франка (підгрупи (61/602, 61/603, 62/604) – 35 студентів як ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3), які здобувають кваліфікацію “магістр філології, викладач англійської мови”.

В ЕГ-1, яка включала групи МАН і 61/602, експериментальне навчання здійснювалось за третім варіантом методики, тобто ЕГ-1 виступала як контрольна група. В ЕГ-2, яка включала групи Маф та 61/603, навчання здійснювалось за першим варіантом методики. В ЕГ-3, до якої увійшли 361 та 62/604 групи, студенти навчалися за другим варіантом методики.

Експериментальне навчання складалося з 10-ти аудиторних і 10-ти позааудиторних занять. Згідно з вимогами чинної Програми з англійської мови для педагогічних інститутів та університетів зміст навчання організовано за тематичними полями відповідно до соціокультурної і професійної тематики [9, с. 5] і спрямовано на розвиток відповідних ПО навичок і вмінь англійського ДМ. Навчальним матеріалом слугували укладені нами тематичні кейси (докладніше див [15, 16]).

Спираючись на класифікацію експерименту, запропоновану П. Б. Гурвичем, проведена нами перевірка характеризувалася як базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент. По вертикалі порівнювався рівень ПО вмінь в англійському ДМ до та після експериментального навчання, а по горизонталі – три варіанти методики формування ПОК в англійському ДМ.

Структуру і зміст експериментального навчання з метою формування ПОК в англійському ДМ майбутніх викладачів на основі кейс-методу, яке проводилось нами з вересня по листопад 2013 р., наводимо в табл. 1.

Таблиця 1

**Структура експерименту з формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні**

Етапи експерименту	Кількість годин	Завдання етапів	Зміст етапів
Вихідний письмовий доекспериментальний зріз	2	Визначити рівень декларативних знань з АМ і методики навчання АМ	Проведення письмового тестування
Вихідний усний доекспериментальний зріз	2	Визначити рівень сформованості ПО навичок і вмінь англійського ДМ	Проведення усного тестування
Експериментальне навчання	40	Перевірити ефективність варіантів методики навчання	Формування ПОК у ДМ із застосуванням кейс-методу
Підсумковий письмовий післяекспериментальний зріз	2	Визначити рівень декларативних знань з АМ і методики навчання АМ	Проведення письмового тестування
Підсумковий усний післяекспериментальний зріз	2	Визначити рівень сформованості ПО навичок і вмінь англійського ДМ	Проведення усного тестування

З метою визначення можливості проведення власне експериментального навчання ми порівняли вихідний рівень розвитку ПО вмінь ДМ у студентів трьох ЕГ (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3). За Б. П. Гурвичем [5, с. 65], групи є готовими до проведення експериментального навчання за умови, що вони мають однаковий розподіл ознаки навченості ПО ДМ.

Для перевірки вірогідності результатів доекспериментального зрізу ми використали критерій узгодження розподілу  $\chi^2$  Пірсона [11, с. 113–141], завдяки якому визначили відсутність розбіжностей у групах щодо розподілу ознаки навченості ПО англійського ДМ, що засвідчило готовність груп до експериментального навчання.

Ми перевірили ефективність трьох варіантів методики формування ПОК у ДМ.

Результати до- та післяекспериментального зрізів для групи ЕГ-1 наведено в табл. 2. Коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-1, виявлені доекспериментальним зрізом, вважаємо вибіркою 1; коефіцієнти навченості студентів, виявлені післяекспериментальним зрізом, – вибіркою 2.

Таблиця 2

Результати до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-1

Прізвище, ім'я студента (група)	Коефіцієнт навченості (вибірка 1 – доекспериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (вибірка 2 – післяекспериментальний зріз)
1. Вас-ко Л-ія (МАН)	0,59	0,69
2. Вис-ка Ю-ія (МАН)	0,61	0,77
3. Жиг-ій О-га (МАН)	0,68	0,72
4. Ігн-юк Т-на (МАН)	0,55	0,65
5. Про-юк А-на (МАН)	0,52	0,68
6. Рад-ко О-на (МАН)	0,65	0,68
7. Ста-ка А-ла (МАН)	0,66	0,69
8. Ал-ук М-на (61/602)	0,62	0,69
9. Вас-ук О-га (61/602)	0,7	0,77
10. Дав-ич С-ан (61/602)	0,7	0,73
11. Кр-ій А-на (61/602)	0,58	0,69
12. Л-чук О-га (61/602)	0,60	0,75
13. Мак-ич О-г (61/602)	0,53	0,66
14. Мос-ук Н-ля (61/602)	0,7	0,75
15. Нік-ук Р-на (61/602)	0,46	0,63
16. Пан-юк І-на (61/602)	0,5	0,69
17. Сам-ко Ол-дра (61/602)	0,62	0,67
18. Хр-юк А-на (61/602)	0,65	0,75
19. Ш-юк В-ка (61/602)	0,52	0,69
20. Ш-он М-ва (61/602)	0,66	0,69
Середнє арифметичне	<b>0,61</b>	<b>0,70</b>

Як бачимо, середній коефіцієнт навченості студентів групи за результатами післяекспериментального зрізу перевищує середній показник за результатами доекспериментального зрізу (табл. 2). Проте вважаємо за необхідне перевірити значущість відстежених змін у середніх показниках за допомогою критерію Фішера.

Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: “є ефект” – “немає ефекту” (табл. 3).

Таблиця 3

## Відсоткові частки студентів ЕГ-1 щодо вирішення комунікативних завдань

Зрізи	“Є ефект”			“Немає ефекту”	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\varphi$	Кількість студентів	
Доекспериментальний зріз	3	$\frac{3}{20} = 15,00\%$	0,795	17	20
Післяекспериментальний зріз	7	$\frac{7}{20} = 35,00\%$	1,266	13	20

Як свідчать результати доекспериментального зрізу, наведені в табл. 2, 3 студенти мають достатній коефіцієнт навченості. Проте згідно з результатами післяекспериментального зрізу 7 студентів ЕГ-1 досягли або подолали бар'єр із значенням коефіцієнта навченості 0,7.

Кутові значення для двох відсоткових часток ми визначили за формулою [11, с. 159]:

$$\varphi = 2 \arcsin \sqrt{p}, \quad (3.1)$$

де  $\varphi$  – значення центрального кута,  
 $p$  – значення відсоткової частки.

У нашому випадку:  $\varphi_1^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{3}{20}} = 0,795$ ,

$$\varphi_2^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{7}{20}} = 1,266.$$

Емпіричне значення  $\varphi_{\text{емп}}^*$  критерію визначили за формулою [11, с. 162]:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (\varphi_{\text{max}} - \varphi_{\text{min}}) \sqrt{\frac{(n_1 \cdot n_2)}{(n_1 + n_2)}}, \quad (3.2)$$

де  $\varphi_{\text{max}}$  – кут, що відповідає більшій відсотковій частці,

$\varphi_{\text{min}}$  – кут, що відповідає меншій відсотковій частці;

$n_1$  – кількість елементів вибірки 1;

$n_2$  – кількість елементів вибірки 2.

Отже, маємо такі результати:  $\varphi_{\text{емп}}^* = (1,266 - 0,795) \sqrt{\frac{(20 \cdot 20)}{(20 + 20)}} = 1,489$ .

Критичні значення критерію ми визначили за таблицею значущості різних значень критерію Фішера [11, с. 332].

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівнюючи емпіричне значення з критичним значенням критерію, маємо:

$$\varphi_{\text{кр}(0,05)}^* > \varphi_{\text{емп}}^*, \\ 1,64 > 1,489.$$

Зобразимо отримані результати схематично на рисунку вісі значущості (рис. 1).

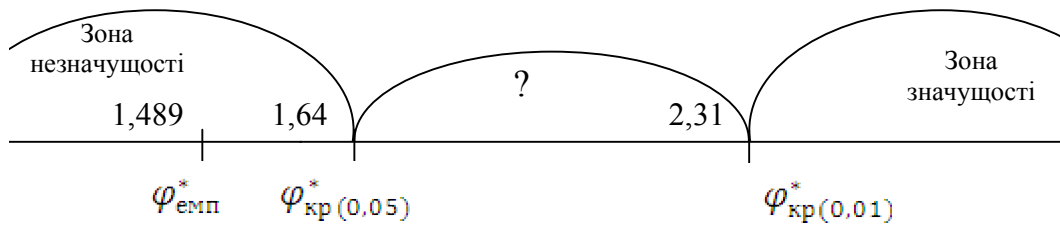


Рис 1. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в ЕГ-1

Отримане емпіричне значення критерію міститься в зоні незначущості. Це свідчить про відсутність розбіжностей відсоткових часток двох вибірок за результатами до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-1.

Таким чином, ми довели, що навчання без використання синквейну є менш ефективним з погляду формування ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ.

Перевірка ефективності першого варіанта методики формування ПОК в англійському ДМ проходила за допомогою розрахунку критерію Фішера з дотриманням описаної вище послідовності обрахунків. Двома вихідними вибірками для аналізу вважаємо коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-2, виявлені до- та післяекспериментальним зрізами (табл. 4).

Таблиця 4

Результати до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-2

Прізвище, ім'я студента (група)	Коефіцієнт навченості (вбірка 1 – доекспериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (вбірка 2 – післяекспериментальний зріз)
1.Баб-ка У-на (Маф)	0,62	0,88
2.Віт-ка Н-ія (Маф)	0,7	0,91
3.Гор-ак Т-на (Маф)	0,64	0,9
4.Зав-ха М-на (Маф)	0,58	0,87
5.Кар-ів О-га (Маф)	0,62	0,87
6.Кіт-ка Хр-на (Маф)	0,48	0,85
7.Сем-ум І-на (Маф)	0,71	0,94
8.С-с І-на (Маф)	0,46	0,84
9.Чор-ій А-ія (Маф)	0,5	0,89
10.Б-ба Р-ан (61/603)	0,62	0,87
11.Бат-ка А-на (61/603)	0,65	0,93
12.Без-ха Ол-дра (61/603)	0,63	0,86
13.Бон-ук Я-ав (61/603)	0,66	0,89
14.Бор-ка О-на (61/603)	0,52	0,84
15.Вор-юк Л-ія (61/603)	0,59	0,88
16.Куз-ко О-га (61/603)	0,58	0,89
17.Лис-ка Ю-ія (61/603)	0,6	0,9
18.Мео-ка Н-стя (61/603)	0,61	0,92
19.Ю-ук А-нна (61/603)	0,55	0,87
20.Я-ко Н-ля (61/603)	0,58	0,86
Середнє арифметичне	<b>0,6</b>	<b>0,88</b>

Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: “є ефект” – “немає ефекту” (табл. 5).

Таблиця 5

**Відсоткові частки студентів ЕГ-2 щодо вирішення комунікативних завдань**

Зрізи	“Є ефект”			“Немає ефекту”	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\phi$	Кількість студентів	
Доекспериментальний зріз	2	$\frac{2}{20} = 10,00\%$	0,644	18	20
Післяекспериментальний зріз	20	$\frac{20}{20} = 100,00\%$	3,142	0	20

Використовуючи отримані результати до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-2 (табл. 4), ми визначили відповідні кутові значення для двох відсоткових часток за формулою (3.1).

$$\phi_1^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{2}{20}} = 0,644,$$

$$\phi_2^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{20}{20}} = 3,142.$$

Визначимо емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера за формулою (3.2):

$$\phi_{\text{емп}}^* = (3,142 - 0,644) \sqrt{\frac{(20-20)}{(20+20)}} = 7,899.$$

Порівняємо емпіричне значення з критичним значенням критерію:

$$\phi_{\text{кр}(0,01)}^* < \phi_{\text{емп}}^*,$$

$$2,31 < 7,899.$$

Зобразимо проведені розрахунки схематично на рисунку вісі значущості (див. рис. 2).

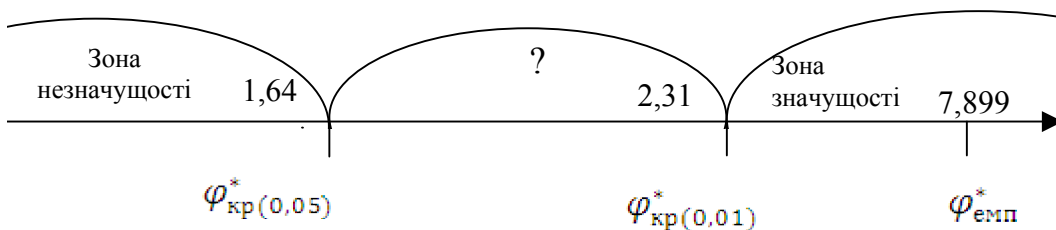


Рис. 2. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в ЕГ-2

На відміну від попереднього випадку, отримане емпіричне значення критерію Фішера розташоване в зоні значущості. Це свідчить про наявність розбіжностей відсоткових часток двох вибірок за результатами до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-2.

Отже, ми довели, що перший варіант методики формування ПОК у ДМ є ефективним.

За допомогою розрахунку критерію Фішера ми перевірили вірогідність отриманих даних, дотримуючись описаної вище методики і послідовності обчислень. Двома вихідними вибірками для аналізу вважаємо коефіцієнти навченості студентів групи ЕГ-3, отримані до- та післяекспериментальними зрізами (див. табл. 6).

Таблиця 6

**Результати до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-3**

Прізвище, ім'я студента (група)	Коефіцієнт навченості (вибірка 1 – доекспериментальний зріз)	Коефіцієнт навченості (вибірка 2 – післяекспериментальний зріз)
1. В-юх І-на (361)	0,57	0,81
2. Гл-ко Т-на (361)	0,69	0,85
3. Жел-як Д-я (361)	0,72	0,87
4. Заг-ко В-на (361)	0,49	0,8
5. Кис-ва А-на (361)	0,68	0,84
6. Ков-ко А-на (361)	0,75	0,9
7. Мач-ла Т-на (361)	0,68	0,86
8. Ор-ва Н-на (361)	0,49	0,79
9. Р-ка А-на (361)	0,52	0,89
10. С-ик К-ія (361)	0,74	0,92
11. С-ка Т-ра (361)	0,77	0,9
12. Ст-ва А-на (361)	0,49	0,78
13. Т-ар К-на (361)	0,56	0,78
14. Уг- ич Н-ія (361)	0,62	0,81
15. Циг-ко А-на (361)	0,69	0,82
16. Біл-ий Д-ро (62/604)	0,7	0,89
17. Бор-ко Д-ія (62/604)	0,62	0,81
18. Вас-ко І-на (62/604)	0,68	0,79
19. В-ак Л-ла (62/604)	0,59	0,88
20. Гал-за Т-на (62/604)	0,62	0,8
21. Кл-ва О-на (62/604)	0,5	0,69
22. Кол-ик А-на (62/604)	0,72	0,82
23. Кух-ок В-ка (62/604)	0,46	0,68
24. Л-ук Н-ія (62/604)	0,5	0,75
25. Нік-ук М-ія (62/604)	0,62	0,85
26. С-ка М-на (62/604)	0,65	0,78
Середнє арифметичне	<b>0,62</b>	<b>0,82</b>

Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома значеннями ознаки: “є ефект” – “немає ефекту” (табл. 7).

Таблиця 7

**Відсоткові частки студентів ЕГ-3 щодо вирішення комунікативних завдань**

Зрізи	“Є ефект”			“Немає ефекту”	Загальна кількість студентів
	кількість студентів	відсоткова частка	$\phi$	Кількість студентів	
Доекспериментальний зріз	5	$\frac{5}{26} = 19,23\%$	<b>0,908</b>	21	26
Післяекспериментальний зріз	24	$\frac{24}{26} = 92,31\%$	<b>2,580</b>	2	26

Використовуючи отримані результати до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-3 (див. табл. 6), ми визначили відповідні кутові значення для двох відсоткових часток за формулою (3.1).

$$\varphi_1^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{5}{26}} = 0,908,$$

$$\varphi_2^* = 2 \arcsin \sqrt{\frac{24}{26}} = 2,580.$$

Визначимо емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера за формулою (3.2):

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (2,580 - 0,908) \sqrt{\frac{(26-26)}{(26+26)}} = 6,029.$$

Порівняємо емпіричне значення з критичним значенням критерію:

$$\varphi_{\text{кр}(0,01)}^* < \varphi_{\text{емп}}^*,$$

$$2,31 < 6,029.$$

Зобразимо проведені розрахунки схематично на рисунку вісі значущості (див. рис. 3).

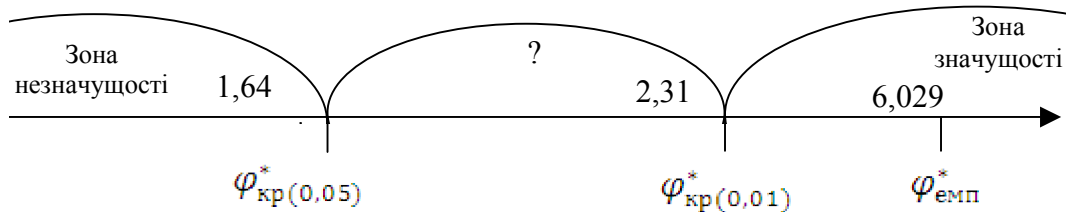


Рис. 3. Визначення критерію Фішера для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження в ЕГ-3

Як і в попередньому випадку, отримане значення критерію Фішера міститься в зоні значущості. Це означає, що ми знову приймаємо альтернативну гіпотезу, яка свідчить про наявність розбіжностей відсоткових часток двох вибірок за результатами до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-3 та теж доводить ефективність третього варіанта методики формування ПОК в англійському ДМ.

Таким чином, проведений нами методичний експеримент дав змогу практично переконатися, що застосування кейс-методу під час навчання сприяло: використанню теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем; оцінюванню ситуації, вибору та організації пошуку основної інформації; формулюванню запитань і запитів; самостійному прийняттю рішень в умовах невизначеності; всебічному аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій; конструктивній критиці. Крім того, в процесі проведення експериментального навчання виявлено позитивний вплив кейс-методу на розвиток особистісних якостей студента: усвідомлення важливості власної позиції і вміння дослухатися до критичних зауважень колег, усвідомлення необхідності поєднання теорії і практики, активності на аудиторних заняттях завдяки використанню творчих ідей, бажання співпраці з викладачем на професійному рівні, підвищення мотивації працювати за фахом.

Отже, аналізуючи результати експериментального навчання по вертикалі, відзначимо, що рівень ПОК в англійському ДМ підвищився у двох ЕГ (ЕГ-2 та ЕГ-3), що, в свою чергу, свідчить про ефективність і доцільність формування ПОК у ДМ у майбутніх викладачів АМ.



Для того щоб визначити, який із двох запропонованих нами варіантів методики навчання є найефективнішим з точки зору його впливу на формування ПОК в англійському ДМ, ми обрали  $Q$  – критерій Розенбаума [11, с. 42–48]. Цей критерій оцінює відмінності між двома вибірками за рівнем ознаки, яка кількісно виміряна та чисельно представлена у двох аналізованих вибірках. Двома вихідними вибірками для аналізу вважаємо коефіцієнти навченості студентів груп ЕГ-2 та ЕГ-3, виявлених за результатами післяекспериментального зрізу.

Перевіримо виконання умов можливості застосування критерію, а саме виконання обмежень, накладених на кількість елементів  $n_1$  та  $n_2$  у досліджуваних вибірках [11, с. 43].

У нашому випадку кількість елементів, які містяться у вибірках, має значення:

$$\begin{aligned}n_1 &= 20 \\n_2 &= 26.\end{aligned}$$

Оскільки кількість елементів в обох вибірках не перевищує 50-ти і для можливості застосування критерію абсолютна величина різниці між кількостями елементів обох вибірок не перевищує 10-ти, то можна стверджувати, що вихідні дані нашого дослідження відповідають обмеженням  $Q$  – критерію Розенбаума.

Перейдемо безпосередньо до обчислень.

Аналізуючи вихідні вибірки поточного дослідження, представлені у вигляді послідовності коефіцієнтів навченості студентів (табл. 8), ми дійшли висновку, що коефіцієнти навченості студентів ЕГ-2 складають першу вибірку, а коефіцієнти навченості студентів ЕГ-3 – другу вибірку. Саме таке визначення вибірок 1 і 2 відбувається за рахунок більшого значення максимального коефіцієнта навченості студентів ЕГ-2 (0,94) порівняно з максимальним коефіцієнтом навченості студентів ЕГ-3 (0,92).

Для проведення оцінки за допомогою  $Q$  – критерію Розенбаума ми сформулювали статистичні гіпотези: нульова гіпотеза ( $H_0$ ) – рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2; альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) – рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Використовуючи інформацію щодо зіставлення значень коефіцієнтів навченості, представлених у двох вибірках (табл. 8), ми знайшли значення величин  $S_1$  (кількість значень вибірки 1, які більші максимального значення ознаки вибірки 2) та  $S_2$  (кількість значень вибірки 2, які менші мінімального значення ознаки вибірки 1).

Отже, маємо:  $S_1 = 2$ , а  $S_2 = 15$ .

Визначимо емпіричне значення  $Q_{\text{емп}}$  критерію за формулою [11, с. 46]:

$$Q_{\text{емп}} = S_1 + S_2$$

У нашому випадку:

$$Q_{\text{емп}} = 2 + 15 = 17.$$

Встановимо критичні значення критерію для кількості елементів  $n_1=20$  і  $n_2=26$  [11, с. 315]:

$$Q_{\text{кр}} = \begin{cases} 8 & (p \leq 0,05) \\ 9 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Порівняємо значення  $Q_{\text{кр}}$  і  $Q_{\text{емп}}$ :

$$\begin{aligned}Q_{\text{кр}}(0,01) &< Q_{\text{емп}} \\ 9 &< 17.\end{aligned}$$

Таблиця 8

Зіставлення значень коефіцієнтів навченості для визначення  $Q$  – критерію Розенбаума

Вибірка 1 (коефіцієнти після-експериментального зрізу ЕГ-2)	Вибірка 2 (коефіцієнти після-експериментального зрізу ЕГ-3)
0,94 0,93	
0,92 0,91 0,9 0,9 0,89 0,89 0,89 0,88 0,88 0,87 0,87 0,87 0,87 0,86 0,86 0,85 0,84 0,84	0,92  0,9 0,9 0,89 0,89  0,88  0,87   0,86  0,85 0,85 0,84
	0,82 0,82 0,81 0,81 0,81 0,8 0,8 0,79 0,79 0,78 0,78 0,78 0,75 0,69 0,68

Зобразимо проведені розрахунки схематично на рисунку вісі значущості (рис. 4).

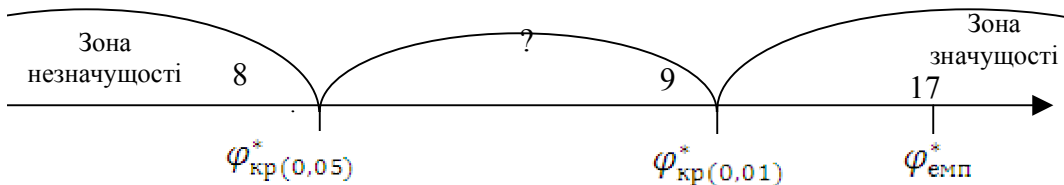


Рис. 4. Визначення критерію Розенбаума для перевірки надійності отриманих результатів експериментального дослідження

Отримане емпіричне значення  $Q$  міститься в зоні значущості. Це означає, що ми відхиляємо нульову гіпотезу  $H_0$  (рівень ознаки у вибірці 1 не перевищує рівня ознаки у вибірці 2). Відповідно, приймаємо альтернативну гіпотезу  $H_1$ , згідно з якою рівень ознаки у вибірці 1 перевищує рівень ознаки у вибірці 2.

Таким чином, результати статистичних обрахунків коефіцієнтів навченості студентів ЕГ-1, ЕГ-2 та ЕГ-3 дали нам змогу виявити значні відмінності у рівнях коефіцієнтів навченості трьох ЕГ. Найнижчий рівень ознаки навченості виявила ЕГ-1, де студенти не склали синквейн. Вищими є показники в ЕГ-2 і ЕГ-3, проте з-поміж двох останніх вищим є показник в ЕГ-2, де під час заняття студентам пропонувалося скласти синквейн до дискусії, а студенти ЕГ-3 склали синквейн після дискусії.

Експериментальне навчання дало змогу практично переконатися в тому, що добірка запропонованих вправ на основі кейс-методу сприяє ефективному формуванню ПОК у ДМ майбутніх викладачів АМ, а отримані результати підтверджують ефективність використаної методики в ЕГ-2, що свідчить про доцільність упровадження моделі формування ПОК у ДМ на практичних заняттях з АМ у ВНЗ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці нових тематичних кейсів для навчання ПО ДМ майбутніх викладачів АМ.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ананьева Л. В. Обучение студентов языковых специальностей профессионально направленной диалогической речи с использованием деловой игры (французский язык) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ананьева Людмила Валентиновна. – К., 2002. – 266 с.
2. Бикова І. П. Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу / І. П. Бикова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі : Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Донецьк : ДонДУ, 1999. – С. 3–6.
3. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и её роли в методическом исследовании / В. А. Бухбиндер // Материалы республ. науч. конф. по пробл. эксперимента в методике обуч. иностр. языкам. – К. : КПИИЯ, 1971. – С. 38–39.
4. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 342 с.
5. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
6. Камаева Т. П. Формирование профессионально-методических умений речевого взаимодействия на иностранном языке (английский язык) : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Методика преподавания иностранных языков” / Т. П. Камаева. – М., 1990. – 24 с.
7. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению (английский язык, неязыковой вуз) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коломиец Ирина Владимировна. – К., 1992. – 252 с.
8. Ляховицкий М. В. Сущность и специфика экспериментального исследования в методике обучения английскому языку / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 20–30.
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. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.
10. Роман С. В. Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебно-профессиональных задач (I курс язык. педвуза) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Роман Светлана Владимировна. – К., 1982. – 230 с.

11. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2003. – 350 с.
12. Штульман Э. А. К вопросу о методологии научных исследований / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 77–79.
13. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. – Воронеж : Из-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.
14. Штульман Э. А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.
15. Ярошенко О. В. Вправи для формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні на основі кейс-методу / Олеся Василівна Ярошенко // Іноземні мови. – 2013. – № 4. – С. 21–28.
16. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови / Олеся Василівна Ярошенко // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 39–44.
17. Goldblatt P. F. Cases for Teacher Development / Patricia F. Goldblatt, Deirdre Smith. – SAGE Corporations, Inc., 2005. – 280 p.
18. Levin B. B. Using the Case Method in Teacher Education: The role of discussion and experience in teachers’ thinking about cases / Barbara Barry Levin // Teaching and Teacher Education. – 1995. – №11. – P. 63–79.
19. Risko V. J. Videodisc-based case methodology: A design for enhancing preservice teachers’ problem-solving abilities / Victoria J. Risko // Yearbook of American Reading Forum. – Logan : Utah State University Press, 1991. – P. 121–137.

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ВЕДЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДИСКУСІЇ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ**

**І. В. Зайцева**

*Київський національний лінгвістичний університет*

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі проблемних ситуацій. Описано структуру експерименту, зміст перед-, проміжного і післяекспериментального зрізів; представлено і проаналізовано результати експериментальних зрізів.

**Ключові слова:** експеримент, дискусія, проблемні ситуації, майбутні філологи.

**И. В. Зайцева.** Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих филологов ведению англоязычной дискуссии на основе проблемных ситуаций. В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента по проверке эффективности методики обучения будущих филологов ведению англоязычной дискуссии на основе проблемных ситуаций. Описана структура эксперимента, содержание до-, промежуточного и послеэкспериментального срезов; представлены и проанализированы результаты экспериментальных срезов.

**Ключевые слова:** эксперимент, дискуссия, проблемные ситуации, будущие филологи.

**I. Zaitseva.** The effectiveness' experimental testing of the methodological realization of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The article deals with the preparation and organization stages of the methodological experiment on testing effectiveness of the methodological realization of teaching future philologists discussion in English on the basis of problem situations. The author describes the structure of the experiment, the contents of pre-, midline and post-experimental data, presents the results of the data and comments on them.

**Key words:** experiment, discussion, problem situations, future philologists.

Навчання майбутніх філологів ведення дискусії є складним для викладачів англійської мови у зв'язку із сприйняттям та інтерпретацією великого обсягу інформації, смисловою складністю повідомлення, високою обтяженістю мисленнєвої діяльності співрозмовників, використання таких видів мовленнєвої діяльності, як монологічне мовлення, обмеженістю в часі тощо.

Не залишається поза увагою і проблема експериментальної перевірки навчання майбутніх філологів ведення дискусії. Так, Н. М. Топтигіна експериментально перевірила методику навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови; А. Й. Гордєєва – методику навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування; Н. П. Андронік – методику навчання майбутніх учителів англійської мовної дискусії на основі автентичних поетичних творів. Розроблена нами методика навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі проблемних ситуацій (ПС) також потребувала експериментальної перевірки.

**Метою** статті є опис підготовки та реалізації методичного експерименту з перевірки ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської мовної дискусії на основі ПС і констатація й інтерпретація отриманих результатів.

Спираючись на теоретичні передумови навчання англійської мовної дискусії на основі ПС [6, 7, 8, 9, 10] і практичні розробки системи і комплексів вправ [11], сформулюємо *гіпотезу експерименту*: процес навчання англійської мовної дискусії на основі ПС буде ефективним за таких умов:

1) використання відібраних ПС з інформаційно-пізнавальних статей, а також сучасних телепередач як засобу навчання надасть можливість майбутнім філологам знайомитися із особливостями ведення дискусії представниками іншомовної культури у реальних ситуаціях спілкування;

2) здійснення навчання на основі розроблених комплексів вправ, яке реалізується в п'ять етапів протягом двох семестрів;

3) визначення раціональності і доцільності виконання вправ з жорстким і частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах.

Сформульована гіпотеза перевірялася в ході *основного природного експерименту*, який проводився з вересня по червень 2012–2013 навчального року в Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ).

*Мета експерименту* – перевірити ефективність розробленої методики навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі ПС, зокрема доцільність та адекватність використання розробленої підсистеми вправ, а також порівняти ефективність двох способів організації процесу навчання.

*Об'єктом* експериментального навчання був процес навчання майбутніх філологів ведення англомовної дискусії на основі ПС і запропонована нами теоретично обґрунтована та практично розроблена підсистема вправ.

*Суб'єктом* експериментального навчання виступали студенти I курсу факультету германської філології (відділення англійської мови) КНЛУ, які навчалися за напрямом підготовки 6.020303 “Філологія” 8.02030302; 7.02030302 “Мова і література” (англійська мова).

На основі визначеної мети експерименту ми обрали базовий, природний, вертикально-горизонтальний, відкритий методичний експеримент [5]. Його *вертикальний* характер дав змогу зробити висновок про загальну ефективність розробленої методики шляхом перевірки рівня сформованості комунікативно-дискусійних умінь (КДУ) у майбутніх філологів. *Горизонтальний* характер експерименту дав змогу перевірити ефективність двох способів організації навчання дискусії на основі ПС на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах (аналіз ПС – визначення причин її виникнення та способів вирішення проблеми (розв'язання проблемного завдання (ПЗ) шляхом жорсткого/часткового керування з боку викладача. Таким чином, *варійованою умовою* була методика навчання дискусії на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах:

– **варіант А** (в експериментальних групах ЕГ-1 і ЕГ-2) – на інформативно-підготовчому етапі застосовувалися спеціальні вправи – аналіз ПС і вправи у формі евристичних бесід (жорстке керування) з метою активізації й актуалізації знань студентів; після знайомства із ПС і вилучення й опрацювання необхідної інформації стосовно проблеми обговорення реалізується наступне завдання інформативно-підготовчого етапу – аналіз ПС, а саме причин її виникнення у підгрупах, програмування і планування іншомовного висловлювання. В ЕГ-1 і ЕГ-2 такий аналіз здійснюється у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти (Mind Map) з використанням прийому “евристична бесіда” (жорстке керування), де студенти аналізують ПС, відповідаючи на серію навідних запитань. На ситуативно-дискусійному етапі вирішення ПЗ у ЕГ-1 і ЕГ-2 відбувається також з жорстким керуванням (прийом “Займи позицію”). Прийом для вирішення ПЗ обирає викладач. Обмін думками у підгрупах з використанням прийому “Займи позицію” відбувається на основі варіантів рішень, ролей та позицій, що мають обстоювати студенти, наданих їм викладачем (див. табл. 1).

– *варіант Б* (в ЕГ-3 і ЕГ-4) – на інформативно-підготовчому етапі застосовувалися спеціальні вправи – аналіз ПС за допомогою прийому “Мікрофон” (часткове керування): студенти аналізують проблемну ситуацію по черзі, висловлюючись з приводу проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон. Прийом для аналізу ПС обирає викладач залежно

від рівня підготовки групи. Окрім того, на ситуативно-дискусійному етапі вирішення ПЗ у ЕГ-3 і ЕГ-4 відбувається з частковим керуванням (прийом “Дерево рішень”). Застосування прийому “Дерево рішень” передбачає самостійний пошук студентами варіантів вирішення ПЗ, самостійний вибір/розподіл ролей у підгрупі, самостійне визначення позиції, яку обстоює студент у дискусії, відповідно до обраної ролі (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Варіанти методики експериментального навчання дискусії на основі ПС**

Етап	Варіант “А” (ЕГ-1, ЕГ-2)	Варіант “Б” (ЕГ-3, ЕГ-4)
Пропедевтичний	Організація дискусії в обох групах була ідентичною	
Організаційно-мотиваційний	Організація дискусії в обох групах була ідентичною	
Інформативно-підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення з ПС шляхом перегляду відеосюжету;</li> <li>• <b>аналіз ПС шляхом використання прийому “евристична бесіда”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ознайомлення з ПС шляхом перегляду відеосюжету;</li> <li>• <b>аналіз ПС шляхом використання прийому “мікрофон”</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постановка ПЗ;</li> <li>• пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної для вирішення ПЗ з джерел, наданих викладачем;</li> <li>• повторний перегляд відеосюжету з метою аналізу ведення дискусії та мовних і мовленнєвих засобів, що використовуються;</li> <li>• програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації;</li> <li>• забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом;</li> <li>• <b>обмін думками в підгрупах шляхом прийому “Займи позицію”</b></li> <li>• визначення загальної точки зору підгрупи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постановка ПЗ;</li> <li>• пошук та вилучення додаткової інформації, необхідної для вирішення ПЗ з джерел, наданих викладачем;</li> <li>• повторний перегляд відеосюжету з метою аналізу ведення дискусії та мовних і мовленнєвих засобів, що використовуються;</li> <li>• програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації;</li> <li>• забезпечення мовним і мовленнєвим матеріалом;</li> <li>• <b>обмін думками в підгрупах шляхом прийому “Дерево рішень”</b></li> <li>• визначення загальної точки зору підгрупи</li> </ul>
Ситуативно-дискусійний	Організація англійської дискусії на основі ПС в обох групах була ідентичною	
Констатувально-інтерпретаційний	Організація англійської дискусії на основі ПС в обох групах була ідентичною	

До *неварійованих умов* експерименту ми віднесли: тривалість експериментального навчання, експериментатора, кількість академічних груп; завдання перед-, проміжного і післяекспериментальних зрізів та експериментального навчання; сумарну кількість аудиторних і позааудиторних годин на опрацювання розробленої підсистеми вправ; критерії оцінювання рівня сформованості КДУ.

На основі викладених положень були визначені конкретні *завдання* експерименту:

- провести передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості КДУ студентів;

- провести першу серію експериментального навчання з використанням методики навчання ведення англомовної дискусії на основі ПС в ЕГ з метою визначення загальної ефективності розробленої методики; здійснити контроль рівня сформованості набутих студентами КДУ за допомогою проміжного експериментального зрізу;

- провести другу серію експериментального навчання ведення дискусії на основі розробленої підсистеми вправ з метою визначення оптимального способу організації дискусії; провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня сформованості КДУ студентів; інтерпретувати результати експериментального навчання та порівняти ефективність двох способів організації навчання дискусії на основі ПС.

Визначені завдання зумовили структуру експерименту (див. табл. 2).

Визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості КДУ є актуальним завданням для вирішення проблеми вимірювання та обробки результатів методичного експерименту, проведеного з метою перевірки ефективності розробленої нами методики навчання дискусії у процесі формування компетенції в діалогічному мовленні (ДМ). Для їх визначення ми звернулися до наукових досліджень з питання контролю рівня сформованості іншомовних навичок й умінь говоріння. Цим питанням займався ряд учених: Н. П. Андронік, В. І. Беспалько, Н. Ф. Бориско, Р. І. Вікович, А. Й. Гордєєва, О. П. Петрашук, М. Л. Писанко, І. О. Сімкова, Н. К. Складенко, Н. М. Топтигіна, Є. В. Шантарін, М. П. Янісів та інші. Спираючись на дослідження зазначених учених, а також урахувавши особливості ведення дискусії-обміну думками, ми відібрали існуючі критерії для перевірки рівня сформованості умінь ДМ і модифікували деякі з них для оцінки рівня сформованості КДУ майбутніх філологів.

Таблиця 2

Структура проведення експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час і термін проведення	Кількість годин	Кількість груп/учасників	Завдання етапу
1.	Передекспериментальний зріз	1.10.12. – 5.10.2012 1 тиждень	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення вихідного рівня сформованості КДУ
2.	Перша серія експериментального навчання	8.10.2012 – 14.12.2012 10 тижнів	160 год. (80 занять)	4 групи 51 студент	Перевірка ефективності розробленої методики
3.	Проміжний зріз	17-21 грудня 2012	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення досягнутого рівня сформованості КДУ
4.	Друга серія експериментального навчання	4.02.2013 – 10.05.2013 14 тижнів	168 год. (84 заняття)	4 групи 51 студент	Перевірка ефективності двох способів організації дискусії на основі проблемних ситуацій на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах
5.	Післяекспериментальний зріз	13.05. – 18.05.2013 1 тиждень	2 год. (1 заняття)	4 групи 51 студент	Визначення досягнутого рівня сформованості КДУ

Таким чином, для досягнення вищезазначеної мети ми відібрали такі **критерії для оцінювання рівня сформованості КДУ**: відповідність змісту висловлювання ПС, аргументованість, інтерактивність (ініціативність, зверненість, реактивність), обсяг реплік (повнота)



та кількість виступів, клішованість, відносна правильність мовлення, а також темп мовлення. Розглянемо особливості кожного з критеріїв, а також параметри, за якими нараховувалася певна сума балів, докладніше.

Під критерієм *відповідність змісту висловлювання ПС* ми розуміємо здатність студента висловитись з проблеми, виражаючи своє ставлення до неї, до думки інших, а також відповідність висловлювання змісту відеосюжету/статті, переглянутого/прочитаної студентами. Показник відповідності змісту висловлювання ПС вимірюється коефіцієнтом, тобто відношенням кількості реплік студента, що відповідають змісту переглянутого відеосюжету/прочитаної статті, до загальної кількості реплік. Переведення коефіцієнта в бали представлено в табл. 3.

Таблиця 3

**Переведення коефіцієнта за критерієм  
“відповідність змісту висловлювання проблемній ситуації” в бали**

Величина коефіцієнта	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Кількість балів	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2

Наступним критерієм, важливим для нашого дослідження, є *аргументованість*, який означає наявність у висловлюванні студента аргументів або контраргументів (відповідно до ПС), доказів та прикладів, що їх підтверджують [1, с. 151]. Показник аргументованості дискусійного висловлювання вимірюється коефіцієнтом, тобто відношенням кількості реплік студента, спрямованих на реалізацію наміру аргументованості до загальної кількості реплік.

Переведення коефіцієнта в бали представлено в табл. 4.

Таблиця 4

**Переведення коефіцієнта за критерієм  
“аргументованість дискусійного висловлювання” в бали**

Величина коефіцієнта	1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1
Кількість балів	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Критерій *інтерактивність* передбачає оцінку взаємодії учасників дискусії в процесі обговорення, яка включає вміння починати дискусію, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні ситуації спілкування мовленнєві формули; уважно слухати, розуміти та інтерпретувати інформацію, підтримувати дискусію з метою її продовження, висловити свою думку щодо ПС/запитати точку зору співрозмовників. Таким чином, оцінюючи студентів за критерієм інтерактивності, ми будемо враховувати такі її показники: *ініціативність, зверненість та реактивність* їхнього мовлення. Розглянемо кожен з них докладніше.

Під *ініціативністю* розуміють оцінку та спосіб вимірювання мовлення студентів з точки зору кількості та частоти вживання ініціативних висловлювань, які стимулюють процес спілкування, не дозволяючи йому припинитись. Ініціативність передбачає вміння починати дискусію – вступати в спілкування, тобто уміти продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні засоби спілкування і мовленнєві формули. До того ж, ініціативність передбачає вміння деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією, надати пораду, висловити свою думку щодо ПС/запитати точку зору співрозмовників тощо. Обчислення здійснюється за десятибальною шкалою, в якій показник успішності здійснення іншомовного спілкування оцінюється балами від “0” до “10”.

“9 – 10” – показник за цим критерієм має повністю виражені ознаки,

“7 – 8” – показник за цим критерієм має достатні ознаки,

“5 – 6” – показник за цим критерієм має чітко виражені ознаки,

“4 – 3” – показник за цим критерієм має дуже слабкі ознаки,

“0 – 2” – показник за цим критерієм майже відсутній.

*Зверненість мовлення* передбачає вміння студентів уважно слухати, розуміти та інтерпретувати інформацію. При цьому мовлення комунікантів вважається задовільним, якщо вони в усіх або в більшості випадків адекватно реагують на висловлювання партнерів по спілкуванню. Відповідно до КДУ зверненість також передбачає вміння підтримувати бесіду, а саме: перепитати, якщо щось не зрозуміло; доповнювати й розширювати зміст висловлювань, знаходити компроміс, згоду тощо. Обчислення цього критерію здійснюється за десятибальною шкалою, поданою вище.

*Реактивність мовлення* передбачає вміння підтримати дискусію: наявність у висловлюваннях студентів респонсивних реплік у відповідь на ініціативні. В оцінці мовленнєвого продукту за цим показником необхідно обов'язково враховувати тривалість латентного періоду (ЛП) [12, с. 55–58]. Обчислення рівня успішності реплікування відбувається за десятибальною ранговою шкалою. Таким чином, максимальна кількість балів за критерієм “інтерактивність”, враховуючи його показники, становить 30 балів, по десять за кожним показником відповідно.

Для коректного оцінювання мовленнєвого продукту студентів вважаємо за необхідне виділення критерію “обсягу реплік та кількості виступів”, за яким студент може набрати до 10 балів. У навчальній дискусії, яка імітує обговорення проблем у реальній дійсності, мають право на існування як слова-репліки, так і поширені репліки, тому ми пропонуємо кожну репліку, залежно від кількості слів у ній, оцінювати відповідно. Згідно з нашими спостереженнями за навчальним процесом, коли через обмеженість дискусії часом навчального заняття та кількістю студентів у групі кожний студент може виступити до 5-ти разів і орієнтуючись на середню кількість слів у дискусійному висловлюванні. При цьому необхідно враховувати і “кількість виступів”, оскільки обговорення неможливе без зміни думок і поглядів. Наявність такого критерію має стимулювати студентів активно виступати та стежити за розвитком обговорення.

Оскільки ми вважаємо вищезазначені критерії рівноцінними, ми зіставили кількість слів у висловлюванні студента з кількістю його виступів і розподілили бали за цим критерієм, що відображено в табл. 5.

Таблиця 5

## Розподіл балів за критерієм “обсяг реплік” і “кількість виступів”

Кількість виступів	5 і більше	4	3	2	1
Кількість слів у висловлюванні	більше 75	50-75	49-25	24-10	слова-репліки
Кількість балів	10	8	6	4	2

Вважаємо за необхідне виділення критерію “клішованість мовлення”, оскільки дискусія характеризується високим ступенем клішованості, а кліше сигналізують про комунікативний намір адресата (вступити до розмови, висунути тезу / антитезу, погодитись, частково погодитись чи зовсім не погодитись з аргументами тощо). До того ж, клішованість дає змогу оцінити вміння студента використовувати засвоєні лексичні одиниці, граматичні структури, усномовленнєві формули (для вираження своєї точки зору під час аргументації, надання поради щодо вирішення ПС). Обчислення цього критерію здійснюється за десятибальною шкалою.

У свою чергу, критерій “правильність мовлення” передбачає оцінювання фонетичного, лексичного й граматичного оформлення висловлювань. Оскільки ми навчаємо майбутніх філологів, слідом за М. Л. Писанко ми будемо враховувати всі помилки студентів, за наявності яких з максимальної кількості балів за цей критерій – 10 буде зніматися по 1 балу [14, с. 133]. При підрахунку балів за цим критерієм також враховується явище самокорекції, яке свідчить про наявність внутрішнього самоконтролю у студента. Наявність самокорекції свідчить також про рівень сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, тому при самокорекції зі знаком “+” знімалось по 0,5 бала, при самокорекції зі знаком “–” знімалося 2 бали за комунікативно значущу помилку.

У висловлюваннях студентів ми також враховували *темп мовлення*. Оскільки мінімальною умовою для успішної діяльності викладача та майбутнього філолога є володіння середнім темпом іншомовного усного мовлення [3, с. 34], середній темп мовлення, який складає 130 сл./хв., ми взяли за задовільний показник темпу мовлення студентів першого курсу. Оцінюючи висловлювання студентів, ми враховували явища хезитації – надто довгі паузи (0,2 – 0,25 с), повтори, тощо – і знімали 0,5 бала [3, с. 34]. Обчислення показників за критерієм темп мовлення представлено у табл. 6.

Таблиця 6

**Обчислення за критерієм “темп мовлення”**

Темп мовлення	130 слів/хв. і вище	129-125	122-120	119-115	114-110	109-105	104-100	99-95	94-90	89 і нижче
Кількість балів	10	9	8	7	6	5	3	2	1	0

Представимо розподіл балів за критеріями оцінювання рівня сформованості умінь КДУ студентів у табл. 7, де важливість кожного критерію подана в ієрархічній послідовності (див. табл. 7).

Наступним кроком нашого дослідження є інтерпретація та аналіз результатів навчання протягом експерименту. Експеримент проводився у природних умовах протягом двох семестрів з 1 жовтня 2012 року по 25 травня 2013 року у Київському національному лінгвістичному університеті. Учасниками методичного експерименту були 54 студенти першого курсу факультету германської філології (відділення англійської мови). Вони склали чотири ЕГ: ЕГ-1 – 12 студентів, ЕГ-2 – 14 студентів, ЕГ-3 – 12 студентів, ЕГ-4 – 16 студентів. Внаслідок об’єктивних причин деякі студенти пропустили ряд занять експериментального навчання, тому констатація та інтерпретація результатів експериментального навчання здійснювалися на основі результатів роботи 25-ти студентів (ЕГ-1 і ЕГ-2) та 26-ти студентів (ЕГ-3 та ЕГ-4), всього – 51 студент. У групах ЕГ-1 і ЕГ-2 експериментальне навчання здійснювалося за варіантом методики А (жорстке керування), а в групах ЕГ-3 і ЕГ-4 – за варіантом методики В (часткове керування).

Таблиця 7

**Розподіл балів за критеріями оцінювання комунікативно-дискусійних умінь**

Критерії	Показники	Максимальна кількість балів 100
1	2	3
1 <b>Відповідність змісту висловлювання ПС</b>	Враховання здатності студента висловитись з проблеми, виражаючи своє ставлення до неї, до думки інших тощо	20
2 <b>Аргументованість</b>	Наявність у висловлюваннях студентів аргументів (контраргументів); доказів; прикладів на користь доказів; пересікання доказів (ступінь полемічності)	10
3 <b>Інтерактивність:</b>	Оцінка взаємодії учасників дискусії в процесі обговорення:	
<i>ініціативність;</i>	оцінка мовлення студентів з точки зору кількості та частоти вживання ініціативних висловлювань;	10
<i>зверненість мовлення;</i>	уміння підтримувати бесіду й адекватно реагувати на висловлювання співрозмовників;	10
<i>реактивність мовлення</i>	наявність у висловлюваннях студентів ініціативних та респонсивних реплік	10

Продовження табл. 7

	1	2	3
4	Обсяг реплік (повнота) та кількість виступів	Врахування обсягу дискусійних висловлювань та кількості виступів	10
5	Клішованість	Використання засвоєних лексичних одиниць; граматичних структур; усномовленневих формул для вираження своєї точки зору під час аргументації; надання поради щодо вирішення ПС	10
6	Відносна правильність мовлення	Врахування помилок	10
7	Темп мовлення	Врахування темпу мовлення	10

Отже, у кожній ЕГ навчальний процес відрізнявся методикою навчання дискусії на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах, саме це зумовило необхідність проведення двох серій експерименту. Протягом першої серії експериментального навчання (ЕН) (I семестр) студенти всіх груп навчалися за варіантом методики А, оскільки студенти першого року навчання не мають достатнього рівня сформованості КДУ, а протягом другої серії ЕН (II семестр) групи ЕГ-1 і ЕГ-2 продовжували навчатися за варіантом методики А, а у групах ЕГ-3 і ЕГ-4 застосовувався варіант Б описаної методики.

Розроблена нами методика реалізовувалася за допомогою спеціально створених комплексів вправ, представлених у навчально-методичному посібнику "Solving Problems Through Discussion" [11].

Відповідно до розроблених критеріїв та параметрів їх оцінювання був проведений передекспериментальний зріз у чотирьох ЕГ. Проведення експерименту було розпочато нами з передекспериментального зрізу – визначення вихідного рівня сформованості КДУ в усіх ЕГ. З цією метою були підготовлені матеріали (ПС і ПЗ) за темою "Personal Identification": студентам було запропоновано виконати тестові завдання, обговорити ПС у формі рольової гри. Передекспериментальний зріз проходив у малих групах (студенти були організовані в групи по 3 – 2 особи), одноаспектним (фіксували КДУ), триразовим. Загальна тривалість передекспериментального зрізу – 2 години. Наведемо приклади завдань передекспериментального зрізу.

**1. We are going to speak about the importance of the first impression. Work in small groups. How do you understand the phrase "You never get a second chance to make a first impression"? Do you agree with it?**

**2. a) Read an article! "Forget inner beauty – our first impressions of others are still based on appearance" to find information about the importance of the first impression.**

**b) After reading complete the following chart below with the information about Britons' opinions. It will help you to take part in the discussion.**

1. Three fifths of people form their opinion of someone...	
2. A quarter of (rather judgmental) respondents admitted...	
3. Those living in the capital are the most likely...	
4. Those in the south west are...	+
5. One in ten Britons confesses ...	
6. 44 per cent of Britons...	
7. 59 per cent of Britons	

<sup>1</sup>Режим доступу <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2223110/Forget-inner-beauty-impressions-based-uuuhjhnjappearance.html>

**3. Work in small groups. Discuss:**

- Do you trust your first impression?
- What are the best ways to make a good first impression?
- Do you make first impressions based on what people wear?
- Have you ever tried to make a great first impression but completely messed it up?
- In what jobs do people have to make very quick decisions based on first impressions?

**4. Work in small groups. Discuss your ways to make a good first impression.**

**5. Work in small groups. St. A and St. B are Ukrainian students. St. C is a journalist from the UK who would like to write an article about the importance of the first impression. Show your interest during the interview. Discuss the ways to make a good first impression. Try to be persuasive.**

З метою якісного та кількісного аналізу КДУ студентів їхні висловлювання фіксувалися на цифровий носій та оцінювалися відповідно до вищезазначених критеріїв. Максимальна кількість балів, яку міг отримати студент за виконання всіх завдань, склала 100 балів. Для визначення вихідного рівня КДУ ми вираховували коефіцієнт навченості за формулою В. П. Беспалька:  $K=A/N$ , де А – кількість правильних відповідей, а N – максимально можлива кількість балів [2, с. 56]. При цьому виконання завдань вважалося задовільним, якщо К становило не менше 0,7. Середні коефіцієнти навченості, визначені в результаті проведеного передекспериментального зрізу в кожній ЕГ, подані в табл. 8.

Таблиця 8

**Середні показники рівня сформованості КДУ (передекспериментальний зріз)**

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість виступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ-1	14, 5	5,2	5,4	4,7	3,9	4,2	4,58	5,28	5, 07	52,9	<b>0,53</b>
			14								
ЕГ-2	14, 4	5, 15	5,4	4, 8	3, 9	4, 15	4, 6	5, 3	5, 1	53,0	<b>0,53</b>
			14, 1								
ЕГ-3	14,8	5,3	5,58	4,9	4,1	4,25	4,7	5,4	5,25	54,4	<b>0,54</b>
			14, 58								
ЕГ-4	14, 75	5, 25	5, 58	5	4	4, 25	4, 6	5, 3	5, 2	54,0	<b>0,54</b>
			14, 58								
Максимальні показники	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>30</b>			<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>

Як видно з табл. 3, отримані коефіцієнти навченості КДУ в ЕГ-1, ЕГ-2 – 0,53 та в ЕГ-3, ЕГ-4 – 0,54 є невисокими та не досягають мінімально задовільного рівня навченості 0,7 за В. П. Беспальком, що свідчить про низький рівень володіння КДУ студентами. Жодний із студентів у усіх ЕГ не отримав максимальної кількості балів – 100. Таким чином, проведення передекспериментального зрізу, його аналіз та інтерпретація дали нам змогу встановити вихідний рівень сформованості КДУ у майбутніх філологів.

З метою виявлення об'єктів контролю, на які необхідно звернути особливу увагу у процесі навчання ведення дискусії, проаналізуємо результати передекспериментального зрізу за кожним з них окремо.

Найвищі бали студенти обох ЕГ отримали за критерієм “відповідності змісту висловлювання ПС”, що свідчить про те, що висловлювання студентів були адекватними ПЗ, а також про актуальність використання вправ із застосуванням ПС і ПЗ для навчання дискусії.

Низькі показники за критерієм “аргументованість” свідчать про те, що висловлювання студентів недостатньо аргументовані, бракує доказів та прикладів, які б підтверджували останні. Окрім того, відсутнє таке явище, як “пересікання доказів”.

Невисокі показники отримали студенти за критерієм “інтерактивність” за всіма трьома його показниками: *ініціативність*, *зверненість*, *реактивність*, що вказує на несформованість у студентів інтерактивних умінь. Зокрема, студенти вживають мало ініціативних реплік у спілкуванні, мають труднощі з підтриманням бесіди, наданням поради, висловленням власної думки щодо ПС тощо. Найнижчі показники отримали студенти за показником “реактивність”, що вказує на те, що у студентів не сформоване вміння підтримати дискусію, а саме у висловлюваннях студентів недостатньо респонсивних реплік у відповідь на ініціативні. До того ж, студентам важко уважно слухати своїх співрозмовників, розуміти та інтерпретувати інформацію, а їхні висловлювання мають слабовиражений або недостатній інтерактивний характер: ініціативні та респонсивні репліки складаються з помітними труднощами. При цьому тривалість ЛП ~ досить велика – 3,5–5 сек.

Низькі показники за критерієм “обсяг реплік та кількість виступів” вказують на те, що кількість поширених реплік (більше 75 слів) і реплік обсягом 50 – 75 слів є дуже низькою, в той час як превалює кількість реплік обсягом 4 – 49 слів, а також слів-реплік. Що стосується кількості виступів, у передекспериментальному зрізі студенти працювали у малих групах по 2-3 особи, тому кількість виступів мала бути значно більшою, ніж 5 виступів кожного студента, що не завжди простежувалося під час обговорення ПС.

Щодо критерію “клішованість” у висловлюваннях студентів спостерігаються кліше, що свідчить про намагання висловлювати свою думку переконливо, але вони не завжди доречні для конкретної ПС й одноманітні.

Стосовно критерію “відносна правильність мовлення” слід зазначити, що учасники експерименту здебільшого припускалися граматичних помилок, наприклад таких, як неправильне конструювання умовних речень: *If they will speak about this they can find some solution*, пропущення артикля: *But what about family*; фонетичні помилки, такі як порушення наголосу у словах і неправильна їх вимова: *clothes* [kləʊðɪz]; стилістичні помилки тощо.

Низькі показники за критерієм “темп мовлення” свідчать про те, що темп мовлення студентів не відповідає середньому, окрім того він повільніший, ніж 130 сл./хв.

Таким чином, як свідчать результати передекспериментального зрізу (див. табл. 8), середній коефіцієнт навченості в усіх групах є нижчим від мінімального достатнього 0,7 за В. П. Беспальком: в ЕГ-1, ЕГ-2 – 0,53 та в ЕГ-3, ЕГ-4 – 0,54, що підтверджує необхідність виконання спеціального комплексу вправ, побудованого на основі розробленої в дослідженні підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС.

Після опрацювання результатів передекспериментального зрізу було проведено дві серії експериментального навчання, що мала на меті перевірку ефективності розробленої підсистеми вправ і відповідних комплексів для навчання майбутніх філологів англійської дискусії на основі ПС. Експериментальне навчання проводилось у природних умовах на основі навчально-методичних матеріалів, підготовлених автором [11] у межах навчальної дисципліни “Англійська мова”, і займало приблизно чверть навчального часу кожного заняття. Навчальний процес був організований у контексті кредитно-модульної системи навчання, тривав 24 тижні та охоплював 328 годин практичних занять.

Нагадаємо, що для визначення рівня розвиненості КДУ був проведений передекспериментальний зріз, аналіз результатів якого показав, що учасники експерименту мають приблизно однаковий вихідний рівень і він є нижчим від мінімального достатнього 0,7 за В. П. Беспальком. Як бачимо, в усіх ЕГ не сформовані КДУ, тому перша серія експериментального навчання студентів дискусії на основі ПС відбувалася з однаковим способом організації дискусії – жорстким ступенем керування. Згідно з визначеними етапами навчання ведення англійської мови на основі ПС ми починаємо навчання з пропедевтичного етапу, необхідність якого зумовлена складністю навчання студентів дискусії на початковому ступені (перший рік навчання у вищому мовному навчальному закладі), адже студенти-першокурсники (вчорашні школярі) ще не мають належного рівня сформованості необхідних для ведення дискусії умінь.

У свою чергу, другий етап навчання дискусії, організаційно-мотиваційний, є не менш важливим для нашого дослідження, оскільки його мета – створення мотиваційної готовності до участі в дискусії й організація останньої.

Наприкінці першого семестру, коли завершувалась перша серія експериментального навчання, був проведений проміжний експериментальний зріз, завдання якого були аналогічні завданням передекспериментального зрізу. Проміжний зріз дав можливість перевірити загальну ефективність методики навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС. Його результати представлено у табл. 9.

Таблиця 9

**Середні показники рівня сформованості КДУ (проміжний зріз)**

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість виступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ1	15,57	7,42	7,71	7,28	7,35	7,21	7,28	7,64	7,42	74,92	<b>0,75</b>
			22,34								
ЕГ 2	15,61	7,46	7,69	7,3	7,3	7,22	7,22	7,69	7,46	74,84	<b>0,75</b>
			22,29								
ЕГ3	15,8	7,6	7,8	7,4	7,4	7,5	7,4	7,75	7,5	76,3	<b>0,76</b>
			22,6								
ЕГ 4	15,9	7,58	7,8	7,4	7,3	7,58	7,41	7,7	7,5	76,25	<b>0,76</b>
			22								
Максимальні показники	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>
			<b>30</b>								

При порівнянні даних передекспериментального і проміжного зрізів спостерігається приріст за всіма критеріями, що відповідно відображається на зростанні середнього коефіцієнта навченості в усіх ЕГ (див. табл. 10).

Таблиця 10

## Зведені результати передекспериментального й проміжного зрізів

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Проміжний зріз	Приріст
ЕГ 1	0,53	0,75	0,22
ЕГ 2	0,53	0,75	0,22
ЕГ 3	0,54	0,76	0,22
ЕГ 4	0,54	0,76	0,22

На основі отриманих результатів ми дійшли висновку, що коефіцієнти навченості в групах ЕГ-1, ЕГ-2 (0,75) і ЕГ-3, ЕГ-4 (0,76) є вищими від достатнього коефіцієнта навченості 0,7 за В. П. Беспальком [2]. Це свідчить про досягнення достатнього рівня сформованості КДУ в обох групах. Окрім того, загальний приріст в ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3, ЕГ-4 є однаковим (0,22), що підтверджує загальну ефективність розробленої нами методики й однаковий рівень розвитку КДУ у студентів в усіх ЕГ.

Протягом другого семестру відбувалася друга серія експериментального навчання, метою якої була перевірка ефективності двох варіантів розробленої методики: способу організації навчання дискусії на основі ПС під час інформативно-підготовчого і ситуативно-дискусійного етапів. Після завершення другої серії експериментального навчання нами був проведений післяекспериментальний зріз, завдання якого були аналогічні завданням передекспериментального й проміжного зрізів. Результати післяекспериментального зрізу представлено у табл. 11.

Таблиця 11

## Середні показники рівня сформованості КДУ (післяекспериментальний зріз)

Індекс групи	Відповідність змісту висловлювання ПС	Аргументованість	Інтерактивність			Обсяг реплік та кількість виступів	Клішованість	Відносна правильність мовлення	Темп мовлення	Середній бал по групах	Середній коефіцієнт навченості
			Ініціативність	Зверненість	Реактивність						
ЕГ-1	16,35	8,07	8,21	8,07	8,28	7,92	7,64	8,21	8	81,5	<b>0,81</b>
			24,56								
ЕГ-2	16,07	7,92	8,23	7,92	8,23	7,92	7,61	8,15	8	80,07	<b>0,8</b>
			24,38								
ЕГ-3	18,16	9,16	9,08	9,6	9	8,83	8,83	8,33	8	90,18	<b>0,90</b>
			27,6								
ЕГ-4	18,16	9,41	9,16	9,33	9,25	9,16	9	8	8	91,41	<b>0,91</b>
			27,74								
Максимальні показники	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>1</b>
			<b>30</b>								

Як видно з табл. 12, застосування розробленого комплексу вправ для навчання студентів дискусії на основі ПС сприяло до значному приросту рівня сформованості КДУ в обох ЕГ (див. табл. 12).



Таблиця 12

**Зведені результати експериментальних зрізів**

Індекс групи	Передекспериментальний зріз	Проміжний експериментальний зріз	Приріст	Післяекспериментальний зріз	Приріст
ЕГ 1	0,53	0,75	0,22	0,81	0,28
ЕГ 2	0,53	0,75	0,22	0,8	0,27
ЕГ 3	0,54	0,76	0,22	0,9	0,36
ЕГ 4	0,54	0,76	0,22	0,91	0,37

Цей висновок базується на таких фактах. По-перше, всі учасники експерименту після проведеного експериментального навчання продемонстрували достатній рівень навченості. По-друге, середній коефіцієнт навченості в обох ЕГ значно підвищився після проведення проміжного зрізу: в ЕГ-1 і ЕГ-2 з 0,53 до 0,75, а в ЕГ-3, ЕГ-4 з 0,54 до 0,76. В ЕГ-1 показники зросли з 0,53 до 0,81, в ЕГ-2 – з 0,53 до 0,8, в ЕГ-3 – з 0,54 до 0,9, в ЕГ-4 – з 0,54 до 0,91.

Розглянемо динаміку збільшення приросту середнього коефіцієнта навченості під час усіх трьох експериментальних зрізів. У табл. 12 наводяться зведені результати експериментальних зрізів із визначенням приросту після проведення проміжного експериментального і післяекспериментального зрізів, а також представлені середні показники після-та передекспериментального зрізів, які підтвердили принципову адекватність запропонованої методики навчання філологів дискусії на основі ПС (див. табл. 12).

Отже, застосування розробленої підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів англійської мови на основі ПС сприяло значному розвитку КДУ, що базуються на уже сформованих уміннях ДМ. Цей висновок ґрунтується на тому, що за результатами проміжного і післяекспериментального зрізів спостерігався значний приріст середнього коефіцієнта навченості в усіх ЕГ.

Проте, розглядаючи результати експериментального навчання по горизонталі, слід зазначити, що у різних ЕГ показники зростали з різною динамікою. Більший приріст спостерігається у ЕГ-3 і ЕГ-4: під час аналізу результатів передекспериментального зрізу порівняно з даними післяекспериментального зрізу приріст складає для ЕГ-3 – 0,36, ЕГ 4 – 0,37, на противагу приросту ЕГ-1 – 0,28, ЕГ-2 – 0,27.

При цьому ЕГ-3 і ЕГ-4 навчалися за варіантом Б методики з частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах, а ЕГ-1 і ЕГ 2 – за варіантом А методики, що передбачав організацію дискусії за варіантом А з жорстким керуванням на вищезазначених етапах. Отже, усе вищезазначене дає нам підстави припустити, що виконання вправ з частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах є ефективнішим і доцільнішим, ніж виконання вправ з жорстким керуванням. З цього випливає, що варіант методики Б виявився ефективнішим за варіант методики А.

Наступним етапом дослідження кількісних даних проведеного експериментального навчання вважаємо підтвердження або спростування цієї ймовірності, що складає визначення достовірності результатів.

Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію  $F^*$  – кутового перетворення Фішера, складеним О. В. Сидоренко алгоритмом розрахунку [15, с. 161–163].

Оскільки всі учасники експерименту досягли достатнього рівня навченості, а середні коефіцієнти навченості, які були отримані в процесі аналізу результатів післяекспериментального зрізу (див. табл. 12), є суттєво вищими за достатній (0,7 за Беспальком В. П.), то доцільно у нашому випадку 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 двох вибірках ЕГ. Отже, сформулюємо дві статистичні гіпотези Н0 і Н1:

Н0: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-3 і ЕГ-4 більша, ніж у ЕГ-1 і ЕГ-2.

Н1: Частка осіб, що досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-1 і ЕГ-2 більша, ніж у ЕГ-3 і ЕГ-4.

Для отримання даних для обчислення, визначаючи критерій  $\varphi^*$ , необхідно скласти таблицю, куди заносимо всі необхідні дані (див. табл. 13).

Таблиця 13

**Середні показники перед- та післяекспериментальних зрізів**

групи	“є ефект”			“немає ефекту”			Загальна кількість студентів
	кількість студентів	Процентна частка	$\varphi^*$	кількість студентів	Процентна частка	$\varphi^*$	
ЕГ-1 ЕГ-2	12	44,5%	1,461	15	55,5%	1,681	27
ЕГ-3 ЕГ-4	22	91,7%	2,557	2	8,3%	0,584	24
кількість студентів	34			17			51

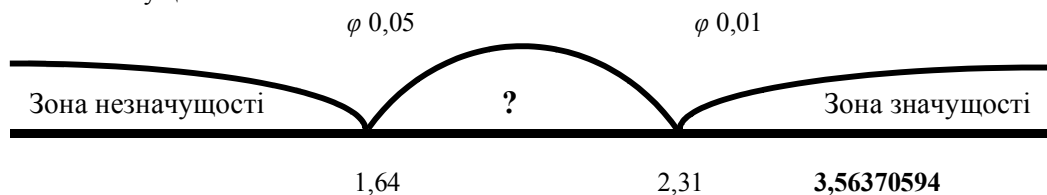
Підрахуємо емпіричне значення  $\varphi^*_{\text{емп}}$  за формулою

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,557 - 1,461) \cdot = 1,096 \cdot = 1,096 \cdot = 3,56370594$$

Порівняємо отримане значення  $\varphi^*_{\text{емп}} = 3,56370594$  з  $\varphi^*_{\text{кр}}$  1,64 (р 0,05)  
2,31 (р 0,01)

Побудуємо “вісь значущості”.

Вісь значущості”



Отримане  $\varphi^*_{\text{емп}}$  розташоване у зоні значущості, що свідчить про підтвердження статистичної гіпотези Н1, що частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,8, у ЕГ-3, ЕГ-4 більша, ніж у ЕГ-1, ЕГ-2. Отже, отримані нами статистичні дані дають змогу стверджувати, що варіант Б описаної нами методики навчання майбутніх філологів англomовної дискусії на основі ПС виявився ефективнішим, ніж варіант А.

Таким чином, урахуовуючи те, що за результатами проведеного нами експериментального дослідження варіант Б методики навчання виявився ефективнішим, ми маємо підстави рекомендувати цей варіант методики навчання ведення англomовної дискусії майбутніх філологів.

Отже, експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС досягла поставленої мети і завдань експерименту. По-перше, було експериментально підтверджено доцільність використання відібраних ПС із інформаційно-пізнавальних статей, а також сучасних телепередач як засобу навчання. По-друге, було експериментально підтверджено навчальний потенціал розроблених комплексів вправ у реальних

умовах тематичного модуля. По-третє, було експериментально доведено доцільність виконання вправ з жорстким і частковим керуванням на інформативно-підготовчому і ситуативно-дискусійному етапах.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі ПС протягом другого і третього років навчання у вищому навчальному закладі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андронік Н. П. Навчання майбутніх учителів англомовної дискусії на основі автентичних поетичних творів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Андронік Наталя Павлівна. – К., 2009. – 338 с.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
3. Вікович Р. І. Навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вікович Роксоляна Ігорівна. – К., 2011. – 344 с.
4. Гордєєва А. Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гордєєва Анжела Йосипівна. – К., 2004. – 254 с.
5. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
6. Зайцева І. В. Принципи відбору та тематика проблемних ситуацій для формування у майбутніх вчителів іноземної мови компетенції в англійському діалогічному мовленні / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 85–93.
7. Зайцева І. В. Лінгвометодичні особливості навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемного методу / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 21. – С. 39–46.
8. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – Вип. 22. – С. 26–35.
9. Зайцева І. В. Психолінгвістичні особливості навчання майбутніх філологів англомовної дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 12. – Кам’янець-Подільський, 2012. – С. 207–213.
10. Зайцева І. В. Трудности обучения будущих филологов англоязычной дискуссии на начальном этапе на основе проблемного метода / И. В. Зайцева // Современный научный Вестник. Серия “Педагогические науки. Психология и социология”. – Белгород : Руснаучкнига, 2014. – Вып. 12 (208). – С. 78–86.
11. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion / І. В. Зайцева : навч. посіб. – К. : Ленвіт, 2014. – 192 с.
12. Носенко Э. Л. Об использовании некоторых темпоральных характеристик речи для объективного установления уровня владения устной иноязычной речью / Э. Л. Носенко // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 5. – С. 48–58.
13. Петрашук О. П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої школи / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1999. – №1. – С. 14–18.
14. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : дис... канд. наук : 13.00.02 / Писанко Марія Леонідівна. – К., 2008. – 343 с.
15. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 250 с.

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕТАЛУРГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ**

**І. А. Зайченко**

*Дніпродзержинський державний технічний університет*

У статті відображено модель формування англомовної лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння майбутніх металургів. Наведено та проаналізовано структуру змістового модуля, визначені такі ознаки моделі, як системність, послідовність викладу навчального матеріалу, спрямованість на оволодіння лексичними знаннями та навичками, вміннями вживати лексичні одиниці галузі “Металургія” у професійно орієнтованому говорінні.

**Ключові слова:** модель навчання, лексична компетентність, професійно орієнтоване говоріння, студенти металургійних спеціальностей.

**И. А. Зайченко. Модель формирования англоязычной лексической компетентности у будущих металлургов в процессе обучения профессионально ориентированному говорению.**

В статье представлена модель формирования англоязычной лексической компетентности в процессе обучения профессионально ориентированному говорению будущих металлургов. Приведена и проанализирована структура смыслового модуля, определены такие признаки модели, как системность, последовательность изложения учебного материала, направленность на овладение лексическими знаниями и навыками, умениями употреблять лексические единицы отрасли “Металлургия” в профессионально ориентированном говорении.

**Ключевые слова:** модель обучения, лексическая компетентность, профессионально ориентированное говорение, студенты металлургических специальностей.

**I. A. Zaichenko. Model of the formation English lexical competence in professionally oriented speaking of the future metallurgists.**

The article deals with the model of the formation English lexical competence in professionally oriented speaking of the future metallurgists. The structure of the semantic module is presented and analyzed. Defined such model features as: regularity, the sequence of presentation educational material aimed at the mastering lexical knowledge and skills, abilities to use lexical items industry “Metallurgy” in professionally oriented speaking.

**Keywords:** learning model, lexical competence, professionally oriented speaking, students of metallurgical specialties.

Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки фахівців нового рівня, високоерудованих, мобільних, здатних швидко реагувати на зміни ситуації на ринку праці, готових до усвідомленого, самостійного і неперервного самовдосконалення. Навчання професійно орієнтованого говоріння взагалі та формування англомовної лексичної компетентності зокрема є важливим компонентом підготовки майбутніх спеціалістів галузі “Металургія”, здатних спілкуватися мовою спеціальності та представляти Україну на міжнародному рівні.

Питання формування англомовної лексичної компетентності знайшло своє відображення у дослідженнях багатьох науковців: В. Борщовецької [1], Т. Веперевої [2], С. Егорової [3], Н. Каверіної [5], М. Левіса [12], І. Липської [7], О. Мірошніченко [8], Ю. Семенчука [10] та ін. Визначено поняття англомовної лексичної компетентності, розглянуто етапи та принципи її формування відносно студентів мовних і немовних спеціальностей, розроблено підсистеми

вправ, зазначено принципи та критерії добору професійно орієнтованої лексики. Однак аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання навчання лексики галузі “Металургія” й здатності вживати її у говорінні майбутніх металургів не було предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних методистів.

*Метою статті* є опис зазначеної моделі, її ознак та етапів навчання лексики у професійно орієнтованому говорінні майбутніх металургів. У цій статті під моделлю в широкому смислі слова розуміємо “роз’яснення викладачем технології навчання відносно конкретних цілей та мети роботи, безпосередня ланка для передачі уявлення про навчальну діяльність на науково-емпіричному рівні, штучно створений об’єкт, який полегшує процес отримання інформації” [7].

Організаційними формами навчання дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)” у вищих навчальних закладах освіти є кредитно-модульна та модульно-рейтингова системи, впроваджені з метою інтеграції України до єдиного європейського простору. Досліджуючи шляхи найбільш раціональної організації навчального процесу для навчання лексики галузі “Металургія”, необхідно звернутися до такої важливої методичної категорії, як “змістовий модуль”. Під цим поняттям розуміють самостійну, логічно і структурно завершену інформаційну одиницю, сполучену з іншими інформаційними одиницями, яка має власне цільове і методичне забезпечення, спрямоване на формування необхідних знань, умінь та навичок у певному відрізку навчального часу, і яка завершується певною формою контролю [10]. Одиницею організації навчального процесу змістового модуля є навчальний модуль, який є сукупністю навчальних елементів. Структура навчального модуля містить аудиторну, самостійну роботу студентів і модульну контрольну роботу. Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року рівень володіння іноземною мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1+ [4]. За рекомендаціями Ради Європи мінімальна допустима кількість годин, що забезпечує перехід на наступний рівень за міжнародною шкалою, становить 200 астрономічних або 270 академічних годин. Для підготовки спеціалістів галузі “Металургія” у Дніпродзержинському державному технічному університеті (ДДТУ) МОН виділяє 288 годин, тобто по закінченню курсу студенти мають оволодіти англійською мовою на рівні B2. Вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у ДДТУ розпочинається у третьому семестрі, на цю дисципліну відведено 108 годин – 36 аудиторної і 72 години самостійної роботи.

Таблиця 1

**Розподіл навчального часу за темами і видами занять з урахуванням часу з дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування (англійська)” студентів напряму “Металургія”**

Номер теми	Назва теми	Всього годин	Практичні заняття, год.	Самостійна робота, год.
<b>СЕМЕСТР ТРЕТІЙ</b>				
Змістовий модуль 1				
Навчальний модуль 1. ПЕРСОНАЛЬНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ				
Тема 1.	<i>Metallurgy as a science</i>	27	9	18
Тема 2.	<i>Types of metals</i>	27	9	18
Всього:		54	18	36
Навчальний модуль 2. КОНТРАКТИ ТА УГОДИ. ТОВАРИ ТА ПОСЛУГИ				
Тема 3.	<i>Heat treatment of metals</i>	27	9	18
Тема 4.	<i>Corrosion and mettals protection</i>	27	9	18
Всього:		54	18	36
Всього за семестр:		108	36	72

Модель розроблялася на основі другого навчального модуля “Контракти та угоди. Товари та послуги”, в рамках якого вивчаються теми “Heat treatment of metals” та “Corrosion and metal protection”, але завдяки її циклічному характеру вона підходить для всіх навчальних модулів дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)”. По завершенню курсу студенти мають оволодіти англійською мовою на рівні B2 [4]. Всього на навчальний модуль у ДДТУ відводиться 18 годин аудиторних занять (АЗ) та 36 годин для самостійної роботи (СР), що має цілісний характер у створеній моделі і передбачає інтеграцію аудиторних занять і самостійної роботи. Вивчення теми “Heat treatment of metals” розраховане на 9 АЗ та 18 годин СР; у рамках цього часу була розроблена модель формування англомовної лексичної компетентності майбутніх металургів у процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення. На тему “Corrosion and metal protection” також відводиться 9 АЗ та 18 годин СР. На базі зазначеної теми розроблено модель формування англомовної лексичної компетентності майбутніх металургів у процесі навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення.

На заняттях з англійської мови необхідно навчати чотирьох видів мовленнєвої діяльності: читання, письма, говоріння та аудіювання. На навчання професійно орієнтованого говоріння відводиться одна четверта всього часу на аудиторних заняттях. У кожному навчальному модулі відводиться 18 годин АЗ або 9 занять тривалістю 120 хвилин кожне, тобто навчання професійно орієнтованого говоріння присвячено до 30 хвилин на кожному аудиторному занятті.

Основними параметрами моделі є: об’єкт вивчення, суб’єкти навчання, мета навчання, очікуваний результат навчання, навчальна дисципліна, поетапна реалізація моделі навчання, засоби навчання, об’єкти контролю, реалізація моделі у системі навчання [5].

Об’єктом вивчення є навчання професійно орієнтованого говоріння з використанням лексичних одиниць галузі “Металургія”. Суб’єктами навчання є студенти 2 курсу освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, які навчаються у ВТНЗ за напрямками підготовки: 6.050401 “Металургія”, 6.050402 “Ливарне виробництво”, 6.050504 “Зварювання”. Мета навчання – сформуванню англомовну лексичну компетентність у професійно орієнтованому говорінні майбутніх металургів. Очікуваний результат навчання – досягнення рівня B2 Vantage. Модель створюється у межах дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)”. Засобами навчання є автентичні тексти, інформаційні джерела, підручники галузі “Металургія”, а також вправи і завдання з використанням інтерактивних прийомів. Об’єктами контролю є знання студентами термінологічної лексики та навички і вміння її використовувати в процесі усної комунікації. Розроблена модель організації навчання лексики не лише спрямована на формування англомовної лексичної компетентності у продуктивному виді мовленнєвої діяльності, а й передбачає контроль рівня її сформованості: 1) поточний (здійснюється у ході вивчення конкретної теми); 2) рубіжний (охоплює знання лексики та вміння її використовувати в межах тем певного модуля) і 3) підсумковий (реалізується після завершення певного ступеня навчання іноземної мови). У рамках розробленої моделі здійснюється поточний контроль наприкінці кожного практичного заняття та рубіжний контроль у формі модульної контрольної роботи.

Ключовими ознаками розробленої моделі є системність, послідовність викладу навчального матеріалу, спрямованість на оволодіння лексичними знаннями та навичками, вміннями вживати лексичні одиниці галузі “Металургія” у професійно орієнтованому говорінні.

*Системність моделі* полягає у побудові системи взаємопов’язаних дій, спрямованих на організацію та освоєння лексики для комунікації у ситуаціях професійного спрямування. При розробці моделі формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні було враховано специфіку навчання дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)” для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня

“бакалавр” напряму підготовки “Металургія”, мету навчання, психологічні, педагогічні, лінгвістичні та методичні передумови навчання суб’єктів дослідження, етапність та принципи формування англійської лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні, а також відбір змісту відповідних навчальних матеріалів. Передбачувані заходи передбачають дослідження шляхів найбільш раціонального структурування лексичного матеріалу, призначеного для комунікативних цілей, формування тематичного мінімуму лексичних одиниць фахового спрямування, розробку комплексу навчальних матеріалів, побудованих за модульною системою.

*Послідовність викладу навчального матеріалу* є важливою при формуванні англійської лексичної компетентності. Розміщення матеріалу має відповідати фактичній черговості його опрацювання, від простого до складного [7]. Формування англійської лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння відбувається у чотири етапи: підготовчий, рецептивно-репродуктивний, рецептивно-продуктивний та продуктивний. Розглянемо кожен із зазначених етапів.

На *підготовчому етапі* студенти накопичують інформацію, прослуховують інтерактивну лекцію за темою заняття для поновлення знань з фаху; ознайомлюються з типовими ситуаціями професійного спрямування; вчать розпізнавати форму слова або словосполучення на основі використання графічних опор; читають та прослуховують тексти з автентичних джерел відповідної тематики; виконують вправи на імітацію, називання та ідентифікацію лексичних одиниць.

На *рецептивно-репродуктивному* етапі навчають вживати лексику галузі “Металургія” на рівні фрази та створювати діалогічні єдності. Вправи сприяють автоматизації лексичної навички: конструювання висловлювань з використанням термінологічної лексики відповідної тематики; вибір одиниць із семантичного простору згідно із задумом висловлювання; активізація лексики галузі “Металургія” на рівні речення; пошук релевантної інформації у різних автентичних фахових джерелах для поглиблення спеціальних знань і самостійного засвоєння значень професійних термінів [12].

На *рецептивно-продуктивному* етапі виконуються вправи на об’єднання діалогічних єдностей у мікродіалоги (відтворення мікродіалогу з застосуванням прийому “доповнення реплік діалогу”; формулювання запитань і відповідей із використанням зразка мовлення; створення мікродіалогу за ситуацією, аналогічною діалогу-зразку з опорою на фото, ключові слова, функціональну схему; розвиток умінь аналізувати та презентувати професійну інформацію, створюючи власні мікродіалоги; та на побудову мікромонологів (використання графічних опор, логіко-синтаксичних схем, ключових слів та словосполучень, плану висловлювання тощо).

Завершальним є *продуктивний етап*. Формування англійської лексичної компетентності в діалогічному мовленні студентів передбачає навчання веденню діалогів різних функціональних типів (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками / враженнями, діалог обговорення / дискусія). Необхідно створити власний діалог за темою заняття, спираючись на набуті вміння, висловлювати задоволення / незадоволення з приводу якості наданих послуг, аргументувати фактично свої претензії; доводити, що ваші товари чи послуги є конкурентоспроможними. Навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення полягає у створенні власних монологічних висловлювань різних функціонально-сміслових типів (опис, розповідь, повідомлення, міркування, роздум). Вправи складаються з комунікативного завдання викладача та висловлювання студента, в них не використовуються опори. Комунікативне завдання мотивує висловлювання студента, спонукає його до участі в іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання.

*Спрямованість на оволодіння лексичними знаннями та навичками, вміннями вживати лексичні одиниці галузі “Металургія” у професійно орієнтованому говорінні майбутніх металургів* ґрунтується на принципах: професіоналізації змісту навчання (лексика має

професійне спрямування); свідомості (усвідомлене вживання лексичних одиниць галузі “Металургія” у говорінні) та функціональності (передбачає циклічний повтор мовленнєвих функцій та поетапне відпрацювання лексичного матеріалу, незалежно від теми заняття).

В рамках навчального модуля 2 за темою “Heat treatment of metals” проводиться п’ять аудиторних занять (9 год.): перше – четверте (по 2 год.), п’яте – контрольне (1 год.). На самостійну роботу виділено 18 годин: після першого – третього заняття (по 4 год.), четвертого (6 год.):

– перше аудиторне заняття (2 год.) містить коротку інформацію про процеси термічної обробки металів, призначену для поновлення попередніх набутих знань з фаху. Перед студентами постає мета – ознайомитися із професійною темою, відбувається первинне орієнтування щодо її предмета;

– друге аудиторне заняття (2 год.) спрямоване на продукування діалогічних єдностей; навчання об’єднувати зразки мовлення рівня фрази у понадфразову єдність; формування автоматизмів оперування лексичними одиницями галузі “Металургія”;

– третє аудиторне заняття (2 год.) передбачає навчання укладанню мікродіалогів з використанням графічних та вербальних опор, активізацією лексичних одиниць галузі “Металургія” у мовленні; розвиток умінь аналізувати і презентувати інформацію у комунікативних ситуаціях професійного спрямування;

– четверте аудиторне заняття (2 год.) має на меті навчити студентів вести діалоги різних функціональних типів;

– п’яте аудиторне заняття (1 год.) – контроль набутих лексичних знань та вмінь вживати термінологічну лексику галузі “Металургія” у професійно орієнтованому діалогічному мовленні, створення власного діалогу за темою заняття.

Під час виконання самостійної роботи (18 год.) студенти продовжують вивчення термінологічної лексики галузі “Металургія”, шукають додаткову фахову інформацію, виконують індивідуальне завдання (презентація продукції власної фірми у формі діалогу), спираючись на засоби інтерактивного навчання. Переважна більшість вправ для самостійної роботи спрямована на формування лексичних знань та навичок, умінь використовувати набути знання у процесі здійснення професійно орієнтованого діалогічного мовлення.

Викладене вище можна представити у таблиці:

Таблиця 2

**Структура навчального модуля 2 за темою “Heat treatment of metals” із формування у майбутніх металургів англomовної лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення**

Тема	Тип заняття	Зміст заняття	Етап	Контроль
HEAT TREATMENT OF METALS	A3 1 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>ознайомлення з темою заняття;</li> <li>семантизація та пошук відповідних фахових термінів галузі “Металургія” у рідній мові;</li> <li>парне та групове виконання вправ на імітацію, називання та ідентифікацію лексичних одиниць для актуалізації фонових знань;</li> <li>формування навички розпізнавати форму слова або словосполучення на основі використання графічних опор</li> </ul>	Підготовчий	Поточний
	CP 1 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>виконання студентами вправ підготовчого етапу та їх взаємо- або самоперевірка за ключем;</li> <li>пошук релевантної інформації у автентичних фахових джерелах з метою поглиблення фахових знань та англійських термінів галузі “Металургія”</li> </ul>		



Продовження табл. 2

HEAT TREATMENT OF METALS	A3 2 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• підстановка лексичних одиниць за їх значенням у зразок мовлення на рівні діалогічної єдності;</li> <li>• продукування діалогічних єдностей, у межах яких реалізуються мовленнєві наміри;</li> <li>• формування та вдосконалення лексичних навичок мовлення в комунікативних ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка на рівні діалогічної єдності</li> </ul>	Рецептивно-репродуктивний	Поточний
	CP 2 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• виконання вправ з використанням графічних опор;</li> <li>• добір термінологічної лексики, необхідної для підготовки повідомлень, складання вокабуляру;</li> <li>• опрацювання додаткових завдань з метою поглибленого засвоєння лексичного матеріалу</li> </ul>		
	A3 3 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• повторення та подальше тренування термінологічної лексики шляхом виконання вправ на згортання або розширення, пошуку дефініцій або коментування значень термінів з наведенням прикладів;</li> <li>• активізація термінологічної лексики під час дискусій на теми, які вивчаються, відтворення послідовності ключових моментів мікродіалогу-зразка та знаходження відповідних реплік;</li> <li>• розвиток умінь перифразування;</li> <li>• прогнозування подальшого перебігу діалогу;</li> <li>• формулювання запитань і відповідей з використанням зразка мовлення</li> </ul>	Рецептивно-продуктивний	Поточний
	CP 3 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• створення мікродіалогу за ситуацією, аналогічною діалогу-зразку з опорою на фото, ключові слова, функціональну схему та з використанням лексики галузі “Металургія” ;</li> <li>• формування та вдосконалення лексичних навичок у ситуаціях, аналогічних ситуації діалогу-зразка на рівні мікродіалогу;</li> <li>• пошук додаткових автентичних матеріалів та укладання вокабуляру (для підготовки діалогу щодо продажу / купівлю товару чи надання / отримання послуг) ;</li> <li>• аналіз та самокорекція виконаних завдань в аудиторний час</li> </ul>		
	A3 4 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• створення власного діалогу за темою з використанням студентами лексичних одиниць галузі “Металургія”, з опорою на набуті вміння висловлювати пропозицію, поступатися, доходити згоди, оцінювати ситуацію тощо</li> </ul>	Продуктивний	Поточний
	CP 4 6 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• самоаналіз своїх навчальних досягнень;</li> <li>• підготовка до рубіжного контролю: повторення термінологічної лексики галузі “Металургія” та вдосконалення умінь правильно її вживати</li> </ul>		
	A3 5 1 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проведення рубіжного контролю для визначення рівня знань студентів термінологічної лексики галузі “Металургія” та умінь її використовувати в діалогічному мовленні</li> </ul>		Рубіжний

Наступним кроком формування англomовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні є навчання монологічного мовлення в рамках теми “Corrosion and metal protection”. Оскільки спілкування є діалогічним по суті, вважаємо за доцільне навчати

монологічному мовленню після діалогічного. Проводиться п'ять аудиторних занять (9 год.): перше–четверте (по 2 год.), п'яте – контрольне (1 год.). На СР виділено 18 годин: після першого–третього заняття по 4 год., четвертого – 6 год.:

– перше аудиторне заняття (2 год.) має мотиваційний характер. Викладач проводить лекцію за темою “Corrosion and metal protection” – розшифровує основні термінологічні поняття, розповідає про типи корозії й види захисту металів, тобто поновлює фахові знання студентів за темою;

– на другому аудиторному занятті (2 год.) відбувається навчання студентів об'єднувати зразки мовлення рівня фрази у понадфразову єдність – семантично обумовлене комбінування слів та словосполучень. Це вправи рецептивно-репродуктивного етапу на приєднання та об'єднання структурно однотипних і різнотипних зразків мовлення. Під час заняття вирішуються завдання відображення професійної лексики у мові та формування автоматизмів оперування з цими лексичними одиницями;

– на третьому аудиторному занятті (2 год.) студенти вчать будувати мікромонологи – висловлювання понадфразового рівня. Це рецептивно-продуктивні вправи з використанням графічних опор, логіко-синтаксичних схем, ключових слів та словосполучень, плану висловлювання;

– на четвертому аудиторному занятті (2 год.) студенти створюють власні монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення. Вправи належать до продуктивного етапу навчання, складаються з комунікативного завдання викладача та висловлювання студента, в них не використовуються опори;

– п'яте аудиторне заняття (1 год.) є підсумковим і завершується тестом або модульною контрольною роботою – рубіжним контролем. Опрацювання закінчується груповим обговоренням ефективності запропонованих вправ і їх вдосконалення.

Таблиця 3

**Структура навчального модуля 2 за темою “Corrosion and metal protection” із формування у майбутніх металургів англомовної лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого монологічного мовлення**

Тип заняття	Зміст заняття	Етап	Контроль
АЗ 1 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>коротка лекція за темою з метою поновлення фахових знань;</li> <li>формування навички ідентифікувати та семантизувати, групувати та трансформувати терміни галузі “Металургія”;</li> <li>вправи на відпрацювання різних операцій на функціонування лексичної навички</li> </ul>	Підготовчий	Поточний
СР 1 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>активізація попередніх фахових знань за темою заняття, засвоєння нових лексичних одиниць;</li> <li>укладання вокабуляру;</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>виконання додаткових вправ на імітацію, називання та ідентифікацію лексичних одиниць;</li> </ul>		
АЗ 2 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>конструювання висловлювань на рівні фрази і понадфразової єдності (ПФЄ) з використанням студентами термінологічної лексики відповідної теми;</li> <li>об'єднання та приєднання зразків мовлення рівня фрази у ПФЄ;</li> <li>вправи на вибір одиниць із семантичного простору згідно із задумом висловлювання</li> </ul>	Рецептивно-репродуктивний	Поточний

Продовження табл. 2

<b>CORROSION AND METAL PROTECTION</b>	CP 2 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>пошук релевантної інформації у різних автентичних фахових джерелах для поглиблення спеціальних знань і самостійного засвоєння значень англійських термінів галузі “Металургія”;</li> <li>активізація термінологічної лексики у ситуаціях, побудованих на основі текстового матеріалу на рівні речення і ПФЄ</li> </ul>	Рецептивно-репродуктивний	Поточний
	A3 3 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>розвиток вміння вживати англійські терміни галузі “Металургія” в усному мовленні на рівні речення та будувати мікромонологи з опорою на графічну інформацію;</li> <li>коментування інформації у монологічній формі з використанням термінологічних ЛО, вербальних і зображальних опор;</li> <li>створення мікромонологу за ситуацією, аналогічною монологу-зразку з опорою на фото, ключові слова, функціональну схему</li> </ul>	Рецептивно-продуктивний	Поточний
	CP 3 4 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>підготовка презентації власного продукту за темою (підбір термінологічної лексики, необхідної для підготовки монологічного повідомлення);</li> <li>активізація англійської лексики галузі “Металургія” в монологічному мовленні та самостійний пошук додаткової лексичної й фактологічної інформації у різних джерелах з проблематики заняття</li> </ul>	Рецептивно-продуктивний	Поточний
	A3 4 2 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>створення власного монологічного висловлювання – презентації товару чи послуги, релевантної теми “Corrosion and metal protection”;</li> <li>продукування доповіді в монологічній формі – виступ на конференції, присвяченій темі “Corrosion and metal protection”</li> </ul>	Продуктивний	Поточний
	CP 4 5 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>повторення термінологічної лексики у процесі самостійного виконання вправ;</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>самоаналіз навчальних досягнень та виконання завдань з метою поглибленого засвоєння лексичного матеріалу;</li> <li>підготовка до рубіжного контролю</li> </ul>		
	A3 5 1 год	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проведення рубіжного контролю для визначення рівня знань студентів термінологічної лексики та умінь її використовувати в монологічному мовленні (тест або модульна контрольна робота)</li> </ul>		Рубіжний

Отже, модель формування англомовної лексичної компетентності має такі ознаки, як: системність, послідовність викладу навчального матеріалу та спрямованість на оволодіння лексичними знаннями та навичками, вміннями вживати лексичні одиниці галузі “Металургія” у професійно орієнтованому говорінні. Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому говорінні майбутніх металургів відбувається у чотири етапи: підготовчий, рецептивно-репродуктивний, рецептивно-продуктивний та продуктивний. Змістовий модуль складається із двох навчальних модулів, передбачає формування у майбутніх металургів англомовної лексичної компетентності як у діалогічному, так і в монологічному мовленні. Модель базується на навчальному модулі 2 “Контракти та угоди. Товари та послуги” і складається з аудиторних занять (18 год.) та самостійної роботи (36 год.). Як впливає з представленої моделі, навчальну діяльність з формування англомовної лексичної

компетентності слід здійснювати на кожному аудиторному занятті шляхом виконання вправ та завдань, щоб студенти оволоділи знаннями фахової лексики та розвинули й удосконалили автоматизми її використання під час виконання мовленнєвих дій. Кількість та обсяг виконання поставлених у вправах завдань може варіюватись залежно від реальних умов навчання та рівня іншомовної підготовки студентів і міцності фонових знань з дисциплін металургійного спрямування.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку може бути вдосконалення методики формування англомовної лексичної компетентності у процесі навчання професійно орієнтованого говоріння як майбутніх металургів, так і студентів інших технічних спеціальностей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англомовної фахової лексики: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Валентина Дмитрівна Борщовецька. – К., 2004. – 208 с.
2. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения: германские языки” / Вепрева Татьяна Борисовна. – СПб., 2012. – 182 с.
3. Егорова С. П. Совершенствование лексических навыков говорения студентов языкового вуза: на материале английского языка: дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения: германские языки” / Егорова Светлана Петровна. – Махачкала, 2006. – 172 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Николаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Каверіна Ольга Геннадіївна. – К., 2010. – 46 с.
6. Крайнева Н. М. Методика обучения терминологической лексике студентов вузов сельскохозяйственного профиля: на материале немецкого языка: дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения” / Крайнева Надежда Михайловна. – Н. Новгород, 2005. – 207 с.
7. Липська І. І. Методика формування франкомовної лексичної компетенції продуктивного усного мовлення у студентів мовних спеціальностей: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / Липська Інна Іванівна. – К., 2010. – 324 с.
8. Мірошніченко О. В. Навчання професійної лексики студентів-економістів під час усномовленнєвого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (початковий етап, англійська мова): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання : англійська мова” / О. В. Мірошніченко. – Київ, 1996. – 20 с.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнко та інші. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
10. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Семенчук Юліан Олексійович. – Київ, 2007. – 27 с.

11. Шмідт В. В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей / В. В. Шмідт // Вісник ЧДУ ім. Петра Могили. Наукові праці. – 2009. – № 95. Том 108. – С. 141–145.
12. Lewis M. The lexical approach. The state of ELT and way forward / Michael Lewis. – Heinle: Thomson, 2001. – 200 p.
13. McDonough J. Materials and methods in ELT: a teacher's guide / Jo McDonough, C. Shaw. – Oxford: Blackwell publishing, 2003. – 280 p.

**Теми докторських та кандидатських дисертацій аспірантів і здобувачів  
КНЛУ зі спеціальностей**

**13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови / романські  
мови, затверджені Координаційною радою АПН України**

- Майєр Н. В.** Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови
- Яковенко-Глушенкова Є. В.** Формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови
- Зінуква Н. В.** Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (англійська й українська мови)
- Мірошниченко Е. В.** Формування англомовної професійно-орієнтованої компетентності в говорінні і письмі студентів економічних спеціальностей на засадах інтегративно-диференційованого підходу
- Палій О. А.** Теоретико-методичні засади конструювання навчально-методичних комплексів для загальноосвітніх навчальних закладів (німецька мова після англійською)
- Іванова О.** Методика формування англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності у майбутніх техніків-конструкторів
- Ігнатенко В.** Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою
- Осипенко М.** Формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні у майбутніх учителів іспанської мови з використанням сайту навчального призначення
- Петренко І.** Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після французької
- Федоренко І.** Формування у майбутніх техніків-будівельників компетентності в англійському діалогічному мовленні

