

ВІСНИК

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2016:71.23

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2017
Випуск 27

Київ
Видавничий центр КНЛУ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2016:71.23

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

**Visnik
Kiivs'kogo nacional'nogo
lingvističnogo unìversitetu**

Series

Pedagogy and Psychology

Seriâ

Psihologiâ ta pedagogika

2017

Volume 27

Kyiv

KNLU Publishing Center

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ББК 74+88 (81.2 – 9)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8224 від 17.12.2003 р.

Збірник наукових праць «Вісник КНЛУ. Серія “Педагогіка та психологія” включено до переліку наукових фахових видань України у галузі “Педагогічні науки” (постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3, додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328).

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Видається за рішенням вченої ради
Київського національного лінгвістичного університету
від 04 грудня 2017 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. – Вип. 27. – 181 с.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також з актуальних проблем педагогіки середньої і вищої школи.

Редколегія збірника

Головний редактор

доктор педагогічних наук, професор **Бігич О. Б.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Заступник головного редактора

кандидат педагогічних наук, доцент **Писанко М. Л.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Відповідальний секретар

Руденко М. В.

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Члени редколегії

Бондаренко О. Ф. – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Бориско Н. Ф. – доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Задорожна І. П. – доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Зня Л. Я. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Китайгородська Г. О. – доктор педагогічних наук, професор
Московський державний університет імені М. В. Ломоносова, Російська Федерація
Клоуберт Т. – доктор філософії (педагогіка)
Аугсбурзький університет, Німеччина
Кресні К. – доктор філософії (педагогіка)
Йоркський університет, Канада
Лабінська Б. І. – доктор педагогічних наук, професор
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Левченко Т. І. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Ложкін Г. В. – доктор психологічних наук, професор
Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, Україна
Максименко А. П. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Матвієнко О. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Ніколаєва С. Ю. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Паршикова О. О. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Семиченко В. А. – доктор психологічних наук, професор
Національна академія педагогічних наук України, Україна
Соловей М. І. – кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Тарнопольський О. Б. – доктор педагогічних наук, професор
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна
Черноватий Л. М. – доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна
Черниш В. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Редактор – Гревцева Т. М.

Адреса редколегії

*Україна, 03150 Київ–150,
вул. Велика Васильківська, 73
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com
Тел.: +380 (044) 287-40-52
<http://visnyk-pedagogy.knlu.kiev.ua/>*

© Вид. центр КНЛУ, 2017

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

LBC 74+88 (81.2 - 9)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

Collection of scientific papers inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences"

(decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000 , №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8).

Edition is indexed

by Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 04.12.2017

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Bigych O.B. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2017, Vol. 27, 181 p.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education and of the actual problems of pedagogy of secondary and high school.

Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Bigych Oksana B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

Co-Editor

Pysanko Maria L. – Candidate of Pedagogy, Associate professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

Executive Secretary

Rudenko Marina V.

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

Editorial Board

Kitaigorodskaya Galina A. – Doctor of Pedagogy, Professor
Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

Kloubert Tetiana – Ph.D

University of Augsburg, Germany

Kresni Karen – Ph.D

York University, Canada

Borisko Natalya F. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Zadorozhna Irina P. – Doctor of Pedagogy, Professor
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine
Zyeny Lyubov Ya. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Labinska Bogdana I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
Parshikova Elena A. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Tarnopolsky Oleg B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Alfred Nobel University Dnipropetrovsk, Ukraine
Chernovaty Leonid M. – Doctor of Pedagogy, Professor
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Chernysh Valentina V. – Candidate of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Levchenko Tetyana I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Maksimenko Anatoly P. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Matvienko Olga V. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Nikolaeva Sofia Yu. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Solovei Miroslav I. – Candidate of Pedagogy, Associate professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Bondarenko Alexander F. – Doctor of Psychology, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine
Lozhkyn Georgi V. – Doctor of Psychology, Professor
National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine
Semychenko Valentina A. – Doctor of Psychology, Professor
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ukraine

Hrevtseva Tamara M. – Editor

Editorial board address

Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73
03150, Kyiv-150 Ukraine

E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com

Tel.: +380 (44) 287-40-52

<http://visnyk-pedagogy.knlu.kiev.ua/>

ЗМІСТ

Сторінки пам'яті

На пошану Ніни Костянтинівни Скляренко 18

Інтерв'ю-портрет

Студенство вчора й сьогодні: бесіда з Бондаренком О. Ф. 18

Методика навчання іноземних мов і культур

Tarnopolsky O. B., Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language
Kabanova M. R. course by students of tertiary linguistic schools 22

Николаєва С. Ю., Програма педагогічної асистентської та доцентської практик
Майєр Н. В. доктора філософії зі спеціальності 011 "Освітні, педагогічні науки" ... 32

Гурєєва Л. В. Підсистема вправ для навчання усного двостороннього перекладу
міжгалузевої термінології на базі дистанційного курсу 45

Зайцева І. В. Методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії
Писанко М. Л. англійською мовою на основі проблемних ситуацій 54

Корнєєва І. О. Мовні особливості англомовного монологу-презентації
майбутніх дизайнерів 62

Кузьмицька М. О. Лінгвістичні передумови формування англомовної фонетичної
компетентності у китайських студентів-філологів 72

Медведчук А. В. Комплекс вправ для навчання англомовного професійно
орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх
менеджерів з адміністративної діяльності 80

Мицай Є. П. Інтерактивні технології в навчанні іноземних мов: сучасний стан
і перспективи використання 88

Ольховська А. С. Експериментальна перевірка ефективності навчання майбутніх
перекладачів письмового перекладу із застосуванням
інформаційно-комунікаційних технологій 98

Шевелько К. О. Методичні рекомендації щодо навчання учнів старших класів
анотаційного і реферативного перекладу англомовних
публіцистичних текстів 108

Щербина М. Б. Тенденції методики навчання іншомовного діалогічного мовлення
та перспективи диференціації 115

Педагогіка

<i>Боса В. П.</i>	Авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін	124
<i>Голос Г. А.</i>	Виховання ціннісних ставлень: аналіз джерельної бази	133
<i>Папушина В. А.</i>	Система формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури в освітньому процесі	140

Рецензії. Огляд

<i>Данилич В. С.</i>	Рецензія на монографію О. Б. Бігич “Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності”	147
<i>Ruban A. M.</i>	Movilidad academica: desde sus origenes hacia la universidad de Granada	149
<i>Шерстюк О. М.</i>	Навчально-методичний комплекс з французької мови ЁСНО В 1.1: з досвіду навчання	160

Інформація

Вимоги до публікацій	167
Перелік захищених дисертацій у 2017 році	172

CONTENTS

In Memoriam

In Memory of N.K. Skliarenko	11
------------------------------------	----

Portrait Interview

<i>Students Yesterday and Today: Interview with O. Bondarenko</i>	18
---	----

Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures

<i>Tarnopolsky O., Kabanova M.</i>	Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools	22
<i>Nikolaeva S. Yu., Mayer N. V.</i>	The program of pedagogical assistant and associate professor practice for Ph.D. in specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”	32
<i>Guryeyeva L.</i>	Subsystem of exercises integrated into the e-learning course for teaching the bilateral interpretation using interdisciplinary terminology	45
<i>Zaitseva I., Pysanko M.</i>	Methods of teaching prospective philologists’ discussion in English based on problematic situations	54
<i>Kornyeyeva I. O.</i>	Linguistic features of English language professional-oriented monologue-presentation of future designers	62
<i>Kuzmyska M.O.</i>	Linguistic peculiarities of English phonetic competence formation for the Chinese students of philology	72
<i>Medvedchuk A.V.</i>	The complex of exercises for English professionally-oriented dialogue-questioning teaching	80
<i>Mitsai E.</i>	Interactive technologies in foreign language teaching: current state and usage prospects	88
<i>Olkhovska A.</i>	Experimental Testing of the Efficiency of Teaching Students Majoring in Translation to Translate Using Information and Communication Technologies	98
<i>Shevelko K.</i>	Methodological guidelines on Teaching Abstract and Gist Translation of Publicistic Texts in English to Senior Students of Schools	108
<i>Shcherbyna M.</i>	Tendencies of the speaking interaction teaching methodology and the perspectives of differentiated learning (instruction and assessment)	115
<i>Pedagogics</i>		
<i>Bosa V.P.</i>	The authoress’ technology of forming the speech competence of future foreign language teachers during the process of learning occupational disciplines	124

<i>Golos G.A.</i>	Systems of for aesthetical culture formation of students by means of literature in educational-training process	133
<i>Papushina V.A.</i>	Value education: publications overview	140
Reviews		
<i>Danylych V. S.</i>	Review of monograph “Teaching Aids for FL (Spanish) Teachers: Linguosoicultural Competence Formation” by O. Bigych	147
<i>Ruban A.</i>	Academic mobility: from the origins towards the University of Granada	149
<i>Sherstyuk O.</i>	A Kit Écho B 1.1 for teaching the French Language	160
Information		
	Requirements for Publication	167
	Theses defended in 2017	172

СТОРІНКИ ПАМ'ЯТІ

НА ПОШАНУ ПРОФЕСОРА НІНИ КОСТЯНТИНІВНИ СКЛЯРЕНКО



*Умирають майстри, залишаючи спогад, як рану.
В барельєфах печалі уже їм спинилася мить.
Ліна Костенко*

25 серпня 2017 року мало б виповнитися 85 років відомому українському вченому, професору, почесному доктору Київського національного лінгвістичного університету, методисту, педагогу і просто чудовій людині Скляренко Ніні Костянтинівні. Людині, яка пережила окупацію і складні роки повоєнного життя, пройшла складний шлях від простого вчителя до видатного вченого, відомого далеко за межами України, без здобутків якої неможливо уявити розвиток сучасної методичної науки. Ім'я Н.К. Скляренко стоїть в одному ряду з основоположниками методики навчання іноземних мов; її праці, яких нараховується понад 100, не втрачають актуальності протягом багатьох років, а ідеї продовжують і далі надихати її учнів і послідовників.

Життя Ніни Костянтинівни тісно пов'язано з Київським національним лінгвістичним університетом, колишнім Київським державним педагогічним інститутом іноземних мов: вона була однією з його перших випускників. По закінченні Вищих педагогічних курсів вона розпочала кар'єру викладача інституту. У середині 70-х років Ніна Костянтинівна захистила кандидатську дисертацію під керівництвом М.В. Ляховицького – першого завідувача кафедри методики викладання іноземних мов, багато років завідувала лабораторією методичної майстерності вчителя іноземної мови, була основоположником інтенсивного навчання іноземних мов в Україні, засновником і заступником головного редактора провідного навчально-методичного журналу “Іноземні мови”, автором навчально-методичного комплексу для загальноосвітніх навчальних закладів “English Through Communication”.

Ніна Костянтинівна виховала цілу плеяду науковців. Під її керівництвом захищено 23 кандидатські дисертації. Серед її учнів є доктори наук, завідувачі кафедр, проректори провідних ВНЗ України. За вагомих особистий внесок у підготовку висококваліфікованих фахівців, плідну наукову та викладацьку діяльність у 1981 р. Н.К. Скляренко була нагороджена бронзовою медаллю Головного комітету Виставки досягнень народного господарства СРСР, у 1984 р. – медаллю Республіки В'єтнам; у 1996 р. – знаком “Відмінник освіти України”, у 1998 р. – Почесною грамотою Міністерства освіти України.

Вже кілька років немає з нами Ніни Костянтинівни, проте пам'ять про неї продовжує жити в серцях її рідних, друзів та учнів.

М. Л. Писанко,
кандидат пед. наук, доцент
Київський національний лінгвістичний університет

Спогади про Н. К. Скляренко

Складно у такому стислому форматі написати щось справді гідне такої непересічної особистості й близької теплої людини, якою була Ніна Костянтинівна Скляренко, справжній Учитель з великої літери не лише для студентів, але й для маленьких школяриків і для дорослих, уже посріблених сивиною пошукувачів учених ступенів та аспірантів. Її любові, тепла й уваги вистачало на всіх. Завжди усміхнена, привітна й голосна, завжди оточена аспірантами, студентами й колегами, вона стрімко прямувала коридором, роздаючи кому поради, кому консультації, а кому й останні настанови перед захистом чи практичним заняттям, виступом на конференції тощо. Завжди в русі, завжди сповнена енергії, планів та ідей.

Бувала й стомленою після багатогодинного сидіння над аспірантськими рукописами (так, саме рукописами, бо комп'ютерів ще не було, і керівникові доводилося розшифровувати індивідуальні піктограми можливих слів). Вона уважно вчитувалася в незграбні намагання висловити ще важко усвідомлювану самим автором думку красивою науковою мовою, щоб зрозуміти, про що власне йдеться. Вчила висловлюватися точно, логічно, лаконічно, грамотно і зрозуміло. Тоді ще не існувало спеціальних курсів з методики наукового дослідження, й молоді науковці приходили, м'яко кажучи, недостатньо підготовленими, доводилося вчити й таких елементарних речей. Скільки часу і сил це вимагало від наукового керівника, хто знав?

Пам'ятаю, як після переробки чи доопрацювання якогось підрозділу я приносила зовсім новий варіант, якого Ніна Костянтинівна ще не бачила, і вона без зайвих слів, з добрим гумором лише перепитувала: “Що, знову все по-новому?”. Вона розуміла муки незрілого науковця й делікатно підтримувала, незважаючи на власну втому, власний час та особисті плани.

А ще пригадується, як ми з Ніною Костянтинівною подорожували. Це вона привчила мене до участі в наукових конференціях у далеких містах. Завжди легка на підйом часто сама ініціювала поїздки до Воронежа, Мінська, Бреста, Барановичів, Сімферополя, Вінниці, Тернопіль... Де ми тільки з нею не були! Ні вік, ні складні погодні умови, ні далеко першокласні транспортні засоби чи умови проживання не важили, коли йшлося про цікавий науковий захід. Заради спілкування з відомими науковцями вона ладна була все перетерпіти, везла важкі пакунки з подарунковими екземплярами власних підручників і посібників, недосипала і завжди прихоплювала невеличкий пакуночок з харчами на випадок ускладнень. А вони таки були, бо в іншій країні в обмежений час не завжди вдавалось вирішити такі прозаїчні питання. І завжди мене захоплювало її уміння дуже винахідливо й по-домашньому накрити стіл. Причому статус старійшини їй не обтяжував. Ми почувалися як одна сім'я.

Ось ця спорідненість відкривала серця, зближувала людей, які потрапили в коло її впливу, об'єднувала їх, і ми, навіть втративши Ніну Костянтинівну, продовжуємо спілкуватися, цікавимося долею один одного, листуємося безпосередньо чи відстежуємо в соціальних мережах, переказуємо, які зміни відбулися в кого, за потреби й можливості допомагаємо один одному.

А ще не можу не згадати про ту неоціненну підтримку, яку надала мені Ніна Костянтинівна в започаткуванні наших Чернігівських нині вже добре відомих жовтневих міжнародних науково-практичних конференцій. Спочатку (з 2002 р.) вони були регіональними і проводилися під назвою “Мови у відкритому суспільстві”, але вже з 2005 р. переросли у Всеукраїнські, а ще через рік – у міжнародні. На кожній конференції Ніна Костянтинівна була присутня сама й привозила з собою своїх аспірантів і колег. Завжди виступала з пленарною доповіддю, керувала секцією, організовувала жваві дискусії, ставила гострі запитання доповідачам, у такий спосіб намагаючись спонукати їх поглянути на свою проблему з іншого боку, пошукати нетривіальне рішення, звернути увагу на слабкі місця, стимулювала їхній науковий потенціал. Але, з іншого боку, вона завжди була вдячна за аргументовані зауваження на адресу виступів власних аспірантів, була готова прийняти критику та скоригувати власні погляди й переконання, на що здатні далеко не всі науковці. Ця її здатність завжди підкорювала мене, адже на тлі її гарячої вдачі така здорова гнучкість вражала.

Мені дуже не вистачає Ніни Костянтинівни. Раніше багато своїх думок і планів я зв'язала з нею, хоч вже давно вилетіла з-під її крила. В процесі створення спеціальності “англійська мова” в Чернігівському на той час державному педагогічному інституті, а потім її розбудови, акредитації і створення філологічного факультету в уже Чернігівському національному педагогічному університеті я постійно радилася з нею з приводу доцільності запровадження того чи іншого курсу, структурування навчального плану магістра, якого ще в Україні не було і запозичити не було в кого. Чому саме з нею? Мабуть, тому, що цінувала її професіоналізм, її думку та повагу, яку відчувала повсякчас. А ще завжди відчувала величезну відповідальність за свої слова і вчинки: якщо вже щось вирішено, дійшли згоди, то треба обов’язково виконати. Так учила Ніна Костянтинівна, а це означало, так має бути!

Світла пам’ять. Світла людина, Ніна Костянтинівна продовжує світити через своїх вихованців і новим поколінням уже наших вихованців. А отже, Ніна Костянтинівна живе серед нас і дотепер.

Безмежна любов і вдячність Великому Вчителеві, Великій Людині, Жінці, Матері, Дружині, Другові!

С. Л. Бобир,

кандидат пед. наук, доцент,

Національний університет “Чернігівський колегіум”
імені Т. Г. Шевченка

Пам’яті доброго друга

Нас познайомила професія і закоханість у неї, спільна любов до методики навчання іноземних мов, до тих можливостей, які вона надає для того, щоб відкрити своїм співвітчизникам двері у широкий та прекрасний світ розмаїття мов і культур. А ще нас здружив спільний друг – нині покійний професор Володимир Львович Скалкін, такий самий фанат методики, як і ми з Ніною Костянтинівною. І дуже скоро після знайомства наші відносини колег перетворилися на міцну дружбу, і видатний учений Ніна Костянтинівна Скляренко стала для мене просто Ніною.

І відтоді для мене професійні якості Ніни Костянтинівни, її талант і безмежна ерудиція вченого і методиста-практика відійшли на задній план порівняно з її людськими якостями. Рідко зустрічаються люди такої самої душевної щедрості, доброти та відкритості, якою була вона. Її можна було назвати “швидкою допомогою”, тому що вона приходила на поміч людям, навіть малознайомим, ще до того, як її попросили. Про це добре знали її аспіранти, які нерідко навіть жили у неї вдома, якщо не мали, де зупинитись у Києві. Але водночас вона вміла бути і суворою, коли відчувала фальш або порушення тих моральних норм, які для неї були непохитними.

Одна з найкращих українських учених у галузі методики, улюблениця шкільних вчителів англійської мови, роботі з якими заради підвищення їхньої методичної кваліфікації вона приділяла довгі години, надзвичайно ерудований, освічений фахівець, добрий друг і вчитель для багатьох, благородна, добра, високоморальна, чесна і справедлива людина – такою була професор Ніна Костянтинівна Скляренко і такою вона назавжди залишиться у пам'яті усіх, хто її знав!

О.Б. Тарнопольський,
доктор пед. наук, професор,
Університет імені Альфреда Нобеля,
Дніпро

Світлій пам'яті Вчителя

Ім'я Ніни Костянтинівни Скляренко є добре відомим не одному поколінню науковців, аспірантів, студентів. Її блискучі заняття, лекції, консультації чудово пам'ятають і студенти, й аспіранти Київського національного лінгвістичного університету, якому вона віддала багато років своєї педагогічної діяльності.

Закохана у методичну науку, справедлива, відкрита, дещо емоційна, нетерпима до будь-яких проявів показухи і фальшу, вона підштовхувала до діалогу, спонукала до роздумів, генерувала нові ідеї та надихала на нові пошуки.

Під час розмови з нею розсіювався туман невизначеності і навіть складні проблеми видавалися простішими. Вона могла за допомогою декількох слів прояснити ситуацію, розставивши усі крапки над *i*. Їй щоразу виникало відчуття, що не існує питання, на яке вона не знає відповіді, що не існує в методиці проблеми, яку б вона вже не обдумала, бо Ніна Костянтинівна завжди мала осмислений, чітко вивірений погляд на ту чи іншу проблему, вона мала свій власний "почерк" у методичній науці, свій незалежний голос серед визнаних науковців та свою вдячну аудиторію серед молодих і допитливих.

І я завжди буду вдячна Ніні Костянтинівні – Вчителю і Людині, яка допомогла мені зрозуміти методику і полюбити її, допомогла знайти себе та повірити у себе.

Л. В. Циган,
викладач,
Київський національний лінгвістичний університет

Під керівництвом професора Н.К.Скляренко було захищено 23 кандидатські дисертації. Я, Олійник Тетяна Іванівна, (нині кандидат пед. наук, доцент), була за номером 2 – так жартувала сама Н.К. Скляренко. Дисертація за темою "Інтенсифікація навчання діалогічного мовлення в 7-му класі середньої школи за допомогою рольової гри (на матеріалі англійської мови)" була захищена у 1986 році.

Від імені всіх 23-х аспірантів я маю зазначити, що Н.К.Скляренко дуже відповідально ставилася до роботи з аспірантами. Вона допомагала їм у всьому, і взагалі то була творча спільна праця. Від природи Н.К.Скляренко наділена такими властивостями, як глибина мислення, аналітичний підхід до теми, що досліджується, простір і широта знань. Недарма багато хто звертався до неї за порадою і консультацією.

Справжній фахівець і науковець, вона залучала нас, аспірантів, до участі у наукових конференціях по всій Україні, до роботи у лабораторії інтенсивного навчання, яка на той час була передньою ланкою, до роботи обласних семінарів з учителями іноземної мови у Києві тощо.

Вражає різноманітність тематики дисертацій, що захищені під керівництвом Н.К. Скляренко – як на матеріалі шкільної методики, так і вузівської, мовної та немовної; від навчання граматики та фонетики до основних засад НМК "English through Communication" та до перекладу (останній, на жаль, не було завершено).

Н.К.Скляренко – це творча, глибоко віддана справі людина, сумлінна та чесна, яка вимагала абсолютної науковості і ніколи не допускала “фейкових” величин, наприклад, у підрахуванні результатів експерименту тощо. Ім’я Н.К.Скляренко означає якість і 100% науковість.

Світла пам'ять Н.К. Скляренко!

Т. І. Олійник,

кандидат пед. наук, доцент,
Горлівка

Ми біжимо по життю, поспішаємо, квапимося... Забуваємо головне – все має свою межу, свій термін. І коли раптом цей термін настає – а настає він, зазвичай, зненацька і непоправно – з гіркотою розуміємо, що ні сказати, ні запитати, ні попросити поради ми вже ніколи не зможемо. І залишається тільки пам’ять.

Уже сім років немає з нами нашої Ніни Костянтинівни. Мені пощастило свого часу бути її аспіранткою – однією із тих 23-х кандидатів наук з методики навчання іноземних мов, яких вона підготувала. Для нас всіх вона назавжди залишиться не лише справжнім ученим, але й сильною й яскравою особистістю, людиною великого серця і світлої душі. Завжди енергійна, легка на підйом, струнка, із красивою зачіскою, блискавичною реакцією на слова співбесідника, почуттям гумору – вона вабила до себе всіх, хто мав із нею справу. Природний розум, ерудиція, цілеспрямованість і фантастична працездатність сформували її ділові та професійні якості, якими вона щедро ділилася із своїми підопічними. Вона вчила нас учитись і працювати з повною віддачею. З нею все здавалося можливим. Я часто згадую її крилаті вирази: “Все, про що ти пишеш, кожне речення має у щось вилитись. Інакше отримаєш башту без фундаменту”. “Можна все. Навіть різати картоплю на лакованому столі. Питання – навіщо?”. “Ти повинна писати так, щоб проста домогосподарка, почитавши твою дисертацію, зрозуміла все”. Ці прості істини я намагалася пронести і через своє життя, і передати їх своїм студентам і викладачам.

Контакти з Ніною Костянтинівною ми підтримували постійно. Я тривалий час працювала деканом факультету іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету. Саме вона допомогла мені провести блискучу науково-практичну конференцію, привізши з собою цілу плеяду наших найкращих учених-методистів – своїх колег, аспірантів, послідовників.

Контакти не припинились і тоді, коли я через сімейні обставини змушена була змінити місце проживання. Ніна Костянтинівна підтримувала мене, приїжджала в гості. Була в захопленні від того, що нам вдалося прогулятись у справжньому великому лісі. Відвідувала Ніну Костянтинівну і я. Вражали її мужність й оптимізм, сила волі і духу, величезне бажання перебороти хворобу, її життєлюбство. В пам’яті залишилась наша остання розмова. Напередодні ми домовилися про мій приїзд. Я сказала, що привезу їй щось смачненьке, дієтичне. Увечері приготувалася, щоб вранці поїхати. Раптом вона зателефонувала знову. Якимось дивним, як мені здалося, голосом, попросила, щоб я не приїжджала. Побажала всього доброго, щастя. Я настільки розгубилась, що не спромоглася навіть нічого запитати. Охопив якийсь неспокій. А через день прийшла звістка, що Ніни Костянтинівни більше немає. Тоді я зрозуміла, що вона прощалася зі мною.

Ніна Костянтинівна була однією з тих, для кого робота, наука – справа всього життя, була зразком людяності й безкорисливості, свого роду духовним еталоном, яка завоювала довіру і повагу всіх, хто її знав. Зустріч з цією прекрасною людиною, робота над дисертацією під її керівництвом були одними із найважливіших, визначальних і плідних подій у моєму житті. Світлі спогади про неї, про те, як чесно й гідно вона прожила життя, завжди будуть сильніші смерті. Я щаслива, що знала її!

Вшановуючи її пам'ять, ми зберігаємо традиції, започатковані талановитим ученим і викладачем, УЧИТЕЛЕМ, ми продовжуємо її справу. Як мудро сказав колись відомий філософ: “Життя тих, хто пішов від нас, продовжується в пам'яті живих!”

Л. Я. Хоменко,
кандидат пед. наук, доцент,
Київ

Закони життя такі, що колись нам доводиться розлучатися із своїми близькими і рідними людьми. Проте, розуміючи неминучість цього, ми ніколи не зможемо змиритися з тим, що поруч немає дорогої нам людини. Дуже важко говорити про Ніну Костянтинівну в минулому часі. Та й жодні слова не зможуть повною мірою відтворити її образ. Вона була особистістю – вільною, цілеспрямованою, з внутрішньою свободою думки і пошуку, відверто висловлювала свою точку зору, намагалася не емоціями, а фактами обстоювати її, давала неупереджені оцінки, вміла цінувати знання, з повагою ставилася до своїх колег й аспірантів. Наукова логіка та конкретність формулювань завжди були її сильною стороною. Все, про що вона говорила, писала, відзначалось знанням предмета, високим професіоналізмом, переконаністю. Вона завжди чітко визначала предмет і завдання дослідження, формулювала й аргументувала докази та висновки. Такої ж чіткості, конкретності й професіоналізму вона вимагала і від нас, своїх аспірантів. Вона шліфувала нашу майстерність. Те, як Ніна Костянтинівна працювала з аспірантами, викликає захоплення і величезну повагу. Вона передавала нам свій досвід, свої знання, відзначалась колосальною працездатністю, спрямованістю на результат, була надзвичайно вимогливою, проте людиною, любила і розуміла людей. Її вимогливість, приправлена почуттям гумору, не ображала, а, навпаки, змушувала працювати з потрібною енергією. Пам'ятаю, як я, сповнений гордості, приніс їй на рецензію свою першу, на мій погляд, наукову статтю. Ніна Костянтинівна пробігла її очима, сказала: “Сашенька, цей опус відповідає рівню реферата”, взяла олівець і почала правити текст. Вона розбирала зі мною кожне речення, робила помітки на полях, не просто ставила знаки запитання, а пояснювала, рекомендувала, до яких джерел звернутися, в якій бібліотеці знайти книгу. Коли я наступного разу приніс їй готову статтю, вона похвалила мене. Я тоді почував себе на сьомому небі від радості. Її коронною фразою було: “Ти завжди повинен розуміти, “для чого” ти це пишеш!” Вона вчила нас володіти науковим стилем викладу, формулювати думки чітко, конкретно і просто, без показної наукоподібності. Все це згодилося мені, коли я працював над докторською дисертацією. Тоді я постійно із вдячністю згадував Ніну Костянтинівну та її уроки.

З Ніною Костянтинівною у мене склались дуже теплі стосунки, які тривали до самого кінця. Спочатку ми жили в одному районі, недалеко один від одного. Ніна Костянтинівна прекрасно ставилася до моєї дружини та доньки, бувала у нас. Ми також часто відвідували її. Вона стала для нас рідною людиною. За складом характеру вона була великою оптимісткою. Це й допомагало їй боротися з хворобою, давало життєві сили. Вона дуже любила життя. Любила подорожувати, цікаво розповідала про свої поїздки, була відкритою, щирою, чесною, безкорисливою і дуже порядною людиною.

Її яскраве життя обірвалося. Життя багатогранної, талановитої, творчої, надзвичайно скромної особистості. “Людська особистість – це коштовна, величезна цінність, яка існує на нашій планеті. Вона не з'являється на ній випадково і, зникнувши, ніколи не може бути цілком відновлена. Крапкою пам'яттю про тих, хто пішов від нас, є виконання наміченого ними тими, для кого ця пам'ять дорога” (В.І. Вернадський).

Усе, що намітила наша Ніна Костянтинівна, перетворять в життя і пронесуть естафету її послідовники й учні – її аспіранти, кандидати та доктори наук. Вона назавжди залишиться в нашій пам'яті!

О. В. Хоменко,
доктор пед. наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет

“НК” – так Ніна Костянтинівна Скляренко підписувала всі свої рецензії. Вона була для мене мудрим і вимогливим учителем, якого хотілось слухати і можна було вірити, як самій собі. Співрозмовник, з яким завжди цікаво. Науковець, який поєднував у собі безліч професійних якостей – високий рівень інтелекту, впевненість у своїх силах, словах і діях, вражаючу працездатність, порядність і доброту. Нарешті, жінку, з якою була завжди тепло й затишно. Саме це душевне тепло і тепер об’єднує аспірантів Ніни Костянтинівни, з усієї України, які продовжують нести її науку в життя.

Я ніколи не помічала, щоб Ніна Костянтинівна по-справжньому ображалась або сердилась. Для цього у неї було надто гарне почуття гумору і щира любов до ближнього.

Знаю, що мені дуже пощастило в житті. Пощастило знати таку людину, мати справжнього Учителя. Спасибі, що Ви були, і ми знали Вас. Що були такою несхожою на інших і справжньою. За небуденність Ваших консультацій і пар. За глибоку душу у Ваших очах і усмішці. Тепла і світла пам’ять, люба Ніно Костянтинівно!

О. Л. Красковська,

кандидат пед. наук, доцент,
Воєнно-дипломатична академія,
Київ

Доля звела мене з неймовірної душі людиною – професором Ніною Костянтинівною Скляренко: я стала її аспіранткою. Неможливо назвати її просто науковим керівником, для мене вона стала великим і мудрим учителем. З висоти свого життєвого досвіду мій керівник бачила всі недоліки і перешкоди, що можуть стати і ставали в нелегкому для мене процесі написання кандидатської дисертації. Ніна Костянтинівна знала, як передбачити і мотивувати до того, щоб ті поставлені цілі, які буди окреслені на початку роботи, були досягнуті: іноді суворою і справедливою категоричністю, яка просто повертала мене до реальності і змушувала рухатися далі, але дуже часто мій учитель змінювала свій “гнів” на милість і по-материнськи з любов’ю все приймала і давала мудрі поради.

Словами важко описати безмежну глибину подяки за все те, що було зроблено мудрою, доброю і чуйною Ніною Костянтинівною для мене і для моєї родини. Завжди пам’ятатимемо ...

Л. П. Голованчук,

кандидат пед. наук, доцент,
Київ

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

Шановні читачі!

Редколегія збірника започатковує рубрику “Інтерв'ю-портрет”, в якій на вас чекають бесіди з відомими науковцями сучасності.

Студентство вчора й сьогодні: бесіда кандидата пед. наук, доцента А.М. Чернухи з О.Ф. Бондаренком, доктором психол. наук, професором, дійсним членом Національної академії педагогічних наук України (Відділення психології, вікової фізіології та дефектології), завідувачем кафедри психології та педагогіки Київського національного лінгвістичного університету

Олександр Федоровичу, ми з вами тривалий час працюємо в КНЛУ, накопичили деякий досвід, “сын ошибок трудных”, можливо, деякі ілюзії й упередження. Але, хоч як би там було, по-моєму, у нас є певні підстави, щоб винести судження про специфіку сучасного студентства. Ви не проти такої бесіди?

Чого ж мені бути проти? Першу свою лекцію в тодішньому “інязі” я прочитав у грудні 1979 року, у 903-й аудиторії, будучи новоспеченим кандидатом психологічних наук. До речі, на той час я виявився наймолодшим кандидатом наук за цією спеціальністю в Україні. До лекції, а тема була “Уява як психічний процес”, готувався місяць, працював в історичній бібліотеці в Лаврі, в ЦНБ АН УРСР, списав сторінок 30 тексту з посиланнями, цитатами. Пам'ятаю, як хвилювався, вираховував, скільки часу займе виклад матеріалу, якщо частину його надиктовувати, а частину викладати пристойним розмовним стилем. Словом, коли моя шпаргалка на 30 сторінок дійшла кінця, а до завершення лекції залишалось ще хвилин десять-п'ятнадцять, я відчув, як огидний липкий страх виповз звідкись з-під комірця і почав хапати за горло. Там же аудиторія амфітеатром, пар двісті очей дивляться на тебе, ще й записують дещо...

І як ви вчинили?

Згадав, що повторення – мати учіння, і почав ставити запитання на розуміння й загальне орієнтування. Зараз ось сплило перед очима – і серце забилося. Я досі, коли заходжу в 903-ю, згадую ті відчуття, хоча минуло стільки років...

А як Ви тоді сприймали студентів, і якими вони були насправді?

Ви знаєте, я сприймав їх, та вони й насправді були тоді, я думаю, досить інтелектуальними. Адже “іняз” – це філологічний ВНЗ. Причому ВНЗ, в якому студенти не просто вивчають мову, а ознайомлюються з іноземною літературою і культурою. Імена Фолкнера, Хемінгуея, Ремарка, Івліна Во, Сент-Екзюпері, Уомуно, Лорки, Гертруди Стайн, Габріеля Маркеса, братів Манн, Олдінгтона, Селінджера звучали тоді, як чарівна музика. А Тенесі Вільямс з його “Трамваєм Бажання”, а п'єси “Young angry men”? А поезія Уолта Уітмена? А Сартр, Камю, Беккет, Герман Гессе? Ці імена, ці тексти, що читалися й обговорювались, як я тепер розумію, а тоді здогадувався, слугували певним розпізнавальним паролем належності до колегії авгурів. Бачте, я взагалі – продукт студентських і аспірантських гуртожитків. Я в них прожив 10 років. Пам'ятаю одну вечірку в дружній компанії. Як дівчина, студентка, за чашкою чаю висловилася в дусі того, що її подружка познайомила з хлопцем з “політесу”, так він навіть не чув, хто такий Івлін Во або Джон Осборн... У тому контексті “не знає” сприймалося як “не людина”...

Що ще пригадується?

Пригадується СТЕМ – студентський театр естрадних мініатюр. Студенти ставили п'єси, скетчі. Я також брав посильну участь, хоча, чесно кажучи, особливого акторського запалу у мене не було. Скажу відверто, коли я бачу зараз оголошення про конкурс на звання “місс” або “містера”, в мене стискається серце. Краще б уже був конкурс музикальних ансамблів, або гуртів, як тепер прийнято висловлюватися...

А чому так?

“А чому власне” чи просто чому?

Просто чому.

Ви знаєте, Анатолію Максимовичу, мені здається принизливим – демонструвати дефіле або параметри екстер'єру, якщо ти не працівник індустрії моди. Я б віддав перевагу конкурсам перекладачів, учителів або шкільних психологів... Все ж таки у нас не театральний ВНЗ, і навіть не Університет мистецтв.

Загалом, Олександр Федоровичу, у Вас немає поганих спогадів про тих студентів, так я розумію?

Ну, так однозначно я б не сказав. Просто зараз прийнято скаржитись на минуле. А я не прихильник чорно-білої картини світу. Світ складається не з двох кольорів. Він багатоголосий і різнобарвний. Ледачі студенти були й тоді. Були й безвідповідальні. Ось один четвертокурсник попросив у мене грошей в борг, пообіцяв повернути до Нового року, минуло вже років тридцять... Тільки не подумайте, що я дріб'язковий. Просто додаю поліфонію (*посміхається*).

А сьогоднішні студенти як Вам? І, до речі, чи Ви знаєте, що вони самі про себе думають?

Анатолію Максимовичу, до речі, – дуже цікаво!

Я попросив студентів написати невеличке есе на тему “Сучасний студент – який він?”. Так вони написали, що вони відкриті до змін, не бояться ніяких перешкод. Це ж добре, що вони себе так сприймають.

Я, безумовно, підтримую цей оптимізм. Правда, вважав би незайвим уточнити, що слово “зміни” належить до таких слововживань, які психологи називають номіналізаціями. Тобто це слово, сенс якого завжди необхідно конкретизувати, тому що люди підсвідомо завжди приписують йому позитивне значення. А це далеко не завжди так. Проста аналогія: хвороба – це також зміни, а невиліковна – просто кардинальні... Але повернімося до Вашого першого запитання. Так от, щодо мого бачення сьогоднішніх студентів. По-перше, особисті уявлення, звичайно ж, однобічні й неповні. А, по-друге, є й об'єктивовані роботи, виконані на підставі оглядів і досліджень сучасного студентства. Я можу спиратися на них.

А що, є такі?

Є, щоправда, і дуже нудні, і більш цікаві.

А нудні – це які?

Нудні – це ті, де казенними словами описуються загальні положення, що стосуються цього вікового періоду, тобто так званої “пізньої юності”. Чесно кажучи, навіть згадувати не хочеться. Нудить одразу ж: ні розуму, ні серцю. Там і про особистість студента, і про адаптацію, і про виховну роботу. Загалом, традиційна систематизована маячня. Таке враження, що ці тексти продукують автори, які студентів, крім як з кафедри, ніколи й ніде не бачили, і з жодним ні разу не розмовляли.

А цікаві?

Це роботи, які ґрунтуються на реальних опитуваннях, спостереженнях, дослідженнях, підкріплених статистикою.

Можете назвати?

Дослідження Лариси Добровольської з Мелітопольського університету, Віри Арбеніної, Анастасії Куразаєвої, Олександра Голікова і Олександра Дейнеко з Харківського університету, матеріали міжнародної конференції Переяслав-Хмельницького університету, багато інших матеріалів.

І яка картина вимальовується? І чи збігається ця картина з вашим баченням ситуації і сучасного студентства в ній?

Непросто все це узагальнити. Можна, я почну з моїх вражень, а потім додам результати досліджень? Або краще б навпаки?

Може, з вражень буде свіжіше? Адже вони у нас спільні.

Спробуймо. Що впадає в очі – це кількість смартфонів у студентів і кількість голів у навушниках. Можна відверто? Скільки я чув – у ліфті, в черзі в їдальні – з навушників доносяться якісь божевільні звуки, а бідні Viber чи Telegramm у смартфонах перевантажені аж ніяк не науковою інформацією.

Так, може, молоді люди слова іноземні слухають і запам'ятовують?

Може, й слухають, може, й запам'ятовують. Але, наскільки я можу судити, виходячи з мого досвіду, книжок вони практично не читають. І, мені здається, культура читання у них повністю втрачена.

Тут не можу не погодитися. У чому ж проблема? У ЗНО?

Якщо відповідати політкоректно, то в ЗНО, яке, можливо, й знизило рівень корупції, але яке абсолютно не придатне як інструмент оцінювання й атестації знань. Якщо не політкоректно, то, на мій погляд, проблема в тому, що наш соціум виявився не готовий до інтелектуального самозахисту у світі вічної конкуренції й боротьби... Адже інтелект – це синтез волі, розуму й етичності. Чого не вистачило – розуму, совісті або волі? Коли-небудь, можливо, у цьому розберуться історики. Якщо ми виживемо. Якщо нам вижити не судилося, то чужі історики з цим розбиратися не будуть.

Що ще впадає в очі?

Грошове питання. Або, іншими словами, соціальна вразливість студентства. На мій погляд, платна вища освіта – це така сама ганьба країни, як і її 800 університетів. Оскільки структура освіти аж ніяк не відповідає структурі виробничих сил країни, то й студентство здебільшого таке саме фейкове, як і половина цих “університетів”. Якщо до цього додати тих “докторів всіляких наук”, яких поспіхом виготовили для цих незліченних університетів, питання про сучасне наше студентство плавно перетікає в питання про якість сучасної вищої освіти.

А наші студенти?

Наші студенти перебувають у дещо привілейованому становищі, оскільки для них широко відкриті перспективи на Далекому і Близькому Сході. Але, бачте, якщо студент вступає до Університету іноземних мов з таємною думкою вивчити мову, щоб виїхати за кордон, то якою є соціальна значущість такого студента для країни? Адже ідеологія так званої “успішності”, тобто вміння заробляти – хіба це ідеологія служіння суспільству й країні? Здається, ми безпорадні в питаннях соціальних ідеалів. А якщо немає соціальних ідеалів, що не зводяться до споживчого кошика, тоді якими є справжні ресурси і важелі розвитку особистості студента?

Так, а що ж говорять дослідження?

Дослідження з серйозною статистичною базою, зокрема тих авторів, імена яких я згадував, свідчать про те, що в наразі українське студентство, як і весь стражденний соціум, перебуває під пресом занепаду вітчизняних наукових шкіл, проблем бідності, вимушеної інтелектуальної й економічної еміграції, деформації соціальної й культурної ідентичності, спотворених етичних цінностей, метушливого пошуку життєвих компромісів в умовах відсутності чітких життєвих перспектив і ідеалів. Як влучно висловився славетний американський психолог Еріх Фром, ринкова економіка передбачає лише два типи людини: ти чи споживач, чи торговець. Я й побоююсь, що наші люди так і не зрозуміли, що таке “ринкова економіка”, і чому це не прогрес, а соціальна патологія.

А чому?

Тому що насправді це не економіка, а хрематистика, коли предметом куплі – продажу стає абсолютно все, чого в нормальному суспільстві бути аж ніяк не може. “Абсолютно все” – це патологія суспільства. “Сон розуму породжує потвор”, хіба не так? Ще я побоююся, що не тільки студенти, а й переважна більшість працівників вищої школи і поняття не мають про Трансгуманістичну декларацію, опубліковану в 2002 році, відповідно до якої у всесвітньому

масштабі руйнується класична вища освіта, залишаючись такою тільки для представників панівних угруповань, а з інших виготовляючи так званих “носіїв компетенцій”, тобто підвид фахівців з обмеженою самосвідомістю, функція яких – виконувати вузький спектр обов'язків з обслуговування собі подібних. Ця катастрофічна сепарація “вершків” від болонської “сироватки” означає фактичне відокремлення обраних від тих, для кого було винайдено генномодифіковані продукти, дистанційне ерзац-навчання і соціальні мережі. Зважте, що найкращі й найпривілейованіші університети світу і знати не хочуть про Болонську декларацію.

Так. Але ми не можемо завершити нашу розмову на сумній ноті. Адже впадати у відчай – гріх. На що нам сподіватися? У чому світлі моменти?

Світлі в тому, що кожен рік я особисто зустрічаю студентів, які несуть в собі кращі риси нашого студентства, яким я його знаю ось уже скоро півстоліття (на перший курс університету я вступив 1968 року). Це жага знань, працьовитість, допитливість, критичне ставлення до будь-якої пропаганди і вміння розрізнати теорію і концепцію. Ці молоді люди запитують, що або кого почитати, аби не опинитися у ролі безпорадної овечки в черговій отарі, чабани якої й самі не розуміють, куди вони її женуть. Вони не кажуть “робота”. Вони кажуть “спеціальність”. У них немає відчуття, що “звідси треба валити”. Навпаки, вони несуть у собі дух належності до рідної землі і культури і з недовірою сприймають гасла заїжджих “благодійників”. У мене таке враження, що вони інстинктивно відчувають різницю між особистістю і соціальним індивідом. Мене гріє і в мене вселяє надію цей вічний дух справжнього студентства. Я пізнаю в них себе. Я вірю в них.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

УДК 81'373:378.1

DISTRIBUTION OF THE ENGLISH VOCABULARY TO BE MASTERED IN THE LANGUAGE COURSE BY STUDENTS OF TERTIARY LINGUISTIC SCHOOLS

Tarnopolsky O., Kabanova M.

otarnopolsky@ukr.net ; dsec.apling@duep.edu

Alfred Nobel University, Dnipro

Paper received 17.10.2017. Accepted for publication 01.11.2017.

Tarnopolsky O., Kabanova M. Alfred Nobel University, Dnipro

Distribution of the English vocabulary to be mastered in the language course by students of tertiary linguistic schools

Abstract. Introduction. Effectively teaching English vocabulary in practical courses of English at tertiary linguistic schools is one of the most difficult issues in the efficient organization of the teaching/learning process. As research shows, the learning/acquisition of vocabulary directly depends on the number of repetitions in communication of every lexical unit to be learned or acquired. The sufficient number of such repetitions just cannot be achieved for every lexical unit introduced in the language course because time constraints do not allow ensuring that number in the existing conditions of teaching future translators/interpreters or language teachers.

Purpose. To discuss and determine the possible ways of solving the vocabulary learning/acquisition difficulty by rational distribution of the vocabulary to be learned/acquired into different categories with different approaches to organizing students' learning/acquisition of lexical units belonging to those different categories. **Methods.** Reviewing the studies devoted to foreign language vocabulary learning/acquisition and analyzing the authors' own practical experience in this area with the view of developing the above mentioned approach to optimal vocabulary distribution into different learning/acquisition categories for achieving students' better mastering and retention of lexical units. **Results.** This study revealed that the optimal categories into which the vocabulary to be learned/acquired should be divided are: 1) *the primary basic vocabulary* the lexical units from which are to be acquired by students mostly subconsciously through numerous encounters with them and numerous repetitions of them in communicative processes of their speaking, listening, reading, and writing in the target language; 2) *the secondary basic vocabulary* the lexical units from which are to be consciously learned by students through using specific procedures and exercises for ensuring such learning depending on whether individual lexical units are meant for being mastered receptively or reproductively – in this case, conscious learning may be aided by unconscious retention (acquisition) organized by the teacher wherever possible by addressing the resources of learners' involuntary memory; 3) *the optional vocabulary* acquired by students mostly subconsciously through involuntary retention occurring in the process of learners' extensive reading – this is why different learners may acquire different lexical units from such an optional vocabulary stock; 4) *the potential vocabulary* the lexical units from which the students mostly do not retain but consciously learn how to understand their meanings when encountering them in the English texts they are reading. **Conclusion.** The practical application of the suggested approach in courses of English for future translators/interpreters and language teachers has demonstrated its great positive potential in developing and improving students' lexical skills and enhancing those skills both qualitatively and quantitatively. This opens further prospects for research in the suggested direction.

Key words: vocabulary, vocabulary learning/acquisition for receptive and reproductively verbal communication, the number of repetitions for learning/acquiring a lexical unit in verbal communication, distribution of lexical units into categories for learning/acquisition, different ways of mastering the lexical material belonging to different categories.

Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро

Розподіл лексики англійської мови, яка підлягає засвоєнню в мовному курсі студентами мовних вишів
Анотація. Стаття підсумовує розробки авторів щодо оптимального методичного розподілу по категоріям для засвоєння тієї лексики, яку мають опанувати в курсі англійської мови студенти мовних ВНЗ. Автори

виходять з того, що засвоєння (стійке запам'ятовування з можливістю подальшого вільного розуміння та/або використання у власному мовленні) лексичних одиниць цілком залежить від кількості повторень кожної засвоюваної одиниці у мовленнєвій комунікації, при тому, що кількість таких повторень для рецептивного оволодіння (наприклад, для розуміння під час читання) має бути суттєво меншою, ніж для репродуктивного оволодіння (наприклад, для вживання у власному мовленні під час говоріння). Вказується, що в навчальному процесі мовного ВНЗ практично неможливо забезпечити необхідну кількість повторень у реальній англійській комунікації (говорінні, аудіюванні, читанні та письмі) усього того обсягу лексики, який підлягає засвоєнню студентами. Щоб уможливити таке засвоєння, автори пропонують розподілити усю лексику, яка вводиться у мовному курсі, на чотири основні категорії, згідно з якими використовуються різні способи опанування лексичного матеріалу, що належить до тієї чи іншої категорії.

Ключові слова: лексика, засвоєння лексики для рецептивної або продуктивної мовленнєвої комунікації, кількість повторень для засвоєння лексичної одиниці у мовленнєвій комунікації, методичний розподіл лексичних одиниць за категоріями для засвоєння, різні способи опанування лексичного матеріалу, що належить до різних категорій.

**Тарнопольский О.Б., Кабанова М.Р. Университет имени Альфреда Нобеля, Днепр
Распределение лексики английского языка, которая подлежит усвоению в языковом курсе студентами
языковых вузов**

Аннотация. Статья подводит итоги разработок авторов, которые касаются методического распределения по категориям для усвоения той лексики, которой должны овладеть в курсе английского языка студенты языковых вузов. Авторы исходят из того, что усвоение (прочное запоминание, дающее возможность дальнейшего свободного понимания и/или использования в собственной речи) лексических единиц полностью зависит от количества повторений каждой единицы в речевой коммуникации, при том, что количество таких повторений для рецептивного овладения (например, для понимания при чтении) должно быть существенно меньше, чем для репродуктивного овладения (например, для употребления в собственной речи при говорении). Отмечается, что в учебном процессе языкового вуза практически невозможно обеспечить необходимое количество повторений в реальной англоязычной коммуникации (говорении, слушании, чтении и письме) всего того объема лексики, который подлежит усвоению студентами. Чтобы сделать такое усвоение возможным, авторы предлагают распределить всю лексику, которая вводится в языковом курсе, на четыре основные категории, в соответствии с которыми используются разные способы овладения лексическим материалом, принадлежащим к той или иной категории.

Ключевые слова: лексика, усвоение лексики для рецептивной или продуктивной речевой коммуникации, количество повторений для усвоения лексической единицы в речевой коммуникации, методическое распределение лексических единиц по категориям для усвоения, разные способы овладения лексическим материалом, принадлежащим к разным категориям.

Introduction (problem statement). Hardly anyone can doubt that sufficient (corresponding to the teaching/learning goals) English vocabulary mastered by tertiary philology students (future translators/interpreters from and into English and future English teachers) is one of the most important manifestations of their language abilities and their qualifications as future specialists in the professional use of that language. There is no accurately defined number of English lexical units to be retained for communicative purposes by philology students. In what concerns this issue, it is not necessary to discuss in our article diverse, and often controversial, views on the exact volume of vocabulary to be mastered by learners to be able to speak, listen, read, and write in the target language on C1/C2 levels (according to the *Common European Framework for languages* [2]) that those learners are expected to attain. But in all cases, the stock of words that may be considered as a must for philology students by the end of their language course counts up to two thousands of lexical units for speaking, up to three-four thousands of them for listening and writing and essentially more than five (up to ten) thousands lexical units for reading. These figures are taken from the data concerning the standard vocabulary of an educated native speaker whose language level (C1/C2) students who have chosen English as their profession should strive to achieve. They also find support in the ideas put forward by a number of authors emphasizing that 2,000 lexical units mastered by a foreign/second language student is an absolute minimum to make communication in that foreign language possible [18].

Unfortunately, it is a very rare situation that philology students finish their course of English with the retained vocabulary more or less close in volume to the figures given above. There is nothing surprising in that because it has already been an established fact that a new word is retained in the human long-term memory only after numerous repetitions [9; 20]. The repetitions that are meant here are not mechanical repetitions characteristic of rote-learning. Rote-learning, when students many times repeat a new word with its translation to remember it, is a grueling and mostly useless work because effective memorization is very rarely achieved [11]. What is meant by numerous repetitions are repeated and multiple encounters with the word or phrase in oral and written speech (listening and reading) and repeated and multiple re-using of that word in speaking and writing. Words live in communication only and it is only through being repeated (recycled) in written and oral, receptive and productive communication that they can enter the student's long-term memory and be retained there for further use. However, the problem is that not every new word that is introduced in the language course can be recycled sufficiently in different forms of communication. Some words, the most frequently used, can be repeated in communication enough times for good memorization and are, therefore, properly acquired. But a lot of others, less frequently used, are not repeated enough and, as a result, are quickly forgotten by learners.

This situation is inevitable because of time constraints in the teaching/learning process. There is simply not enough time to ensure sufficient number of repetitions in communication for *all* lexical units that are supposed to be included into students' word stock but do not occur frequently enough in their speaking, listening, reading, and writing activities to be remembered from one encounter until the next one. And this embraces quite a lot of lexical units from the vocabulary minimum for philology students because that minimum is quite large in volume.

Since that situation is practically inevitable, some means should be found to circumvent it and find some solution for the vocabulary retention problem for philology students who are learning English as their major. That issue is the subject matter of this article.

The analysis of recent research and publications. In the 60-70s of the last century in foreign language teaching/learning research conducted in the former Soviet Union a real "boom" could be observed in studies devoted to learning and acquisition of foreign language vocabulary by students of secondary and tertiary schools. There were numerous dissertations and other publications on that subject [4; 5; 9; 12; 13, and many others], and quite a few important facts were established concerning the improvement and facilitation of vocabulary learning and acquisition. Since then, "the high wave" of research on vocabulary learning/acquisition has gradually subsided so that in recent years in Ukraine dissertations analyzing vocabulary teaching are rather rare though still occur from time to time (see, for instance [14]). Practically the same situation exists in other countries but works on foreign/second language vocabulary teaching are still published periodically in the 21st century [1; 10; 16; 18; 19; 20; 21] – though not as frequently as in the second half of the century preceding it.

However, all the research done in this area both in the last and in this century allows drawing some conclusions as to the further directions in the studies of vocabulary learning/acquisition by philology students at tertiary linguistic schools with the view of its radical improvement for solving the problem indicated above. Those conclusions are as follows:

1. All vocabulary units to be learned/acquired by students need numerous repetitions in communication to be retained either for recognition and understanding in speech reception or for fluent using in speech production [9; 20].

2. The learned/acquired lexical units can be retained in student's either receptive word stock (recognized and understood when reading and/or listening) or belong to the reproductive one (vocabulary units can be used by the student in oral or/and written speech) [7; 8].

3. Receptive mastering of a lexical unit is achieved faster and easier than its reproductive mastering because less repetitions in communicative contexts are required. For instance, according to M.A. Pedanova

[9], to retain a word for recognizing it and its meaning while reading requires from 10 to twenty meaningful encounters with that word in texts read. For a word to be retained for reproduction in oral or written speech, the number of repetitions in communication needs to be increased two times or even more. The number of repetitions required to retain a word also depends on its characteristics: whether its meaning is abstract or concrete, whether it is short or long, whether it is being memorized in isolation or in chunks, i.e. surrounded by other words in meaningful contexts, etc. [12; 16; 21].

4. Lexical units are first learned/acquired receptively and only later, through further repetitions in communication, reproductive command is achieved. That is why speech reception, especially reading, intensive and extensive, is the principal source of replenishing learners' both receptive and reproductive vocabulary [10; 15; 21]. One of the greatest advantages of extensive reading for replenishing vocabulary lies in the fact that various encounters with the word to be learned in the reading process allow acquiring and retaining its different aspects: semantic, orthographic, phonological, morphological, syntactic, pragmatic, as well as its collocations [19, p. 201]. Thereby the natural way of word acquisition is implemented – the word is not retained at once in the entirety of all its aspects but acquired gradually, i.e. one aspect after another [20].

5. Like in all other areas of mastering a foreign/second language, there are at least two principal ways of gaining command of the new vocabulary – through learning or through acquisition [17]. The first is a conscious way when new lexis is overtly introduced and often explained by the teacher which is followed by students' attempts to memorize it deliberately and gain command of it through practicing new vocabulary in special lexical exercises [7; 8; 10]. The other way – acquisition [17] – is implemented through involuntary retention [3] of new vocabulary which requires much less efforts and often occurs even without numerous repetitions due to the extreme need in that particular word in communication, its close connection with the goal of the activity, personal interests, etc. [3; 6; 21]. It may also follow frequent encounters with the word in communication when it is retained even without student's conscious wish to retain it. Acquisition through involuntary retention is a much better, faster, and more efficient way of replenishing vocabulary; therefore, it should be used whenever and wherever possible in foreign language teaching and learning process [10].

6. Besides, receptive and reproductive vocabulary, there is also the so called students' potential vocabulary which is not so much the word stock retained in learner's memory as his or her ability to understand the meaning of an unknown word when encountering it in written speech (reading) by way of eliciting that meaning through guessing it from the context of the text being read, from the known root of the word and known word-formation elements (suffixes, prefixes, conversion, etc.), or from the common roots with the words of the same meaning in students' L1. All authors recognize the enormous importance of potential vocabulary for teaching students to read in the target language, especially the importance of their ability to guess the meanings of unknown words from the contexts of the texts being read [18]. This is why the ways and means of forming students' potential vocabulary were thoroughly researched in the 60s and 70s of the last century [4; 5; 13] and nowadays there is hardly any textbook of English that does address the issue of developing learners' relevant skills.

A lot of other conclusions arrived at in the preceding research on issues concerning students' learning/acquisition of English lexis can be discussed – for instance, the issues related to the optimal ways of introducing and explaining the meanings of new lexical units or to the learning activities for better learning/acquiring them, etc. But those conclusions that have been analyzed above are sufficient for interpreting our own suggestions as to the ways and means of improving teaching philology students their target language vocabulary so as to try and overcome the problem of insufficient recycling in communication of a great number of new lexical units from it.

The purpose of our study, as it should be clear from everything said above, was the development of procedures for improving teaching English vocabulary to philology students learning that language as their major. In particular, the purpose implied finding the ways and means for helping students

to master the planned volume of English lexis despite the difficulties involved in ensuring sufficient number of repetitions in target language communication of every lexical unit included into that planned vocabulary.

The results of the study. The principal way of achieving the purpose of our study formulated above was considered to be in optimal methodological distribution of the vocabulary selected for learning/acquisition by philology students. Every category of lexis into which that vocabulary is distributed, or divided, is supposed to be learned/acquired by using specific learning/acquisition procedures, so that such distributions with relevant procedures make it possible to compensate for insufficiencies in the number of repetitions in communication of certain lexical units belonging to some categories.

Four categories of distributing the vocabulary selected for the entire course of English have been selected.

The first of them was called *the primary basic vocabulary*. It comprises the lexical units without which speaking, listening, reading, and writing on a certain topic included into the list of topics for the practical course of English at tertiary linguistic schools is totally impossible. For instance, for the topic on ecology this category of vocabulary includes words reflecting the basic (for this particular topic) notions like “*environment*,” “*recycling*,” “*power*,” etc. Selecting the word stock to be included into the category under discussion, it should be remembered that what is usually called “*the Basic English Vocabulary*” of about 1,000 lexical units reflecting the most fundamental notions in practically every kind of human intercourse and without which no communication is possible (verbs like “*run*,” “*understand*,” “*write*,” nouns like “*school*,” “*people*,” adjectives like “*good*,” “*kind*,” etc.) are always well-known and well-retained by philology students even before they start their English course at their universities. Therefore, such lexical units do not need to be included into the primary basic vocabulary.

This makes this particular vocabulary rather compact. It includes hardly more than 1,000-1,500 lexical units (to determine its exact volume, special research should be organized). But, being basic for certain topics, those lexical units should be processed especially thoroughly and retained so as to be “operationally ready” for immediate use in speaking and writing and for immediate and unimpeded recognition and understanding in reading and listening – thus, both receptive and reproductive command is required. It is comparatively easy to achieve because, being basic for a certain topic, such lexical units are constantly and very frequently repeated in whatever communication on that topic. Therefore, relevant words, phrases, and collocations may and are to be acquired by students mostly subconsciously through numerous encounters with them and numerous repetitions of them in communicative processes of their speaking, listening, reading, and writing in the target language (involuntary retention). It does not mean that there is no place for conscious learning in this case because quite frequently such, most essential, lexical units for a certain topic, need to be first thoroughly explained to students with their attention concentrated on them as just the most important ones. But conscious learning should be limited only to the first encounters with the lexical units belonging to this category. Further on, no special conscious lexical exercises are required because numerous repetitions in communication should take care of retention and of ensuring operational readiness of that specific vocabulary for communicative use.

The second category was called *the secondary basic vocabulary*. It includes lexical units that are mandatory for students to remember and use in communication but which are not of primary importance for such communication on a particular topic. Therefore, they are less frequent and the sufficient number of repetitions in communication required to master them is difficult to provide, unlike the lexical units from the first category. A good example from the topic on ecology is the word combination “*fossil fuels*” which is important for communication on it, yet is not used in that communication as often as, for instance, the words like “*recycling*” or “*power*.”

There are not less than two thousand lexical units belonging to this category that need to be included into the vocabulary minimum for philology students. Involuntary retention, i.e. acquisition, of these vocabulary items cannot be relied upon because of their lesser frequency in communication though the conditions for such acquisition should be created by the teacher whenever and wherever possible.

What facilitates the task is that a good part of the second category vocabulary is supposed to be retained by students only receptively which requires much less efforts. A good example is the word combination “*fossil fuel*” given above in which the word “*fuel*” should be mastered both receptively and reproductively while the word “*fossil*” may be included into the students’ receptive vocabulary only. But whether receptive or reproductive, lexical units from this category should be mostly learned and not acquired due to insufficient number of repetition in communication which precludes totally involuntary retention. It necessitates the assistance of the teacher to be rendered to his or her students in their efforts to deliberately and consciously gain command of the vocabulary items in question. Such assistance should be rendered at the stage of introducing new lexis when, together with explaining new items, the teacher may teach students the basics of *mind-mapping* [22]. A mind map is a kind of diagram used to organize information visually. It is hierarchical and shows relationships between notions. There is always a central notion and subordinated notions (e.g., “*power*” is a central notion and the notion of “*fuel*” stems from it and is subordinated to it). Thus, mind maps are created around a single concept, drawn as an image with major ideas connected directly to the central concept, and other ideas branching out from those. Mind mapping greatly helps and facilitates memorization because information in the human memory is organized in quite a similar way. But to be really helpful, lexical mind maps must be compiled by every student individually because the notional associations of each of them are different. The task of the teacher is only to explain to students how to do it and stimulate their efforts in this direction.

After explaining and mind-mapping the new lexis belonging to the second category, the students are required to process it in a number of lexical exercises for completing learning. Those exercises are well known and do not need to be discussed here. It is only worthy of note that with the suggested organization of learning there is time enough to in the course of English at higher linguistic schools to provide for students’ gaining command of those approximately 2,000 second category lexical items.

The third category of lexis containing a little less or more than 2,000 lexical units was called *the optional vocabulary*. It is acquired and not learned – as a rule, through extensive reading, and it is mostly receptive though a substantial part of it may become reproductive when repeatedly recycled in communication. A good example of an item from the third category is the word “*disposable*” (the same topic on ecology) that students rather easily acquire when extensively reading texts on that topic, though they practically never guess the meaning of the above-indicated word from the context or from word-formation elements. But if some kind of prompt is given, the acquisition is almost instantaneous.

The more extensive is student’s reading and the more varying is it as to genres (not only fiction but also popular science, different articles from periodicals, even technical instructions and culinary recipes), the greater are the opportunities for students to retain voluminous and diversified vocabulary.

This category of vocabulary is called *optional* because learners should better choose themselves their reading materials to make reading interesting and attractive for them, thereby motivating them to retain what they have learned when reading – together with the lexical units through which the interesting meaningful content was rendered. But this will lead to different students acquiring somewhat different vocabulary units – emphasizing the optionality of vocabulary items mastered in this manner.

If properly organized, extensive reading can provide, as the practical experience of a number of university English teachers have shown, for students’ receptive acquisition of about 2,000 lexical units, some of which are, as it has already been said, mastered reproductively as well. Together with approximately 3,000 lexical units belonging to the first two categories, it provides students

with the learned or acquired word stock of close to 5,000 items. This is quite sufficient for speaking, listening, and writing in English on the C1/C2 level – the target level for philology students majoring in this language. But it is not sufficient for reading in English on such a level of language command because in this case an ability to recognize and understand up to 10,000 lexical units is required.

To solve this problem, the fourth, last, category of vocabulary was postulated. It is *the potential vocabulary for reading*. It serves for reception only – understanding previously unknown words in the texts being read through guessing their meanings from: a) the contexts of what is being read; b) the known roots of particular words and the known meanings of their word-formation elements (prefixes, suffixes, conversion, etc.); c) the comparison with the words of the common root in students' L1 or some other L2 known to them. The lexical units belonging to the potential vocabulary are not either learned or acquired because, after understanding their meaning while reading, they are not retained in learners' long-term memory (though it may happen and often does if such items are repeatedly encountered in the materials for reading – they may even enter the students' reproductive vocabulary). What is being learned, and learned quite consciously (there is no place for involuntary retention/acquisition here), are the ways and means of guessing unfamiliar words' meanings through one of the three procedures indicated above. It is a very important teacher's task to teach such procedures to students using the well-developed approaches [4; 5; 6; 13] and to constantly practice those procedures in the teaching/learning process. In this way, as it has been established in special research [4], the potential vocabulary may double the learner's actual vocabulary. In our case, it means that a student may understand up to 10,000 lexical units when reading texts in English which is quite sufficient for C1/C2 level of language command.

Conclusion and prospects for further research. The suggested approach is based on distributing the English vocabulary to be retained by philology students studying English as their major at Ukrainian tertiary linguistic schools into four categories: 1) *the primary basic vocabulary* the lexical units from which are to be acquired by students mostly subconsciously through numerous encounters with them and numerous repetitions of them in communicative processes of their speaking, listening, reading, and writing in the target language; 2) *the secondary basic vocabulary* the lexical units from which are to be consciously learned by students through using specific procedures and exercises for ensuring such learning depending on whether individual lexical units are meant for being mastered receptively or reproductively – in this case, conscious learning may be aided by unconscious retention (acquisition) organized by the teacher wherever possible by addressing the resources of learners' involuntary memory; 3) *the optional vocabulary* acquired by students mostly subconsciously through involuntary retention occurring in the process of learners' extensive reading – this is why different learners may acquire different lexical units from such an optional vocabulary stock; 4) *the potential vocabulary* the lexical units from which the students mostly do not retain but consciously learn how to understand their meaning when encountering them in the English texts they are reading. Our practical experience in using this approach has shown that it really helps in solving the problem of ensuring the intensive replenishment of learners' English vocabulary, developing and improving their lexical skills, and enhancing those skills both qualitatively and quantitatively. The prospects of further research in this direction lie in confirming such positive results in special experimental studies and in actual practical distribution of all the English vocabulary minimum for philology students into the suggested four categories.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов А.В. Усвоение иноязычного слова как одна из проблем овладения иностранным языком / А.В. Борисов, М.В. Сычева // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 1 (5). – С. 93-97.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
4. Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В.А. Кондратьева. – Москва: Высшая школа, 1974. – 120 с.
5. Крупник К.И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02: “Методика преподавания иностранных языков” / К.И. Крупник. – Москва, 1968. – 33 с.
6. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: Русский язык, 1977. – С. 5-12.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Підручник для студентів вищих закладів освіти / Колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 1999. – 220 с.
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.
9. Педанова М.А. Методическая классификация лексики и ее использование при обучении немецкому языку в техническом вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02: “Методика преподавания иностранных языков” / М.А. Педанова. – Москва, 1969. – 26 с.
10. Пирогова Н.Г. Непроизвольное усвоение лексики как способ развития иноязычного тезауруса студентов / Н.Г. Пирогова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – №2. – С. 228-234.
11. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – Москва: Просвещение, 1966. – 423 с.
12. Тарнопольский О.Б. Интенсификация обучения лексике иностранного языка в неязыковом вузе : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02: “Методика преподавания иностранных языков” / О.Б. Тарнопольский. – Днепропетровск: Днепропетр. ин-т инженеров ж.д. транспорта, 1979. – 275 с.
13. Фельснер И.В. Методика усвоения лексики для чтения на первом курсе неязыкового вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02: “Методика преподавания иностранных языков” / И.В. Фельснер. – Москва, 1974. – 26 с.
14. Шостак І.І. Формування у майбутніх фінансистів англomовної лексичної компетенції у процесі читання професійно-орієнтованих текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02: “Теорія та методика навчання (германські мови)” / І.І. Шостак. – Одеса, 2015. – 21 с.
15. Coady J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading / J. Coady // *Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 225-237.
16. Hunt A. Current research and practice in teaching vocabulary / A. Hunt, D. Beglar // *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. – New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 258-266.
17. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.
18. Nation P. Learning vocabulary in another language / P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 274 p.
19. Read J. Plumbing the depth: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? / J. Read // *Vocabulary in a Second Language*. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – P. 209-227.
20. Schmitt N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 224 p.

21. Swanborn M. Impact of learning purpose on incidental word learning from context / M. Swanborn, K. Glopper // *Language Learning*. – Michigan. – 2002. – No. 52. – P. 95-117.
22. Willis, C.L. Mind maps as active learning tools / C.L. Willis // *Journal of Computing Sciences in Colleges*. – 2006. – Vol. 21, Issue: 4. – P. 53-75.

REFERENCES

1. Borisov A.V. Usvoenie inozhnychnogo slova kak odna iz problem ovladenija inostrannym jazykom / A.V. Borisov, M.V. Sycheva // *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovanija*. – 2016. – № 1 (5). – S. 93-97.
2. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya / Nauk. red. ukrayins'koho vydannya S. Yu. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
3. Zinchenko P.I. Neproizvol'noe zapominanie / P.I. Zinchenko. – Moskva: Izd-vo APN RSFSR, 1961. – 562 s.
4. Kondrat'eva V.A. Optimizacija usvoenija leksiki inostrannogo jazyka / V.A. Kondrat'eva. – Moskva: Vysshaja shkola, 1974. – 120 s.
5. Krupnik K.I. K probleme obuchenija chteniju na inostrannom jazyke (prognozirovanie verojatnosti ponimaniya slov) : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02: "Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov" / K.I. Krupnik. – Moskva, 1968. – 33 s.
6. Leont'ev A.N. Nekotorye voprosy psihologii obuchenija rechi na inostrannom jazyke / A.N. Leont'ev // *Psiholingvistika i obuchenie russkomu jazyku nerusskih*. – M.: Russkij jazyk, 1977. – S. 5-12.
7. Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh. Pidruchnyk dlya studentiv vyshchyykh zakladiv osvity / Kolektyv avtoriv pid kerivnytstvom S. Yu. Nikolayevoyi. – Kyiv: Lenvit, 1999. – 220 s.
8. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole / [N.I. Gez, M.V. Ljahovickij, A.A. Miroljubov i dr.]. – Moskva: Vysshaja shkola, 1982. – 374 s.
9. Pedanova M.A. Metodicheskaja klassifikacija leksiki i ee ispol'zovanie pri obuchenii nemeckomu jazyku v tehničeskom vuze : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02: "Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov" / M.A. Pedanova. – Moskva, 1969. – 26 s.
10. Pirogova N.G. Neproizvol'noe usvoenie leksiki kak sposob razvitiya inozhnychnogo tezaurus studentov / N.G. Pirogova // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. – 2011. – №2. – S. 228-234.
11. Smirnov A.A. Problemy psihologii pamjati / A.A. Smirnov. – Moskva: Prosveshhenie, 1966. – 423 s.
12. Tarnopolsky O.B. Intensifikacija obuchenija leksike inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze : dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02: "Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov" / O.B. Tarnopolsky. – Dnepropetrovsk: Dnepropetr. in-t inzhenerov zh.d. transporta, 1979. – 275 s.
13. Fel'sner I.V. Metodika usvoenija leksiki dlja chtenija na pervom kurse nejazykovogo vuza : avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02: "Metodika prepodavaniya inostrannykh jazykov" / I.V. Fel'sner. – Moskva, 1974. – 26 s.
14. Shostak I.I. Formuvannya u maybutnikh finansystiv anhlomovnoyi leksychnoyi kompetentsiyi u protsesi chytannya profesiyno-orijentovanykh tekstiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.02: "Teoriya ta metodyka navchannya (hermans'ki movy)" / I.I. Shostak. – Odesa, 2015. – 21 s.
15. Coady J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading / J. Coady // *Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 225-237.
16. Hunt A. Current research and practice in teaching vocabulary / A. Hunt, D. Beglar // *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. – New York: Cambridge University Press, 2002. – P. 258-266.

17. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.
18. Nation P. Learning vocabulary in another language / P. Nation. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 274 p.
19. Read J. Plumbing the depth: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? / J. Read. // *Vocabulary in a Second Language*. – Amsterdam: John Benjamins, 2004. – P. 209-227.
20. Schmitt N. Vocabulary in language teaching / N. Schmitt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 224 p.
21. Swanborn M. Impact of learning purpose on incidental word learning from context / M. Swanborn, K. Gloppe. // *Language Learning*. – Michigan. – 2002. – No. 52. – P. 95-117.
22. Willis, C.L. Mind maps as active learning tools / C.L. Willis. // *Journal of Computing Sciences in Colleges*. – 2006. – Vol. 21, Issue: 4. – P. 53-75.

УДК 378.048.2

**ПРОГРАМА
ПЕДАГОГІЧНОЇ АСИСТЕНТСЬКОЇ ТА ДОЦЕНТСЬКОЇ
ПРАКТИК ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011
“ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ”**

Ніколаєва С. Ю., Майєр Н. В.

nikolaeva.ku@gmail.com; teacher123@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 04.07.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. Програма, складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії, призначається аспірантам з галузі знань 01 “Освіта” за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки”. Програма складається з трьох змістових модулів: асистентська практика з іноземної мови у мовних вищих навчальних закладах / факультетах; асистентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації; доцентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації. Наведено переліки загальних і спеціальних компетентностей, які мають формуватися в аспірантів у ході практик. Крім того, сформульовано основні цілі та завдання кожного з видів практики; конкретизовано інформаційний обсяг практик у межах кожного з модулів навчання.

Ключові слова: доктор філософії, галузь знань 01 “Освіта”, спеціальність 011 “Освітні, педагогічні науки”, асистентська практика, доцентська практика, іноземна мова, педагогіка, методика навчання.

**Николаева С. Ю., Майер Н. В. Киевский национальный лингвистический университет
Программа педагогической ассистентской и доцентской практик доктора философии по специальности 011 “Образовательные, педагогические науки”**

Аннотация. Программа, составленная в соответствии с образовательно-научной программой подготовки доктора философии, предназначается аспирантам в области знаний 01 “Образование” по специальности 011 “Образовательные, педагогические науки”. Программа состоит из трёх содержательных модулей: ассистентская практика по иностранному языку в языковых вузах / факультетах, ассистентская практика по дисциплинам выбранной научной специализации, доцентская практика по дисциплинам выбранной научной специализации. Приведены перечни общих и специальных компетентностей, которые должны формироваться у аспирантов в ходе практик. Кроме того, сформулированы основные цели и задачи каждого из видов практики, конкретизирован информационный объём практик в пределах каждого из модулей обучения.

Ключевые слова: доктор философии, отрасль знаний 01 “Образование”, специальность 011 “Образовательные, педагогические науки”, ассистентская практика, доцентская практика, иностранный язык, педагогика, методика обучения.

**Nikolaeva S. Yu., Mayer N. V. Kyiv National Linguistic University
The program of pedagogical assistant and associate professor practice for Ph.D. in specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”**

Annotation. The program is designed to graduate students in the field of study 01 “Education” in the specialty 011 “Education Sciences”. It is compiled in accordance with the educational and scientific program for the doctor of philosophy training. The program consists of three content modules: assistant practice in a foreign language in language universities / faculties, assistant practice in the chosen scientific specialization disciplines, associate professor practice in the chosen scientific specialization disciplines. The general and special competencies lists that should be formed in graduate students in the course of practice are given. In addition, the main goals and objectives of each practice type are formulated, the information volume of practice within each of the modules of instruction is specified.

Key words: Ph.D., field of study 01 “Education”, specialty 011 “Educational, pedagogical sciences”, assistant practice, associate practice, foreign language, pedagogy, teaching methods.

ВСТУП

Програма педагогічної асистентської та доцентської практик складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціальності 011 "Освітні, педагогічні науки".

Предметом педагогічної асистентської та доцентської практик є теорія і практика реалізації освітньо-наукового процесу у вищих навчальних закладах.

Міждисциплінарні зв'язки: наукознавство, педагогіка, психологія, лінгвістика, культурологія, іноземна мова.

Педагогічна практика в системі підготовки доктора філософії є компонентом професійної підготовки до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі і являє собою вид практичної діяльності аспірантів із здійснення освітнього процесу у вищій школі, що включає викладання спеціальних дисциплін, організацію навчальної діяльності студентів, науково-методичну роботу з дисципліни, формування компетентностей (знань, професійно орієнтованих навичок і вмінь тощо) для реалізації в практичній викладацькій діяльності.

Асистентська практика з іноземної мови аспірантів очної та заочної форм навчання реалізується на другому році навчання і являє собою планування, підготовку і проведення практичних занять на мовних кафедрах університету. Асистентська практика з іноземної мови передбачає 60 години (2-а кредити ЄКТС).

Асистентська практика з **дисциплін обраної наукової спеціалізації** аспірантів очної та заочної форм навчання реалізується на другому році навчання і являє собою планування, підготовку і проведення практичних/семінарських занять за програмами дисциплін кафедри психології та педагогіки або кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій. Асистентська практика з теоретичних дисциплін передбачає 60 годин (2-а кредити ЄКТС).

Доцентська практика з **дисциплін обраної наукової спеціалізації** аспірантів очної та заочної форм навчання реалізується на третьому році навчання в аспірантурі і передбачає планування, розробку і проведення аспірантами лекційних занять в рамках обраної ними наукової спеціалізації за програмами дисциплін кафедри психології та педагогіки або кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій. Доцентська практика передбачає 60 годин (2-а кредити ЄКТС).

Терміни практики та її програма визначаються відповідно до індивідуального плану аспіранта, узгоджуються з науковим керівником і затверджуються завідувачем відповідної кафедри.

Терміни проведення науково-педагогічної практики встановлюються з урахуванням теоретичної підготовленості аспірантів і відповідно до навчального плану і графіку навчального процесу. Аспірантам, які працюють за трудовою угодою (проводять заняття зі студентами з різних дисциплін в рамках трудової діяльності) в системі вищої професійної освіти, навчальне навантаження зараховується як педагогічна практика, при цьому аспіранти надають на кафедру відповідні підтверджуючі документи.

Програма педагогічної практики **складається з трьох змістових модулів:**

- Асистентська практика з іноземної мови у мовних вищих навчальних закладах / факультетах.

- Асистентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації.

- Доцентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації.

Виконання завдань зазначених модулів сприяє формуванню в аспірантів **компетентностей**, передбачених освітньо-науковою програмою (див. табл. 1 і 2).

Таблиця 1

**Загальні компетентності (ЗК) випускників аспірантури
за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки”**

№	Зміст компетентності	Шифр компетентності
1	Здатність до осмислення філософсько-світоглядних засад, сучасних тенденцій, напрямків і закономірностей розвитку вітчизняної науки в умовах глобалізації й інтернаціоналізації	ЗК1
2	Здатність до наукового пізнання, застосування здобутих знань у практичній діяльності на засадах загальної та спеціальної методології	ЗК2
3	Здатність до проведення аналітичної та експериментальної наукової діяльності; організації, планування та прогнозування результатів наукових досліджень	ЗК3
4	Здатність ініціювати, організовувати та проводити комплексні теоретичні та експериментальні дослідження в галузі науково-дослідницької та інноваційної діяльності, які приводять до отримання нових знань	ЗК4
5	Здатність до генерування нових ідей (креативність), абстрактного мислення, адаптації до нових умов та ситуацій	ЗК5
6	Здатність до наукової комунікації, міжнародного співробітництва, обстоювання власних наукових поглядів українською та іноземними мовами	ЗК6
7	Здатність спілкуватися з різними цільовими аудиторіями, використовуючи відповідну лексику, методи, техніки та прийоми	ЗК7
8	Здатність використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології у процесі спілкування, обміні інформацією, зборі, аналізі, обробці, інтерпретації даних та представленні результатів дослідження	ЗК8
9	Здатність до публічного представлення і захисту наукових результатів, публічного виступу на вітчизняних та міжнародних наукових форумах, конференціях і семінарах	ЗК9
10	Здатність працювати в міжнародному науковому просторі, розробляти та управляти науковими проектами	ЗК10
11	Здатність ефективно і толерантно працювати в команді, самостійно та автономно; ставитися критично до власних наукових досягнень і досягнень інших дослідників; усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми	ЗК11

Таблиця 2

**Спеціальні (фахові) компетентності (СК) випускників аспірантури
за спеціальністю 011 “Освітні, педагогічні науки”**

№	Зміст компетентності	Шифр компетентності
1	Здатність до оволодіння значним обсягом новітніх знань в галузі освіти	СК1
2	Здатність демонструвати персональну відповідальність і автономність у разі необхідності вирішувати непередбачувані та складні завдання у сфері освітньої діяльності	СК2
3	Здатність формулювати наукову проблему в галузі освіти, робочі гіпотези досліджуваної проблеми, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики	СК3

Продовження табл. 2

4	Здатність визначати методологічні засади комплексного педагогічного спостереження і методологію вибірових обстежень, програму одноразових педагогічних спостережень, опитувань, моніторингу та ін	СК4
5	Здатність самостійно збирати, опрацьовувати, узагальнювати та всебічно аналізувати результати педагогічних досліджень, інформацію про процеси, що відбуваються в освіті України та в світі	СК5
6	Здатність самостійно розробляти та запроваджувати методологію педагогічного дослідження, яка базується на результатах наукових досліджень, міжнародних стандартах та рекомендаціях.	СК6
7	Здатність удосконалювати методи проведення експериментальних педагогічних досліджень та методологію застосування методів статистичної обробки одержаних результатів	СК7
8	Здатність самостійно розробляти методи і технології навчання, формувати для них відповідну адекватну інформаційну базу, здійснювати аналітичне супроводження розроблених методів і технологій	СК8
9	Здатність до удосконалення педагогічної майстерності, педагогічної техніки, професійних умінь майбутніх учених, викладачів вищої школи; оцінювання наукових проектів в галузі освіти	СК9
10	Здатність планувати й ефективно використовувати час у науковій та педагогічній роботі; вибирати і ефективно використовувати сучасні освітні технології, методи і засоби навчання з метою забезпечення високого рівня особистісного та професійного розвитку студента	СК10
11	Здатність створювати власні науково-педагогічні матеріали за профілем кафедри (навчальну програму, конспект лекцій, навчально-методичний комплекс, розділи навчально-методичного посібника, навчальний посібник, підручник, практикум)	СК11
12	Здатність до практичного використання у власній педагогічній діяльності інформаційних технологій дистанційного навчання, в організації та проведенні наукових заходів (конференції, наукові семінари, майстер-класи тощо)	СК12
13	Здатність працювати із наукометричними базами даних з метою виконання власного наукового дослідження та вміння використовувати інтернет-технології для організації і забезпечення власної наукової, педагогічної та інноваційної діяльності, у підготовці наукових публікацій, звітів, ділової та особистої документації	СК13

1. Мета і завдання педагогічної практики

1.1. **Метою** педагогічної практики є формування у майбутнього доктора філософії спеціальної (дослідницько-викладацької) компетентності: здатності до реалізації освітньо-наукового процесу у вищих навчальних закладах.

1.2. Основними **завданнями педагогічної практики** є оволодіння/удосконалення аспірантами навчально-дослідницькими, конструктивно-планувальними, організаційними та комунікативно-навчальними вміннями, що передбачає опанування:

- навчально-методичної та науково-методичної діяльності;
- структурування і психологічно грамотного перетворення наукового знання в навчальний матеріал;
- умінь систематизації навчальних і виховних завдань;

• методів і прийомів складання задач, вправ, тестів з різних тем, усного та письмового викладу матеріалу дисципліни, різноманітними освітніми технологіями.

У ході практичної діяльності з ведення навчальних занять аспірант має оволодіти вміннями постановки навчально-виховних цілей, вибору типу, виду заняття, використання різних форм організації навчальної діяльності студентів; діагностики, контролю та оцінки ефективності навчальної діяльності. У ході відвідування занять, що проводяться викладачами відповідних дисциплін, аспіранти мають ознайомитися з різними способами структурування і пред'явлення навчального матеріалу, способами активізації навчальної діяльності, особливостями професійної риторики, з різними способами і прийомами оцінювання навчальної діяльності у вищій школі, зі специфікою взаємодії в системі "студент – викладач". Основне завдання педагогічної практики – показати результати комплексної психолого-педагогічної, соціально-економічної та інформаційно-комунікаційної підготовки аспіранта до науково-педагогічної діяльності.

2. Мета і завдання асистентської практики з іноземної мови у вищих навчальних закладах

2.1. **Метою** педагогічної практики є оволодіння аспірантами сучасними методами, формами та засобами навчання іноземної мови, формування в них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань основ методичної теорії професійних навичок та вмінь для вирішення конкретних методичних завдань в умовах реального педагогічного процесу, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності. В результаті проходження педагогічної практики в аспірантів мають бути сформовані конструктивні, організаторські, комунікативні й дослідницькі вміння викладача іноземної мови, необхідні для забезпечення провідних аспектів педагогічної діяльності: навчальної (аудиторної та позааудиторної) й дослідницької роботи.

2.2. Основними **завданнями асистентської практики з іноземної мови** є оволодіння / удосконалення аспірантами навчально-дослідницькими, конструктивно-планувальними, організаційними та комунікативно-навчальними вміннями, що передбачає:

- ознайомлення з кредитно-модульною організацією практичного курсу з іноземної мови; спостереження за освітнім процесом та аналіз його організації;
- вивчення рівня сформованості мовленнєвих навичок та вмінь студентів, їхнього ставлення до дисципліни "Іноземна мова", їхніх пізнавальних здібностей;
- проведення методичного аналізу та добір навчального матеріалу і засобів унаочнення, виходячи з поставлених завдань;
- визначення та реалізацію конкретних цілей і завдань освітнього процесу з урахуванням ступеню навчання;
- здійснення поточного та перспективного планування аудиторної та позааудиторної роботи й організація виконання накресленого плану;
- вибір та використання ефективних прийомів і методів навчання та контролю за пізнавальною діяльністю студентів;
- встановлення та підтримка засобами іноземної мови різноманітних мовленнєвих контактів зі студентами;
- використання свого іншомовного досвіду та адаптація його до рівня вимог програми, можливостей і загального розвитку студентів;
- аналіз та узагальнення передового досвіду навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

3. Мета і завдання асистентської практики з дисциплін обраної наукової спеціалізації

3.1. **Метою** асистентської практики з дисциплін обраної наукової спеціалізації є формування у майбутнього доктора філософії спеціальної (дослідницько-викладацької) компетентності: здатності до реалізації освітньо-наукового процесу з теоретичних дисциплін у вищих навчальних закладах (проведення практичних/семінарських занять) .

3.2. Основними **завданнями** асистентської практики з дисциплін обраної наукової спеціалізації є оволодіння/удосконалення навчально-дослідницькими, викладацькими, конструктивно-планувальними, організаційними та комунікативно-навчальними вміннями, що передбачає:

- ознайомлення з кредитно-модульною організацією теоретичних курсів у вищому навчальному закладі;
- відвідання практичних/семінарських занять з дисциплін обраної наукової спеціалізації, спостереження та аналіз освітньо-наукового процесу з його теоретичним обґрунтуванням;
- аналіз наукових публікацій з методики навчання дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- проведення методичного аналізу та добір навчального матеріалу до практичних/семінарських занять з дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- аналіз та узагальнення передового досвіду проведення практичних/семінарських занять з дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- участь у науково-методичних семінарах;
- проведення наукових досліджень в галузі обраної наукової спеціалізації.

4. Мета і завдання доцентської практики з дисциплін обраної наукової спеціалізації

4.1. **Метою** доцентської педагогічної практики з дисциплін обраної наукової спеціалізації є вдосконалення спеціальної (дослідницько-викладацької) компетентності майбутнього доктора філософії: здатності до реалізації освітньо-наукового процесу з теоретичних дисциплін у вищих навчальних закладах (проведення лекцій, керування науковою роботою студентів, співпраця з науково-педагогічними працівниками кафедри) .

4.2. Основними **завданнями** доцентської педагогічної практики є вдосконалення навчально-дослідницьких, лекторських, конструктивно-планувальних, організаційних та комунікативно-навчальних умінь, що передбачає:

- ознайомлення з кредитно-модульною організацією лекційних курсів у вищому навчальному закладі;
- відвідання лекцій з дисциплін обраної наукової спеціалізації, спостереження та аналіз освітньо-наукового процесу з його теоретичним обґрунтуванням;
- аналіз наукових публікацій з методики читання лекцій з дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- проведення методичного аналізу та добір навчального матеріалу до лекцій з дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- аналіз та узагальнення передового досвіду читання лекційних курсів з дисциплін обраної наукової спеціалізації;
- участь у наукових семінарах;
- проведення наукових досліджень в галузі обраної наукової спеціалізації;
- керівництво науковою роботою студентів.

5. За умов виконання завдань трьох видів практик аспіранти повинні

знати:

- правові та нормативні основи функціонування системи освіти;
- порядок реалізації основних положень і вимог документів, що регламентують діяльність вищого навчального закладу, кафедри та викладацького складу щодо вдосконалення навчально-виховної, методичної і наукової роботи на основі державних освітніх стандартів;
- прийоми лекторської майстерності, техніки мовлення, правила поведінки на заняттях в аудиторії;
- основні поняття і категорії навчальних дисциплін в галузі обраної наукової спеціалізації;
- навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів;

- сучасні підходи до формування у студентів комунікативної компетентності (в тому числі іншомовної);
- інноваційні методичні технології навчання у вищих навчальних закладах;
- форми, види і способи контролю й оцінювання рівня сформованості різних видів компетентностей;

- основні організаційні форми реалізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах;
- основи планування освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

• **вміти:**

- формувати загальну стратегію вивчення дисципліни на основі діяльнісного науково-методичного підходу;
 - проявляти ініціативу у вирішенні визначених практичних завдань і застосовувати набуті теоретичні знання та сформовані навички;
 - визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання;
 - аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси для студентів вищих навчальних закладів;
 - аналізувати, добирати й ефективно використовувати завдання/вправи різних типів і видів;
 - формувати у студентів комунікативну компетентність (в тому числі іншомовну);
 - використовувати у процесі формування дослідницько-викладацької компетентності інноваційні методичні технології;
 - контролювати й оцінювати рівень сформованості всіх складників дослідницько-викладацької компетентності;
 - планувати й реалізовувати різні форми організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі;
 - постійно удосконалювати свою професійну компетентність;
 - реалізувати особистий творчий потенціал;
 - вдосконалювати дослідницькі вміння у конкретній професійній діяльності.
- У цілому на педагогічну практику відводиться 180 годин/ 6-ть кредитів ЄКТС.

6. Інформаційний обсяг практик

Змістовий модуль 1.

Асистентська практика з іноземної мови у вищих навчальних закладах

1.1. Освітня робота аспіранта у вищому навчальному закладі

- Ознайомлення з робочою програмою курсу, навчально-методичними комплексами / підручниками та методичними розробками.
- Планування та складання планів-конспектів окремих практичних занять та циклу занять.
- Проведення практичних занять.
- Відвідування практичних занять викладачів та інших аспірантів.
- Проведення спостережень та аналізу відвіданих практичних занять.
- Проектування та виготовлення допоміжних дидактичних посібників.
- Перевірка письмових робіт студентів.

1.2. Організація позааудиторної роботи зі студентами

- Спостереження та аналіз окремих видів позааудиторної роботи, що проводять викладачі.
- Планування окремих видів позааудиторної роботи, що відповідають віковим особливостям студентів.
- Підготовка та проведення запланованої позааудиторної роботи.
- Відвідування, проведення спостережень та аналізу позааудиторних заходів, що проводять інші аспіранти.

1.3. Науково-дослідницька робота аспіранта

- Вивчення наукової методичної літератури з метою підвищення професійного рівня.
- Участь у роботі методичних/наукових семінарів, виступи на методичних/наукових семінарах.
- Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів.
- Проведення методичного аналізу мовного матеріалу, що вивчається, з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння студентами.
- Виконання експериментальної частини дисертації.

Змістовий модуль 2.

Асистентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації

2.1. Освітня робота аспіранта у вищому навчальному закладі

- Вивчення документації кафедри (плани роботи, типові і навчальні програми курсів, методичні розробки).
- Відвідування та аналіз практичних/семінарських занять з дисциплін обраної наукової спеціалізації.
- Підготовка і проведення не менше двох семінарських/практичних занять з дисциплін обраної наукової спеціалізації.

2.2. Організація позааудиторної роботи зі студентами

- Ознайомлення з планом позааудиторної роботи кафедри.
- Участь у засіданнях студентських наукових гуртків і проблемних груп.
- Підготовка і проведення одного позааудиторного заходу (наприклад, засідання наукового гуртка).

2.3. Науково-дослідницька робота аспіранта

- Вивчення планів наукової роботи кафедри.
- Участь у засіданнях кафедри (обговорення кандидатських дисертацій).
- Участь у науково-методичних семінарах.
- Участь у наукових конференціях.
- Рецензування курсових/дипломних робіт студентів бакалаврату.
- Апробація результатів дослідження за темою дисертації (виступ на конференції, підготовка тез доповіді за темою дослідження до опублікування).

Змістовий модуль 3.

Доцентська практика з дисциплін обраної наукової спеціалізації

3.1. Освітня робота аспіранта у вищому навчальному закладі

- Відвідування та аналіз лекцій з дисциплін обраної наукової спеціалізації.
- Підготовка і проведення не менше 1-єї лекції з дисциплін обраної наукової спеціалізації.

3.2. Організація позааудиторної роботи зі студентами

- Участь у засіданнях студентських наукових гуртків і проблемних груп.
- Підготовка і проведення одного позааудиторного заходу (наприклад, засідання секції на студентській науковій конференції).

3.3. Науково-дослідницька робота аспіранта

- Участь у засіданнях кафедри (обговорення кандидатських дисертацій).
- Участь у науково-методичних семінарах.
- Участь у наукових конференціях.
- Участь у засіданнях спеціалізованої вченої ради.
- Рецензування тез доповідей студентів магістратури.
- Апробація результатів дослідження за темою дисертації (виступ на конференції, підготовка статті за темою дослідження до опублікування).

7. Оцінювання результатів практичної підготовки аспірантів

7.1. Оцінка результатів **асистентської практики аспіранта з іноземної мови** здійснюється за 100-бальною шкалою:

- діяльність аспіранта як викладача іноземної мови (ІМ) – до 70 балів (із них: викладацька робота – до 40 балів; позааудиторна робота з ІМ – до 20 балів; науково-дослідницька робота – до 10 балів);
- діяльність аспіранта як куратора академічної групи – до 30 балів.

7.2. Оцінка результатів **асистентської практики аспіранта з дисциплін обраної наукової спеціалізації** здійснюється за 100-бальною шкалою: діяльність аспіранта як викладача дисципліни з **обраної наукової спеціалізації** (семінарські/практичні заняття) – до **100 балів** (із них: викладацька робота – до 50 балів; позааудиторна науково-виховна робота – до 20 балів; науково-дослідницька робота – до 30 балів).

7.3. Оцінка результатів **доцентської практики аспіранта з дисциплін обраної наукової спеціалізації** здійснюється за 100-бальною шкалою: діяльність аспіранта як викладача дисципліни з **обраної наукової спеціалізації** (лекції) – до **100 балів** (із них: викладацька робота – до 50 балів; позааудиторна наукова робота – до 20 балів; науково-дослідницька робота – до 30 балів).

7.4. Загальна оцінка аспірантів за підсумками кожної з практик

Результати досягнень аспірантів під час практик визначаються оцінками **“відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно”** за національною шкалою оцінювання та відповідною кількістю балів за шкалою ЄКТС (див. табл. 3).

Таблиця 3

Сума балів за всі види діяльності під час науково-асистентської практики	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90 – 100	A	Відмінно
82 – 89	B	Добре
75 – 81	C	Добре
66 – 74	D	Задовільно
60 – 65	E	Задовільно
0 – 59	F	Незадовільно

8. Рекомендована література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К: Логос, 2003. – 221 с.
2. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Освіта, 2005. – 396 с.
3. Вступне слово до Проекту Тьонінг – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес. – Education and Culture. Socrates-Tempus, 2006. – 106 с. // [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.html>
4. Вступне слово до проекту Тьонінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес // Європейська комісія: Дирекція з освіти і культури, 2008. – 108 с. // [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – [3-е изд. стер.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 336 с.

6. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 103 с.
7. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача / пер. з англ. ; за ред. Ю. М. Рашкевича та Ж. В. Таланової. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
8. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва ; пер. з англ. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области "Иностранные языки". Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, Espana, 2013. – 64 p.
11. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, П.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
12. Майєр Н.В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: монографія / Н. В. Майєр. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 472 с.
13. 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 ред. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
14. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр"] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.А. та ін. ; за ред. Ніколаєвої С.Ю. – К.: Ленвіт, 2011. – 332 с.
15. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 285 с.
16. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
17. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП "НВЦ "Пріоритети", 2014. – 120 с.
18. Сисоєва С. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу / С. Сисоєва, І. Рєгейло // Рідна школа. – 2008. – № 1. – С. 35–48.
19. Churchill H., Sangers T. Getting Your PhD – A Practical Insider's Guide. – SAGE, 2007. – 240 p.
20. Heggelund M., Nerad M. Toward a Global PhD? – Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. – University of Washington Press, 2011. – 320 p.
21. Mackey A., Gass S. Research Methods in Second Language Acquisition – A Practical Guide. – John Wiley & Sons, 2011. – 272 p.
22. McDonough J., McDonough S. Research Methods for English Language Teachers. – London : ARNOLD, 1997. – 262 p.
23. Murray R. How to Write a Thesis. - McGraw-Hill Education , 2011. – 325 p.
24. Nerad M., Evans B. Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education – Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. – Springer, 2014. – 238 p.
25. Paltridge B., Starfield S. Thesis and Dissertation Writing in a Second Language – A Handbook for Supervisors. – Bloomsbury Publishing, 2015. – 528 p.
26. Phakiti A. Experimental Research Methods in Language Learning. – Bloomsbury Publishing, 2014. – 368 p.
27. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes (2009), University of Deusto Press. – P. 55. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/290-tuning-guide-to-formulating-degree-programme-profiles.htm>

28. Lokhoff J. et al. (Eds.). A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes, Tuning Association, 2010. – 96 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>
29. Petre M. The Unwritten Rules of PhD Research / М. Petre. – London: McGraw-Hill Education, 2010. – 288 p.
30. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – ENQA, 2015. – 41 p. – Режим доступу: <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

9. Рекомендовані Інтернет-ресурси

- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>
http://bologna-centr.at.ua/index/ukraina_i_bolonskij_process/0-19
<https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-philosophy-education>
<http://www.cmu.edu/dietrich/modlang/graduate/phd/index.html>
<https://ed.stanford.edu/academics/doctoral/ships#open2-3>
<http://www.cps.neu.edu/degree-programs/graduate/doctoral/education/doctor-education-teaching-learning.php>
- <http://www.ecml.at/>
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp
<http://www.tandfonline.com/toc/cwse20/current>
- <http://www.onestopenglish.com/section.asp?sectionType=listsummary&catid=58065>
<http://www.onestopenglish.com/section.asp?sectionType=listsummary&catid=58063>
<http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.fab2360b1645a1de9b3a0779f1751509/?vgnextoid=69c0197a484f4010VgnVCM1000022f95190RCRD>
<http://www.ielts.org/>
<http://www.cambridgeesol.org/>
<http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.fab2360b1645a1de9b3a0779f1751509/?vgnextoid=06cfd898c84f4010VgnVCM1000022f95190RCRD>
<http://www.teachingenglish.org.uk/try/links/exams>
<http://www.oup.com/elt/global/products/oet/>
<http://www.oxfordenglishtesting.com/>
https://www.oxfordenglishtesting.com/browse_tests.aspx?menuId=2&userType=2
- <http://www.cambridgeenglish.org/exams/general-english-and-for-schools/>
<http://www.britishcouncil.org.ua/teach/resources/online-resources>
<http://www.alte.org/resources>
<http://www.deutschzentrum.org.ua/>
<http://www.goethe.de/ins/ua/kie/lm/prf/ft1/ukindex.htm>
<http://institutfrancais-ukraine.com/ua/apprendre/delf-dalf>
http://ave.cervantes.es/prueba_nivel/registro/test_de_clasificacion.php?origen=webAVE

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США (статья третья) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высш. образование в России. – 2010. – № 11. – С. 99–112.

2. Байденко В.И. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) / В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высш. образование в России. – 2010. – №10. – С. 89–104.
3. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Кравченко А.С. Стандартизация педагогического образования в современных университетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.С. Кравченко; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2012. – 22 с.
5. Регейло І.Ю. Підготовка фахівців за докторськими програмами у США / І.Ю. Регейло // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 1. – С. 116–121.
6. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП "НВЦ "Пріоритети", 2014. – 120 с.
7. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
8. Carnegie Project on the Education Doctorate [Electronic resource]. –Stanford. – Mode of access: <http://www.carnegiefoundation.org/education-doctorate>. – Title from the screen
9. Harvard Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <https://www.gse.harvard.edu/> Johns Hopkins University, School of Education [Electronic resource]. – URL: <http://education.jhu.edu/Academics/doctoral/>
10. QS World University Rankings [Electronic resource]. – URL: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
11. Stanford University, Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral>
12. Taylor J. Quality and Standards: the Challenge of the Professional Doctorate / J.Taylor // Higher Education in Europe. – 2008. – V. XXXII I, №1. – P. 65–88
<http://classifications.carnegiefoundation.org>
13. University of California, Berkeley. Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <http://gse.berkeley.edu/graduate-studies>
14. University of California, Los Angeles, School of Education and Information Studies [Electronic resource]. – URL: <http://gseis.ucla.edu/education>
15. University of Cambridge, The Faculty of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/>
16. University of Michigan, School of Education [Electronic resource]. – URL: http://www.soe.umich.edu/academics/doctoral_programs/
17. University of Oxford, Department of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.education.ox.ac.uk/courses/d-phil/>
18. University of Pennsylvania, Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: http://www.gse.upenn.edu/degrees_programs/by_degree

REFERENCES

1. Bajdenko V.Y. Puty sovershenstvovaniya doktorskoj podgotovky: Evropa y SShA (stat'ia tret'ia) / V.Y. Bajdenko, N.A. Selezniova // Vyssh. obrazovanye v Rossyy. – 2010. – №11. – S. 99–112.
2. Bajdenko V.Y. Soderzhatel'no-strukturnye osobennosti evropejskoho doktorskoho obrazovaniya (stat'ia vtoraiya) / V.Y. Bajdenko, N.A. Selezniova // Vyssh. obrazovanye v Rossyy. – 2010. – № 10. – S. 89–104.
3. Zakon Ukrainy "Pro vyschu osvitu" [Elektron. resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Kravchenko A.S. Standartyzatsiya pedahohycheskoho obrazovanyia v sovremennykh unyversytetakh SShA: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / A.S. Kravchenko; Ros. hos. ped. un-t. – SPb., 2012. – 22 s.
5. Rehejlo I.Yu. Pidhotovka fakhivtsiv za doktors'kymy prohramamy u SShA / I.Yu. Rehejlo // Neperervna profesijna osvita: teoriia i praktyka. – 2011. – Vyp. 1. – S. 116–121.
6. Rozroblennia osvitnikh prohram. Metodychni rekomendatsii / Avt.: V.M. Zakharchenko, V.I. Luhovyj, Yu.M. Rashkevych, Zh.V. Talanova / za red. V.H. Kremenia. – K. : DP “NVTs “Prio-rytety”, 2014. – 120 s.
7. Talanova Zh.V. Doktors'ka pidhotovka u sviti ta Ukraini: monohrafiia / Zh.V. Talanova. – K.: Milenium, 2010. – 476 s.
8. Carnegie Project on the Education Doctorate [Electronic resource]. –Stanford. – Mode of access: <http://www.carnegiefoundation.org/education-doctorate>. –
9. Harvard Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <https://www.gse.harvard.edu/> Johns Hopkins University, School of Education [Electronic resource]. – URL: <http://education.jhu.edu/Academics/doctoral/>
10. QS World University Rankings [Electronic resource]. – URL: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
11. Stanford University, Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral>
12. Taylor J. Quality and Standards: the Challenge of the Professional Doctorate / J.Taylor // Higher Education in Europe. – 2008. – V. XXXII I, №1. – R. 65–88
<http://classifications.carnegiefoundation.org>
13. University of California, Berkeley. Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: <http://gse.berkeley.edu/graduate-studies>
14. University of California, Los Angeles, School of Education and Information Studies [Electronic resource]. – URL: <http://gseis.ucla.edu/education>
15. University of Cambridge, The Faculty of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/>
16. University of Michigan, School of Education [Electronic resource]. – URL: http://www.soe.umich.edu/academics/doctoral_programs/
17. University of Oxford, Department of Education [Electronic resource]. – URL: <http://www.education.ox.ac.uk/courses/d-phil/>
18. University of Pennsylvania, Graduate School of Education [Electronic resource]. – URL: http://www.gse.upenn.edu/degrees_programs/by_degree

УДК 37.013:811.11

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ МІЖГАЛУЗЕВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА БАЗІ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ

Гурсєва Л.В.

ludmila.goureyeva@gmail.com

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 10.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. Стаття присвячена проблемі створення підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології на базі дистанційного курсу. Розглянуто своєрідність процесу усного двостороннього перекладу як складного виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо підходів до створення підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу. Визначені критерії для розроблення підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології. Обґрунтовано важливість засобів змішаного навчання на базі дистанційних курсів для формування навичок та розвитку й удосконалення умінь усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології, а також для формування навичок автономного навчання.

Ключові слова: усний двосторонній переклад, міжгалузева термінологія, мікро- та макроконтекст, дистанційний курс.

Гурсєва Л.В., Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”

Подсистема упражнений для обучения устному двустороннему переводу межотраслевой терминологии на базе дистанционного курса

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания подсистемы упражнений для обучения устному двустороннему переводу межотраслевой терминологии на базе дистанционного курса. Рассмотрено своеобразие процесса усного двустороннего перевода как сложного вида речевой деятельности. Проанализированы существующие научные концепции относительно подходов к созданию подсистемы упражнений для обучения устному двустороннему переводу. Определены критерии для разработки подсистемы упражнений для обучения устному двустороннему переводу межотраслевой терминологии. Обоснована важность смешанного обучения на базе дистанционных курсов для формирования навыков, а также развития и улучшения умений усного двустороннего перевода межотраслевой терминологии, и навыков автономного обучения.

Ключевые слова: устный двусторонний перевод, межотраслевая терминология, микро- и макроконтекст, дистанционный курс.

Guryeyeva L. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
Subsystem of exercises integrated into the e-learning course for teaching the bilateral interpretation using interdisciplinary terminology

Abstract. Introduction. Current educational trends require students to be able to work independently. However, the existing traditional learning system is still teacher-centered, leading to the situation where students are passive learners who only need to understand and remember information. An e-learning course integrated into the traditional learning system can help facilitate the formation of the translation competence in bilateral interpretation and autonomous learning skills. The question of creating an optimal system of exercises for the formation of professional competence of the future interpreter is a challenging task in both theoretical and practical terms.

Purpose. To create and substantiate the subsystem of exercises to develop and improve the skills of bilateral interpretation using the interdisciplinary terminology based on the Moodle learning platform. **Methods.** A balanced student-centered approach applying the e-learning course to help students acquire and develop the skills of bilateral interpretation using the interdisciplinary terminology considering the stress factor typical of the real

interpreting situations. **Results.** The designed subsystem of exercises includes three stages: preparatory, training, and practical. At the preparatory stage, students master the basic interpreting methods improving their memory capacity, reaction speed and attention. At the training stage, they learn the interdisciplinary terminology in micro and macro context, developing their interpreting skills. At the practical stage, they improve their interpreting skills in real interpreting situations. **Conclusion.** Summarizing the above stated, the developed subsystem covers various types of exercises according to the criteria of the linguistic context and the level of assessment both forming the lexical and grammatical language skills and the dialogic communication skills in micro and macro contexts, as well as developing and improving the bilateral interpretation skills.

Keywords: bilateral interpretation, interdisciplinary terminology, micro and macro context, e-learning course.

Постановка проблеми. У рамках реформи вищої освіти ВНЗ України стикаються з проблемою оптимізації часу та ресурсів, а також з питанням інтегрування новітніх підходів та останніх світових трендів у традиційну систему освіти. Сучасні тенденції часу вимагають від студентів вміння працювати самостійно, проте з огляду на існуючу традиційну систему навчання, зосереджену на ієрархічній моделі “викладач – студент”, у студентів недостатньою мірою сформовані навички та вміння автономного навчання. Одним з ефективних шляхів формування перекладацької компетентності у двосторонньому перекладі та навичок і вмінь автономного навчання є змішане навчання на базі дистанційних курсів. Питання створення оптимальної системи вправ для формування фахової компетентності перекладача є актуальним та водночас складним завданням у теоретичному та практичному плані, оскільки від його правильного вирішення залежить успішне формування і розвиток умінь ведення усного двостороннього перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З метою розробки підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу було проаналізовано низку робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме І. Л. Біма, В. А. Бухбіндера, В. І. Карабана, Г. О. Китайгородської, В. В. Коптілова, Ю. І. Пасова, О. Б. Тарнопольського, Л. М. Черноватого, Л. Л. Нелюбіна, Р. К. Міньяр-Белоручева, І. С. Алексєєвої, Д. Робінсона та ін., які працювали над проблемами розробки системи вправ для навчання іноземних мов та перекладу. У даній роботі проаналізовано загальні підходи до побудови системи вправ та принципи складання вправ для навчання усного двостороннього перекладу. У процесі розробки підсистеми вправ ми спиралися на психофізіологічний аналіз професійної діяльності [2, с. 20], систему вправ для навчання усного перекладу, упорядковану Л. М. Черноватим [11, с. 281], а також на модель удосконалення перекладацьких умінь “інстинкт – досвід – звичка” Ч. С. Пірса [12, с. 86], які допомогли визначити послідовність вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології на базі дистанційного курсу. Окрема увага приділялась також питанню технології розробки дистанційних курсів на базі платформи Moodle. У роботі ми спиралися на матеріали Проблемної лабораторії дистанційного навчання (ПЛДН) Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут” НТУ “ХПІ”, що має багаторічний досвід у створенні методики розробки дистанційного курсу. В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков уклали посібник, у якому дуже докладно розглядаються особливості проектування дистанційних курсів та висвітлюються особливості представлення інформації та організації діяльності та контролю у дистанційному курсі [10].

Таким чином, **метою статті** є створення та обґрунтування підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології на базі платформи Moodle для формування навичок та розвитку умінь усного двостороннього перекладу до рівня, що дасть можливість майбутнім перекладачам повноцінно конкурувати на сучасному ринку перекладу.

Основні результати дослідження. Як зазначалось раніше, питання створення оптимальної системи вправ для формування фахової компетентності перекладача є надзвичайно важливим, оскільки від його правильного вирішення залежить успішне формування і розвиток умінь

ведення усного двостороннього перекладу. Л. Л. Нелюбін розглядає процес перекладу як мисленнєво-мовленнєву діяльність і поділяє її на три послідовні стадії: (1) розуміння думок, виражених засобами вихідної мови; (2) перемикання мислення (з однієї мови на іншу); (3) вираження думки засобами мови перекладу [7, с. 42]. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою ми вважаємо, що переклад є вторинним явищем по відношенню до чотирьох видів мовленнєвої діяльності: усного мовлення, аудіювання, писемного мовлення і читання про себе [8, с. 525]. Л. Л. Нелюбін зазначає, що вміння та навички будь-якої форми перекладу можна розкласти на вміння і навички перерахованих видів мовленнєвої діяльності та навичку перемикання мислення з однієї мови на іншу [7, с. 22]. І. О. Зимня однією з ключових характеристик мовленнєвої діяльності виділяє її механізми, що ґрунтуються на дії загальнофункціональних механізмів мислення, пам'яті, випереджаючого відображення. “Налаштування” мовленнєвого механізму для оперування новими засобами і способами формування та формулювання думки в процесі оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності іноземною мовою представляє досить велику складність, яку студент самостійно подолати не може. Вирішити цю проблему можна тільки за допомогою спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання і “налаштування” мовленнєвих механізмів [4, с. 86]. Отже, механізми пам'яті, уваги та реакції не є сталими, їх необхідно розвивати.

У процесі формування умінь усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології важливе місце посідає відбір термінологічної лексики, в тому числі і спеціальних термінів. Залежно від ступеня спеціалізації значення терміни поділяють на три групи: загальнонаукові, міжгалузеві та вузькоспеціальні. Міжгалузеві терміни, що використовуються у низці галузей знань [3, с. 63], являють собою найбільш складну для перекладу групу, оскільки вони не мають точних та чітких семантичних меж, а ретельний аналіз англо-американської науково технічної термінології доводить її значну неоднорідність [7, с. 50]. Проте, незважаючи на очевидну важливість міжгалузевої термінології у процесі навчання усного двостороннього перекладу, цей шар лексики досі не став предметом спеціального наукового дослідження, що зумовлює актуальність нашого дослідження, враховуючи той факт, що даний курс розробляється для факультетів, які готують фахівців галузевого перекладу.

У термінології будь-якої предметної галузі завжди наявні одиниці, розділені на вузькоспеціальні і загальнонаукові терміни, а також інші категорії одиниць. Зазвичай в організації термінології можна відстежити центричну систему термінів в рамках термінологічного поля, де центром будуть вузькоспеціальні терміни, а периферією – загальнонаукові. Багатозначність термінів значною мірою ускладнює проблему визначення меж термінологічного поля. Проте введення поняття міжгалузевого полісемантичного терміна, значення якого стосуються різних сфер знань, об'єднаних наявністю прямого або опосередкованого зв'язку між значеннями, дає змогу відносити їх одразу до кількох термінологічних систем.

Для розробки даного курсу за основу нами було взято термінологічне поле енергетики, яке складається з термінологічних полів екології, фізики, хімії та математики. Критеріями відбору міжгалузевих та вузькоспеціальних термінів слугували: тематична приналежність, орієнтація на словниковий запас (передбачається, що у студентів вже є запас загальнолітературних і загальнонаукових слів), частотність, семантична цінність терміна, нормативність і сполучуваність. Загалом було відібрано 1000 полісемантів, які функціонують у сфері енергетики, хімії, фізики, екології та математики, та 500 вузькогалузевих термінів.

Оскільки наше дослідження спрямовано на навчання усного двостороннього перекладу у відповідних умовах (змішане навчання) на певному матеріалі (міжгалузева термінологія), що не охоплює усі вміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а включає лише частково аудіювання та говоріння, нашу систему вправ ми розглядаємо як підсистему, тобто систему

нижчого порядку, що підпорядковується загальній системі вправ і охоплює лише деякі аспекти іншомовної комунікативної компетентності. Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за напрямом підготовки Філологія з кваліфікацією фахівець (філологія, переклад) для студентів Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського” на завершальному етапі бакалаврату студенти мають сформовані загальнонаукові компетентності: базові знання фундаментальних наук (граматики, лексикології, стилістики) в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін та для володіння основними стратегіями перекладу, базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій і навички роботи в комп’ютерних мережах, уміння використовувати інтернет-ресурси та загальнопрофесійну комунікативну компетентність – мовну, мовленнєву, навчально-стратегічну та лінгвосоціокультурну. Вищезазначене було враховано під час створення підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології, яка є складовою системи вправ для формування мовленнєвої компетентності в аудіюванні та говорінні, що складає сукупність типів і груп вправ, об’єднаних за призначенням, матеріалом і способом виконання [1, с. 276].

Враховуючи вищезазначене, ми сформулювали основні вимоги до підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології. Запропонована підсистема вправ повинна відповідати кінцевим цілям навчання усного двостороннього перекладу, поетапно формувати навички та уміння, чим і зумовлено вибір трьох етапів навчального процесу, мати уніфіковану структуру (відповідно до процесу набуття необхідних навичок та умінь), вбудовану систему контролю, оскільки об’єктами контролю є певний лексичний матеріал та відповідні навички й уміння, а етапи контролю мають збігатися з певними етапами оволодіння необхідним матеріалом і етапами набуття визначених навичок та умінь, надавати можливість самоконтролю з боку студентів під час виконання вправ.

Визначаючи типи вправ у розробленій підсистемі, ми спиралися на класифікацію вправ, запропоновану Л. М. Черноватим та Л. Л. Нелюбіним. Слідом за ними ми вважаємо, що основними етапами є підготовчий (оволодіння навчальними прийомами), тренувальний (формування навичок), та практичний (оволодіння уміннями перекладу). На кожному з етапів домінує певний тип вправ. Критеріями типології даної підсистеми вправ є рівень лінгвістичного контексту та рівень контролю, що дало змогу виділити три типи вправ. Лінгвістичний контекст виконує роль природної опори у віднесенні термінологічного полісеманта до певної галузі. Контроль знань є ключовим інструментом управління пізнавальною діяльністю, оскільки є неперервним процесом спостереження. Завдяки тому, що підсистема вправ реалізована у дистанційному курсі на платформі Moodle, контроль стає не тільки джерелом інформації щодо сформованості навичок та розвитку умінь, але й дає змогу визначити ступінь опанування студентами самостійної діяльності та здатності до критичної самооцінки. Контроль здійснюється не тільки за допомогою традиційних критеріїв оцінки якості знань, але й шляхом спостереження за діяльністю студентів. Завдяки можливостям платформи Moodle викладач може відстежувати час, який студент витратив на завдання, кількість спроб та обрані варіанти відповідей, оскільки фіксується не тільки результат, але й варіанти виконання завдання. Інтенсивність контролю викладачем зменшується протягом курсу, починаючи з жорсткого рівня контролю на першому етапі, середнього на другому та мінімального на третьому. Самоконтроль з боку студентів є поточним.

У запропонованій підсистемі вправ для формування компетентності в усному двосторонньому перекладі міжгалузевої термінології ми виділяємо три типи вправ.

Вправи типу 1 (підготовчі безконтекстні вправи) представляють собою тренажер для активізації психофізіологічних механізмів (пам’яті, уваги, реакції), розвитку навичок аудіювання та спрямовані на розвиток здатності до автономного навчання. Час на виконання вправ обмежений, що дає змогу імітувати стресові ситуації, які є невід’ємною частиною професійної

діяльності перекладача. Вправи цього типу виконуються на рівні слова – фрази, розміщені на найнижчому рівні підсистеми та виконуються на підготовчому етапі. Тип 1 містить опитувальник Спілберга-Ханіна [9, с. 36] для оцінки реактивної та особистісної тривожності, який студенти проходять шоразу до початку роботи з тренажером та після завершення сеансу роботи. Це дає змогу виявити їхню реакцію на стресові ситуації та підвищити стресостійкість. Тип 1 включає 4 групи, що містять вправи для розвитку швидкості реакції, навичок аудіювання, оперативної пам'яті та уваги. Вимірювання часу реакції допомагає досліджувати мовленнєву поведінку в режимі реального часу, що є важливим, оскільки перекладач має володіти швидкою реакцією та умінням миттєво аналізувати інформацію. Отже, існує необхідність у систематичних вправах, спрямованих на покращення швидкості реакції. Іншим важливим аспектом є розвиток довготривалої та оперативної пам'яті. І. О. Зимня [4, с. 86] зазначає, що здатність до навчання пам'яті людини була підтверджена експериментально [6, с. 71] та робить висновок про необхідність систематичних вправ, спрямованих на розвиток оперативної пам'яті, які відіграють однаково важливу роль у всіх видах мовленнєвої діяльності. Час на виконання вправ суттєво обмежений, що імітує стресову ситуацію, покращуючи загальні психофізіологічні навички та стрес-адаптивну систему майбутніх перекладачів. Усі вправи виконуються в режимі жорсткого контролю та надають можливість відстежувати власний результат, розвиваючи навички самонавчання та критичного аналізу. Результат виконання завдань оцінюється у відсотках. Невдалі спроби призводять до зниження оцінки. Завдяки функціональним особливостям платформи Moodle ця група вправ представляє собою тренажер психофізіологічних навичок та дає студентам змогу покращувати свої показники шляхом необмеженої кількості повторів у зручний для себе час та у власному темпі.

Вправи групи 1.1 спрямовані на активізацію психофізіологічних механізмів реакції. Вимірювання часу реакції дає змогу досліджувати мовленнєву поведінку в режимі реального часу, що імітує реальний процес перекладу. Метою підгрупи вправ є навчання студентів працювати у стресових умовах та покращення швидкості реакції. Група 1.2 спрямована на активізацію механізмів аудіювання, розвиток мовленнєвого слуху та оперативної (аудитивної) пам'яті, яка являє собою здатність утримувати у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Метою вправ є навчання студентів працювати у стресових умовах та активізувати механізми аудіювання. Група 1.3 спрямована на активізацію та розвиток механізмів уваги. Проблема уваги є однією з центральних у вивченні психофізіологічних механізмів пізнавальних процесів, які починаються зі сприйняття після етапу автоматичних процесів обробки інформації [2, с. 18]. Увага сприяє вибору найбільш значущої інформації, що має критичне значення для процесу перекладу. Під впливом стресу фокус уваги зазвичай звужується, що створює необхідність систематичних вправ, спрямованих на активацію та розвиток механізмів уваги. Метою цієї групи вправ є навчання студентів працювати у стресових умовах та розвинути механізми уваги. Вправи групи 1.4. спрямовані на розвиток довготривалої та оперативної пам'яті. Метою цієї групи є навчити студентів працювати у стресових умовах та збільшити місткість пам'яті у процесі усного двостороннього перекладу, а також розвинути уміння швидкісного запам'ятовування, обробки та тривалого збереження інформації у процесі усного двостороннього перекладу.

Вправи типу 2 (тренувальні мікроконтекстні вправи для формування навичок перекладу) пропонуються на наступному рівні підсистеми та передбачають активізацію відпрацьованих під час виконання вправ першого типу психофізіологічних механізмів (пам'ять, увага, реакція) та навичок аудіювання. Також вводяться завдання для формування навички переключення у перекладі міжгалузевих полісемантів та вузькогалузевих термінів. Вправи типу 2 виконуються на рівні слова – фрази – понадфразової єдності. Серед діалогічних єдностей переважають

єдності типу “повідомлення – повідомлення (+ додаткове повідомлення)” та “запитання – відповідь (+ повідомлення) та повідомлення – запитання”, оскільки, відповідно до дослідження професійного мовлення Л. О. Конопленко, де проаналізовано матеріали професійно орієнтованих зустрічей та нарад, а також наведено результати опитування фахівців та викладачів профільних дисциплін, саме ці типи діалогічних єдностей є найбільш поширеними у процесі технічно орієнтованого діалогічного спілкування [5, с. 211]. Тип 2 містить три групи для формування лексико-граматичних навичок усного двостороннього перекладу та навичок переключення. У розробленій підсистемі вправ для навчання усного двостороннього перекладу лексичний мінімум складається з міжгалузевих полісемантів з галузей фізики, хімії, екології й математики та вузькогалузевої термінології з галузі енергетики. Вправи виконуються на етапі тренування та допомагають підготувати студентів до власне перекладацьких вправ.

Група вправ 2.1 для формування лексико-граматичних навичок усного перекладу міжгалузевих полісемантів включає дві підгрупи вправ. Перша підгрупа – вибір відповідності – виконується на рівні слова (терміна), друга – також вибір відповідності, проте виконується на рівні словосполучення (терміносполучення). Метою є автоматизація дій студентів з новими лексико-граматичними одиницями на рівні слова – словосполучення, навчання студентів аналізувати лексику та виділяти фахову термінологію. Група вправ 2.2 для формування лексико-граматичних навичок усного перекладу вузькогалузевих термінів містить вправи, метою яких є автоматизація дій студентів з новими лексико-граматичними одиницями на рівні слова – словосполучення та навчання студентів аналізувати лексику й виділяти фахову термінологію. Група вправ 2.3 для формування навички переключення містить дві підгрупи вправ для розвитку навичок переключення з української мови на англійську та з англійської на українську в межах відібраної семантичної системи. У першій підгрупі вправ студенти слухають аудіозапис, у якому звучать терміни та терміносполучення почергово англійською та українською мовами, та мають записати їх у правильній послідовності. Друга підгрупа вправ спрямована на переклад та ускладнюється тим, що студенти мають не тільки утримувати в пам’яті слова англійською та українською мовою почергово, але й перекласти їх. Метою є автоматизація навички переключення з одного коду на інший у межах відібраної семантичної системи. Рівень контролю на цьому етапі середній, студенти мають змогу відстежувати свої результати та оцінки, які ставить викладач.

На найвищому рівні підсистеми знаходиться третій тип вправ – власне перекладацькі мікро- та макроконтекстні вправи для розвитку вмінь здійснення усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології (тобто сформовані навички включаються до структури перекладацьких умінь та включають рівень мікроконтексту – макроконтексту, основною методичною метою яких є розвиток та вдосконалення умінь вести усний двосторонній переклад внутрішньогалузевих термінів та загальногалузевих полісемантів у мікро- та макроконтексті. Сюди входить група вправ 3.1, яка пропонує ігрову ситуацію листування, що потребують умінь письмового двостороннього перекладу. Студенти перекладають письмово листування двох технічних спеціалістів у програмі Skype, що готує їх до наступного етапу – усного перекладу. Друга група вправ 3.2 складається з двох підгруп вправ. У першій підгрупі вправ студенти слухають автентичний аудіозапис міні-діалогу технічних спеціалістів на матеріалі міжгалузевих полісемантів та вузькогалузевих термінів на рівні діалогічних єдностей типу “повідомлення – повідомлення (+ додаткове повідомлення)”, “запитання – повідомлення (+ додаткове запитання)”, “повідомлення – запитання (+ додаткове повідомлення)” та надиктовують на аудіоносій свій переклад в режимі реального часу, що повністю імітує ситуацію усного двостороннього перекладу. У другій підгрупі студенти слухають автентичні аудіозаписи на рівні тексту (діалогу) та перекладають усно, записуючи свій переклад на аудіоносій. Метою вправ цієї групи є розвиток та вдосконалення умінь здійснювати усний двосторонній

переклад на матеріалі внутрішньогалузевих термінів та загальногалузевих полісемантів у мікро- та макроконтексті. Ці вправи мають мінімальний рівень керування й виконуються на етапі оволодіння уміннями перекладу. Автентичність матеріалу та умови виконання вправ максимально наближають студентів до реальної ситуації усного двостороннього перекладу. Структуру пропонованої підсистеми вправ представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Структура підсистеми вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології

Підсистема вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології		
Етапи	Типи	
1. Підготовчий етап (оволодіння навчальними прийомами)	Тип 1: підготовчі безконтекстні вправи	Група 1.1 для розвитку швидкості реакції
		Група 1.2 для розвитку навичок аудіювання
		Група 1.3 для розвитку уваги
		Група 1.4 для розвитку пам'яті
2. Тренувальний етап (набуття навичок)	Тип 2: ренувальні мікроконтекстні вправи	Група 2.1 для формування лексико-граматичних навичок усного перекладу міжгалузевих полісемантів та вузькогалузевих термінів на рівні слова та словосполучення
		Група 2.2 для формування лексико-граматичних навичок усного перекладу міжгалузевих полісемантів та вузькогалузевих термінів на рівні діалогічної єдності
		Група 2.3 для формування навички переключення в усному двосторонньому перекладі
Практичний етап (оволодіння уміннями перекладу)	Тип 3: власне перекладацькі мікро- та макроконтекстні вправи	Група 3.1 для розвитку умінь письмового перекладу
		Група 3.2 для розвитку умінь усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології

Таким чином, підготовчі вправи відповідають етапу оволодіння навчальними прийомами, тренувальні вправи – етапу набуття навичок, а власне перекладацькі – етапу оволодіння уміннями перекладу. Вправи кожного типу передбачають послідовне виконання, починаючи з відпрацювання окремих елементів операцій до виконання власне перекладацької діяльності – усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології.

Серед переваг роботи з системою Moodle варто відзначити той факт, що всі вправи можуть опрацьовуватись студентами самостійно у власному темпі, враховуючи індивідуальні психологічні особливості кожного, що дає змогу досягти максимальної гнучкості курсу навчання. Таким чином, роль студентів в аспекті особистісно-діяльнісного підходу зростає, оскільки їм надається самостійність та контроль власного прогресу, а функції тренажеру сприяють зменшенню труднощів у процесі навчання. Набуті навички та розвинуті уміння студентів перевіряються під час заняття шляхом обговорення відповідей (вправи групи 2 та 3).

Другою перевагою є зміщення акценту з теоретичного опрацювання перекладацької ситуації на практику в англomовному спілкуванні під час аудиторної роботи: на початку аудиторного заняття зі студентами обговорюються усі види завдань та надаються детальні інструкції, що дає змогу зрозуміти мету виконання мовних та мовленнєвих вправ і надає можливість спробувати себе у ролі перекладача. Також необхідно зазначити, що сучасні студенти використовують нові

інформаційні технології, тому можливість працювати з розробленим курсом [12] для автономної роботи з будь-якого зручного пристрою (смартфон, планшет, ноутбук, стаціонарний персональний комп'ютер), що не вимагає додаткових зусиль та матеріальних витрат, а також забезпечує вдосконалення навичок автономного навчання та самоконтролю. Система Moodle має вбудований аналізатор, за допомогою якого на основі проведених тестувань розраховуються статистичні характеристики тестових завдань.

Висновки і перспективи подальших розвідок. З урахуванням вищезазначеного, зауважимо, що розроблена підсистема вправ для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології охоплює виокремлені типи вправ за критеріями лінгвістичного контексту та рівня керування, які використовуються як для формування мовних навичок (лексичних та граматичних), так і для розвитку вмінь діалогічного спілкування у мікро- та макроконтексті на рівнях діалогічної єдності, міні-діалогу та тексту (діалогу), а також для розвитку та вдосконалення умінь усного двостороннього перекладу. Запропоновану підсистему вправ оптимально використовувати у групах студентів завершального етапу бакалаврату, коли відповідні фахові знання вже сформовані, що дасть змогу ефективно реалізувати мету цього дослідження. Розроблена методика навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології реалізована в підсистемі вправ, описаній вище, була експериментально перевірена з метою доведення її ефективності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці підсистеми вправ для навчання майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу на матеріалі інших галузей знань.

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. Алексеева О. Ф. Психофизиология / О. Ф. Алексеева, Н. Р. Пашина. – М.: Современный Гуманитарный Университет, 1999. – 302 с.
3. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение : учеб.пособие / С. В. Гринев-Гриневиц. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Конопленко Л. О. Методика навчання усного англомовного спілкування з використанням ділової гри майбутніх фахівців із інформаційної безпеки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. О. Конопленко ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. 2015. – 22 с. – укр.
6. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 87 с.
7. Нелюбин Л. Л. Переводоведческая лингводидактика : учебно-методическое пособие / Л. Л. Нелюбин, Е. Г. Князева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 320 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. Психологічні чинники конфліктної поведінки особистості: методичні рекомендації для самостійної роботи / Автори укладачі: Мирошник О. Г., Нецетна К. А. – Полтава, 2012. – 55 с.
10. Технологія розробки дистанційного курсу: навч. посіб. / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко [та ін.] ; за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 323 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.
12. Becoming a Translator An Introduction to the Theory and Practice of Translation, 3rd Edition By Douglas Robinson © 2013 – Routledge. – 248 p.

13. New education technologies [Електронний ресурс] / NET: website of New education technologies. – Текст. дан. – 2017. – Режим доступу: <http://vinec.net/moodle/> (08.10.2017). – Назва з екрана.

REFERENCES

1. Azymov E. H., Schukyn A. N. Novyj slovar' metodycheskykh terminov y poniatyj (teoryia y praktyka obucheniya iazykam) / E. H. Azymov, A. N. Schukyn. – M.: Yzdatel'stvo YKAR, 2009. – 448 s.
2. Alekseeva O.F. Psykhofyziolohyia / O.F. Alekseeva, N.R. Pashyna. – M.: Sovremennyj Humanytarnyj Unyversytet, 1999. – 302 s.
3. Hrynev-Hrynevych S.V. Terminovedenye. Uchebnoe posobyie / S.V. Hrynev-Hrynevych . – M.: Akademyia, 2008. – 304 s.
4. Zymniaia Y.A. Psykholohyia obucheniya ynostrannym iazykam v shkole / Y. A. Zymniaia. – M.: Prosveschenye, 1991. – 222 s.
5. Konoplenko L. O. Metodyka navchannia usnoho anhlomovnoho spilkuvannia z vykorystanniam dilovoi hry majbutnikh fakhivtsiv iz informatsijnoi bezpeky : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 / L. O. Konoplenko; Kyiv. nats. lnhvist. un-t. – Kyiv, 2015. – 22 ts. – ukp.
6. Liaudys V. Ya., Nehure Y. P. Psykholohycheskye osnovy formirovaniya pys'mennoj rechy u mladshykh shkol'nykov. – Kyshynev: Shtyynntsa, 1983. – 87 s.
7. Neliubyn L. L. Perevodovedcheskaia lnhvodydaktyka: Uchebno-metodycheskoe posobyie / L.L. Neliubyn, E.H. Kniazeva. – 3-e yzd. – M.: Flynta: Nauka, 2009. – 320 s.
8. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. Klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh unyversytetiv / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. ; za zahal'n. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
9. Psykholohichni chynnyky konfliktnoi povedinky osobystosti: Metodychni rekomendatsii dlia samostijnoi roboty / Avtory ukladachi: Myroshnyk O.H., Neschetna K.A. – Poltava, 2012. – 55 s.
10. Tekhnolohiia rozrobky dystantsijnoho kursu [Tekst] : navch. posib. / V. Yu. Bykov, V. M. Kukharenko, N. H. Syrotenko [ta in.] ; za red. V. Yu. Bykova, V. M. Kukharenka. – K. : Milenium, 2008. – 323 s.
11. Chernovatyj L.M. Metodyka vykladannia perekladu iak spetsial'nosti : Pidruchnyk dlia stud. vyschykh zaklad. osvity za spetsial'nistiu "Pereklad" / L.M.Chernovatyj. — Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. — 376 s.
12. Becoming a Translator An Introduction to the Theory and Practice of Translation, 3rd Edition By Douglas Robinson © 2013 – Routledge. – 248 p.
13. New education technologies [Elektronnyj resurs] / NET: website of New education technologies. – Текст. дан. – 2017. – Rezhym dostupu: <http://vinets.net/moodle/>

УДК 371.315:811.111

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ВЕДЕННЯ ДИСКУСІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НА ОСНОВІ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

Зайцева І. В., Писанко М. Л.

irenenazaruk8@gmail.com; marijka2177@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 17.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. У статті досліджується методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій. Описано характеристики дискусії та структуру; визначено труднощі навчання дискусії. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо навчання дискусії та типології проблемних ситуацій. Теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій та укладено модель організації навчання на її основі.

Ключові слова: дискусія-обмін думками, проблемні ситуації, проблемні завдання, майбутні філологи.

Зайцева И. В., Писанко М. Л. Киевский национальный лингвистический университет

Методика обучения будущих филологов ведению дискуссии-обмену мнениями на английском языке на основе проблемных ситуаций.

Аннотация. В статье исследуется методика обучения будущих филологов ведению дискуссии на английском языке на основе проблемных ситуаций. Описаны характеристики дискуссии и структура; определены трудности обучения дискуссии. Проанализированы существующие научные концепции относительно обучения дискуссии и типологии проблемных ситуаций. Теоретически обоснована и практически разработана подсистема упражнений для обучения будущих филологов ведению дискуссии на английском языке на основе проблемных ситуаций и модель организации обучения на ее основе.

Ключевые слова: дискуссия-обмен мнениями, проблемные ситуации, проблемные задания, будущие филологи.

Zaitseva I., Pysanko M. Kyiv National Linguistic University

Methods of teaching prospective philologists' discussion in English based on problematic situations

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of methods of teaching prospective philologists discussion in English based on problematic situations. The characteristics of discussion and its structure have been described. Psycholinguistic, linguistic, methodological and psychological difficulties in teaching discussion have been developed. **Methods.** The studies on methods of teaching prospective philologists discussion in English conducted abroad and in Ukraine have been reviewed and the typology of problematic situations have been considered. **Results.** The nomenclature of problematic situations and tasks for teaching first-year students discussion, formed the basis for educational materials' selection (informative and edifying articles and television programs in English), have been developed. Both the subsystem of exercises for teaching prospective philologists discussion in English based on problematic situations and the model of learning organization based on the subsystem have been put into practice. **Conclusion.** To sum up, the experimental teaching has proved the validity of the suggested methodology; its optimal edition has been substantiated. Methodological recommendations to teachers for organizing prospective philologists' discussion in English in the process of teaching on the basis of problematic situations have been developed.

Key words: opinion exchange discussion, problematic situations, problematic tasks, future philologists.

Однією з провідних тенденцій сучасної методики викладання іноземних мов є пошук шляхів навчання ефективного мовленнєвого спілкування з метою гуманізації навчального процесу. Вирішенням проблеми навчання дискусії займалися багато науковців (Н. П. Андронік, А. Й. Гордєєва, О. П. Дацків, Н. С. Дмитренко, Н. М. Топтигіна, В. В. Черниш та ін.). Аналіз методичної літератури показав, що питання навчання ведення дискусії та формування компетентності у діалогічному мовленні (ДМ) у майбутніх філологів – не нова, проте

залишається актуальною. Дослідники А. А. Алхазіашвілі, М. Л. Вайсбурд, І. О. Зимня, Р. П. Мільруд, В. Л. Скалкін, Дж. Андерсон заклали основи навчання ДМ. Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що останнім часом інтенсивно вивчаються окремі аспекти навчання ДМ, зокрема розроблено різні методики: проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови у вищому навчальному закладі (Дмітренко Н. С. 2017); навчання старшокласників обговорення проблем англійською мовою (АМ) у процесі міжкультурного спілкування (Гордєєва А. Й. 2004); навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови (Топтигіна Н. М. 2004); навчання майбутніх учителів англійської дискусії на основі автентичних поетичних творів (Андронік Н. П. 2009); формування вмінь говоріння у майбутніх учителів АМ засобами драматизації (Дацків О. П. 2011); формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої компетентності в говорінні (Черниш В. В. 2013). Однак потребує вирішення питання методики навчання майбутніх філологів ведення дискусії на основі проблемних ситуацій (ПС). **Актуальність дослідження** зумовлена соціальним замовленням суспільства щодо підготовки майбутніх філологів, високими програмними вимогами до рівня сформованості у студентів першого року навчання мовних факультетів компетентності в англійському ДМ, необхідністю використання проблемних ситуацій у процесі навчання студентів ведення дискусії.

Метою статті є охарактеризувати методику навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі проблемних ситуацій.

Одним із способів організації ефективного навчання ведення дискусії методисти вважають застосування ПС і проблемних завдань (ПЗ) (А. Й. Гордєєва, І. О. Зимня, О. В. Ковалевська, Н. М. Топтигіна), під час вирішення яких учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку [9]. При цьому організація навчання дискусії здійснюється на засадах ситуативно-функціонального підходу [10] з урахуванням принципів навчання: активності, наочності, ситуативності, випереджальної професійної спрямованості змісту навчального матеріалу, новизни, функціональності. Дискусія дає змогу брати участь у діалозі із носіями мови при достатньому ступені невимушеності і спонтанності, дискутувати у межах відомих контекстів, викладаючи та захищаючи свою точку зору [11], а також організувати обговорення проблеми.

У межах нашого дослідження ми обрали дискусію-обмін думками, яка тлумачиться як обговорення проблеми шляхом обміну думками при співпаданні чи розходженні точок зору. Структура організації та проведення дискусії-обміну думками передбачає чотири стадії: організація дискусії (оголошення теми, визначення мети, поділ студентів на групи, вибір представника групи, встановлення регламенту дискусії), переддискусія (постановка ПЗ, опис ПС, обмін думками щодо ПС у підгрупах, визначення загальної точки зору шляхом аргументації), власне дискусія (аргументація представника кожної підгрупи, представлення шляхів вирішення ПС), аналіз дискусії (зіставлення мети дискусії з отриманими результатами і висновками, оцінка результатів, виявлення їхніх позитивних і негативних аспектів, оцінювання роботи студентів, підбиття підсумків).

Ведення дискусії передбачає наявність у студентів комунікативно-дискусійних умінь (КДУ), під якими ми розуміємо здатність управляти мовленнєвою діяльністю під час дискусії у процесі вирішення ПЗ. Аналіз психолінгвістичних характеристик ДМ і дискусії, як його різновиду, дав змогу виділити її особливості (вмотивованість, зверненість, ситуативність, наявність ПС, емоційна забарвленість, спонтанність, тематичність, двосторонній характер мовлення), визначити її трьохфазову організацію (мотиваційно-спонукальна, орієнтовно-дослідна та виконавча фази), виокремити психолінгвістичні механізми ДМ (репродукції, вибору, комбінування, конструювання, прогнозування, дискурсивності).

Аналіз психолінгвістичних особливостей дискусії, вікових особливостей студентів першого року навчання і результати проведеного анкетного опитування студентів-першокурсників мовних факультетів ВНЗ України дали можливість виділити труднощі навчання дискусії: психолінгвістичні (аргументація точки зору, перехоплення ініціативи в розмові); лінгвістичні (використання лексичних одиниць, граматичних структур, фразових дієслів, мовленнєвих кліше, недостатня практика спілкування та обмежений словниковий запас); психологічні (страх припуститися помилки, відсутність мотивації, неактуальність теми обговорення, занижена самооцінка, тривожність); методичні (невідповідність між системою знань у студентів, новою інформацією та рівнем розвитку КДУ, відсутністю життєвого досвіду або знань про предмет обговорення).

Визначені труднощі й теоретичні передумови навчання майбутніх філологів дискусії на основі ПС дають змогу стверджувати, що відібраний навчальний матеріал і розроблені комплекси вправ складають основу для моделювання ПС у навчальних умовах, що передбачає здійснення відбору ПС і створення відповідних ПЗ на їхній основі. При цьому враховуються структура і компонентний склад ПС (ПЗ, шляхи вирішення ПЗ, мотив, час, місце, учасники/умови спілкування), а також їхні типи, виділені нами на основі типології ПС Г. К. Селевка [13]: *ситуації несподіваності, конфлікту, передбачення, спростування, невідповідності, невизначеності, вибору*. На основі сфер спілкування, Програмних вимог [12], вікових особливостей студентів-першокурсників, результатів проведеного анкетування, а також спираючись на принципи відбору навчального матеріалу: *ситуативно-тематичний, проблемності викладу матеріалу, культурологічної спрямованості, новизни* [8], укладено номенклатуру ПС (всього 21) і створено ПЗ (всього 21) для студентів першого курсу мовних факультетів, що покладено в основу відбору аудіо- й аудіовізуальних і друкованих матеріалів для навчання дискусії. Навчальні матеріали є автентичним зразком усного продукту (телепередача: ток-шоу – як зразок ведення дискусії); основою для формування мовленнєвих навичок і вмій ДМ (тексти для читання й аудіювання, діалоги-зразки) і для подальшого аналізу, обговорення й організації дискусії (статті з газет і журналів, сюжети телепередач).

Загальними критеріями відбору англomовних статей і сюжетів телепередач є такі: автентичності, проблемності, тематичності, інформативності, актуальності, культурологічної спрямованості, відповідності програмним вимогам та інтересам студентів, новизни, доступності і посиленості матеріалу тощо. Спеціальним критерієм відбору статей є кількісний критерій, згідно з яким обсяг статті визначається з урахуванням виду читання, передбаченого у завданні до вправ. Вправи для розвитку КДУ передбачають ознайомлювальне й вивчаюче читання, а також їх комбінування. Обсяг статті у друкованих знаках (др. зн.) для ознайомлювального й вивчаючого читання складає 1500 – 2000 др. зн. (1 – 1,5 сторінки), а для позааудиторного – вдвічі більше [14]. Спеціальними критеріями відбору сюжетів телепередач є критерій емоційної тональності телесюжету й кількісний критерій [2], який передбачає врахування тривалості звучання сюжету телепередачі (6 – 7 хвилин), що є оптимальним часом для сприйняття без значних втрат інформації.

У результаті аналізу провідних англomовних молодіжних журналів, газет і відеосюжетів телепередач щодо їх відповідності названим критеріям ми відібрали 10 статей з журналів, 12 статей з газет і 18 сюжетів телепередач для навчання студентів дискусії АМ. Джерелами відбору стали 18 автентичних журналів: *Seventeen, The National Student, Justine Magazine, Teen Voices, Alloy, Your Teen Mag, Girls Life, Teen Ink, Gurl, Youth Outlook, Sugar, Shout, Bliss, Clash, Star, RealityTV, Teen Vogue, Elle*, 6 британських газет: *The Guardian, The Express, The Telegraph, The Sun, The Mirror, The People*, 4 американські газети: *The Washington Post, The New York Times, The NewYork Post, The Daily Mail* та відеосюжети телепередач, розміщені на Інтернет-сайтах <http://www.oprah.com/media.html>, <http://www.youtube.com>.

Спираючись на обгрунтовані методистами етапи навчання дискусії, її структуру, враховуючи складність процесу навчання й організації дискусії на основі ПС, виділено п'ять етапів навчання дискусії: пропедевтичний, організаційно-мотиваційний, інформативно-підготовчий, ситуативно-дискусійний і констатувально-інтерпретаційний.

Пропедевтичний етап передбачає підготовку студентів до навчання дискусії і зумовлений низкою труднощів, адже студенти-першокурсники ще не мають належного рівня сформованості КДУ. Оскільки передумовою навчання студентів дискусії-обміну думками є сформовані у них уміння у ДМ, то навчання дискусії доцільно починати з розвитку вмінь на основі діалогу-обміну думками і діалогу-обговорення, які мають на меті навчити студентів повідомити інформацію, обговорити проблему, переконати співрозмовника тощо. Таким чином, уже протягом першого етапу у студентів починають формуватися і розвиватися такі КДУ: починати діалог, підтримувати бесіду з метою її продовження, запитати точку зору; висловити свою думку щодо почутого/прочитаного, демонструвати зацікавленість у предметі обговорення тощо.

Організаційно-мотиваційний етап передбачає створення мотиваційної готовності студентів до обговорення ПС, вибір проблеми із запропонованих викладачем, визначення мети, поділ студентів на підгрупи, вибір представника підгрупи; встановлення регламенту дискусії викладачем, прогнозування змісту дискусії. Цей етап також спрямований на формування та розвиток організаційних умінь (обгрунтовувати вибір проблеми, визначати мету дискусії) і прогностичних умінь (прогнозувати ПС, зміст дискусії, ймовірність подій і наслідків у ПС).

Метою *інформативно-підготовчого* етапу є первинне орієнтування в дискусії, яке відбувається шляхом ознайомлення із ПС у процесі перегляду відеосюжетів телепередач під час роботи в аудиторії, а також у процесі самостійного читання статей, одержання і пошуку нової інформації із статей, аналізу ПС, визначення загальної точки зору підгрупи. Аналіз ПС здійснюється у процесі заповнення студентами інтелектуальної карти з використанням прийому "*евристична бесіда*" (жорстке керування): студенти аналізують ПС, відповідаючи на серію навідних запитань, запропонованих викладачем, або за допомогою прийому "*мікрофон*" (часткове керування): студенти аналізують ПС, висловлюючись з приводу проблеми та причин її виникнення, передаючи один одному уявний мікрофон. Обидва прийоми дають студентам можливість зібрати необхідні для обговорення ідеї і визначити загальну точку зору підгрупи, а використання інтелектуальної карти – записати ідеї та візуалізувати інформацію, необхідну для вирішення ПС. На цьому етапі у студентів формуються і розвиваються такі КДУ: описати ПС, виявити причини її виникнення і наслідки; висловити пропозиції щодо варіантів вирішення ПС, зважаючи на думку співрозмовника; деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою/відомою інформацією щодо ПС; доповнювати/розширювати зміст висловлювання.

Метою *ситуативно-дискусійного* етапу є проведення дискусії, що починається із постановки ПЗ викладачем і передбачає пошук студентами способів його вирішення, визначення позитивних і негативних наслідків обраних рішень у процесі заповнення інтелектуальної карти. Далі починається дискусія: висловлення думки представника підгрупи на основі одержаної ролі, знаходження колективного рішення. Вирішення ПЗ може відбуватися з жорстким керуванням (прийом "*займи позицію*") і частковим (прийом "*дерево рішень*"). Обмін думками у підгрупах з використанням прийому "*займи позицію*" відбувається на основі варіантів рішень, ролей і позицій, що мають обстоювати студенти, наданих їм викладачем, тоді як застосування прийому "*дерево рішень*" передбачає самостійний пошук студентами варіантів вирішення ПЗ, розподіл ролей у підгрупі, самостійне визначення позиції, яку обстоює студент. Обговорення у підгрупах завершується виступами представників підгруп, які аргументують обраний у підгрупі спосіб вирішення ПЗ, після чого необхідно знайти компроміс щодо його вирішення. На цьому етапі у студентів формуються і розвиваються такі КДУ: вступати в дискусію; переконувати

комунікантів шляхом аргументації/контраргументації; наводити приклади; тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з ПС; підтримувати дискусію; надавати поради, знаходити шляхи розв'язання ПС.

Констатувально-інтерпретаційний етап передбачає формулювання висновків і проведення аналізу дискусії: виявлення її позитивних і негативних аспектів, підбиття підсумків дискусії студентами й оцінювання діяльності студентів викладачем. На цьому етапі розвиваються такі КДУ: завершувати обговорення, висловлюючи ставлення до ПС, підбивати підсумки дискусії, зіставляти мету дискусії з її результатами.

Поетапна організація навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС, наведені в кожному з описаних вище етапів КДУ, дали можливість розробити підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС, яка входить до системи вправ для навчання ДМ і реалізується у відповідних комплексах вправ, організованих у навчальний посібник "Solving Problems Through Discussion" [6].

Розроблена підсистема складається з 6-ти груп вправ:

1) група вправ для розвитку комунікативно-дискусійних умінь на основі діалогу-обміну думками, діалогу-обговорення, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: починати діалог: продукувати ініціативну репліку, звернутися до співрозмовника, обираючи адекватні мовленнєві формули; підтримувати бесіду з метою її продовження; запитати точку зору інших комунікантів; висловити свою думку щодо почутого/прочитаного; підтримати/не підтримати точку зору комуніканта;

2) група вправ для розвитку організаційних умінь ведення дискусії, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: демонструвати зацікавленість у предметі обговорення, обґрунтовувати вибір обраної проблеми для обговорення, визначати мету дискусії;

3) група вправ для розвитку прогностичних умінь, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: прогнозувати ПС, прогнозувати ймовірність подій і наслідків у певній ПС, прогнозувати зміст дискусії;

4) група вправ для розвитку умінь читання й аудіювання у процесі ознайомлення з ПС, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: розуміти загальний зміст прочитаного/почутого, узагальнювати факти/події, співвідносити факти, встановлювати зв'язки, оцінювати й інтерпретувати одержану інформацію;

5) група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь описати ПС, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: описати проблему/ПС, виявити причини її виникнення і наслідки, висловити пропозиції щодо варіантів вирішення ПС, висвітлюючи власну точку зору і зважаючи на точку зору співрозмовника, деталізувати повідомлення, уточнити обставини, вказати на зв'язок фактів з новою або відомою інформацією щодо ПС, доповнювати і розширювати зміст висловлювання;

6) група вправ для формування і розвитку комунікативно-дискусійних умінь вести і завершувати дискусію, підбивати підсумки, зіставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії, яка містить такі підгрупи вправ для розвитку вмінь: вступати в дискусію, переконувати комунікантів шляхом аргументації/контраргументації, тактовно висловлювати свою згоду/незгоду з точкою зору співрозмовника, наводити приклади з метою аргументації/контраргументації; підтримувати дискусію, розгортаючи висловлювання, уточнюючи, вносячи корективи у висловлювання співрозмовника, надавати поради і реагувати на поради інших, знаходити шляхи розв'язання ПС, знаходити компроміс, дійти згоди у вирішенні проблеми/ПС; завершувати обговорення, висловлюючи власне ставлення до розглянутої проблеми/ПС, підбивати підсумки дискусії, зіставляти мету дискусії з її результатами, визначати позитивні і негативні аспекти дискусії.

Модель навчання майбутніх філологів ведення дискусії АМ на основі ПС, яка реалізується у межах практичного курсу "Англійська мова" і передбачає відведення $\approx 1/8$ загальної

кількості годин для навчання ДМ: ≈ 57 год. аудиторної роботи: 33 год. (I семестр) і 24 год. (II семестр) і ≈ 32 год. самостійної роботи (підготовка до практичних занять): 20 год. (I семестр) і 12,5 год. (II семестр). Зважаючи на розподіл годин за семестрами та тематику спілкування протягом першого року навчання майбутніх філологів АМ в Київському національному лінгвістичному університеті, навчання власне дискусії відбувається у межах кожної теми у I семестрі (3 дискусії) і у межах кожної підтеми у II семестрі (6 дискусій). Відведена кількість годин пояснюється тим, що на I курсі навчання говоріння відводиться домінуюча роль, а участь у дискусії передбачає розвиток умінь невідготовленого мовлення у межах змістового та тематичного матеріалу, передбаченого Програмою. Саме тому 10-15 хв. кожного практичного заняття має бути присвячено навчання діалогу-обміну думками і діалогу-обговоренню (пропедевтичний етап), останні два заняття з теми (I семестр) / підтеми (II семестр) мають на меті навчання власне дискусії. Так, $\frac{1}{2}$ передостаннього заняття відводиться на створення мотиваційної готовності до участі у дискусії, організацію дискусії (організаційно-мотиваційний етап) і демонстрацію ПС шляхом перегляду відеосюжету телепередачі (початок інформативного етапу). Студентам пропонується самостійне читання статті з метою пошуку і вилучення інформації, необхідної для вирішення ПС, аналіз ПС шляхом заповнення інтелектуальної карти, програмування і планування іншомовного висловлювання на основі одержаної інформації (продовження інформативного етапу). На наступному занятті студенти обмінюються думками у підгрупах для визначення загальної точки зору підгрупи (завершення інформативного етапу). Після цього починається проведення дискусії (ситуативно-дискусійний етап). Після завершення обговорення відбувається підбиття підсумків і аналіз дискусії (констатувально-інтерпретаційний етап). Розроблена модель характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком компонентів [7].

Як свідчать результати проведеного експерименту [5], навчання дискусії на інформативно-підготовчому й ситуативно-дискусійному етапах має відбуватися із жорстким ступенем керування з боку викладача протягом I семестру й частковим ступенем керування протягом II семестру.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, дискусія-обмін думками є особливим варіантом організації обговорення проблеми, який не лише посилює активність всіх її учасників, а й формує навички участі у груповій роботі, спільному прийнятті рішень і є передумовою подальшого навчання студентів ведення дебатів, диспуту на старших курсах навчання ІМ. Об'єктом навчання ведення дискусії є ПС, яка стимулює роботу студентів під час занять. Не викликає сумнівів, що успішність дискусії залежить від опанування студентами необхідних КДУ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики навчання майбутніх філологів дискусії на засадах ПС протягом другого і третього років навчання у ВНЗ, а також у залученні інших прийомів і технологій проблемного навчання для розвитку КДУ студентів.

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. Вікович Р. І. Навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вікович Роксоляна Ігорівна. – К., 2012. – 344 с.
3. 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.
4. Дацків О. П. Методика формування вмій говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Дацків Ольга Павлівна. – К., 2011. – 321 с.

5. Зайцева І. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – Вип. 23. – С. 53–68.
6. Зайцева І. В. Solving Problems Through Discussion : навч. посіб. / Ірина Володимирівна Зайцева. – К. : Ленвіт, 2014. – 192 с.
7. Зайцева І. В. Модель навчання майбутніх філологів ведення англійської дискусії на основі проблемних ситуацій / І. В. Зайцева, М. Л. Писанко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 72–81.
8. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
9. Ковалевская О. В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Ковалевская Елена Витальевна. – Москва, 2000. – 417 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностранных языков / Ефим Израильевич Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Петрусевич Ю. А. Види та форми інтерактивних технологій для навчання майбутніх учителів монологічного мовлення / Ю. А. Петрусевич // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – Вип. 19. – С. 131–142.
12. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект [Колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця : “Нова книга”, 2001. – С. 5–65
13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Георгий Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник / Олег Борисович Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – С. 1–29.
15. Топтигіна Н. М. Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Топтигіна Наталя Михайлівна. – К., 2004. – 210 с.
16. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні : [монографія] / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, – 2013. – 395 с.
17. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues : монографія / [за заг. ред. Н.Є. Дмитренко]. – Вінниця : ВДПУ, 2017. – 164 с.

REFERENCES

1. Andronik N. P. Navchannya majbutnih uchiteliv anglovmovnoї diskusії na osnovi avtenticnih poetichnih tvoriv : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01, 13.00.02 / Andronik Natalya Pavlivna. – K., 2009. – 338 s.
2. Vikovich R. I. Navchannya studentiv movnih special'nostej audiyuvannya anglovmovnih telenovin : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Vikovich Roksolyana Igorivna. – K., 2012. – 344 s.
3. Gordeeva A. J. Navchannya starshoklasnikiv zagal'noosvitn'oi shkoli obgovorennya problem anglijs'koyu movoyu u procesi mizhkul'turnogo spilkuvannya : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Gordeeva Anzhela Josipivna. – K., 2004. – 254 s.

4. Dackiv O. P. Metodika formuvannya vmin' govornnaya u majbutnih uchiteliv anglijs'koї movi zasobami dramatizacii : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Dackiv Ol'ga Pavlivna. – K., 2011. – 321 c.
5. Zajceva I. V. Eksperimental'na perevirka efektivnosti metodiki navchannya majbutnih filologiv vedennya anglo-movnoї diskusii na osnovi problemnih situacij / I. V. Zajceva // situacij / I. V. Zajceva // Visnik Kiїvs'kogo nacional'nogo lingvistichnogo universitetu. Seriya : Pedagogika ta psihologiya. – K. : Vid. centr KNLU, 2014. – Vip. 23. – S. 53–68.
6. Zajceva I. V. Solving Problems Through Discussion : navch. posib. / Irina Volodimirivna Zajceva. – K. : Lenvit, 2014. – 192 s.
7. Zajceva I. V. Model' navchannya majbutnih filologiv vedennya anglo-movnoї diskusii na osnovi problemnih situacij / I. V. Zajceva, Pisanko M. L. // Naukovi zapiski Ternopil's'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu im. Volodimira Gnatyuka. Seriya : pedagogika, 2015. – № 3. – S. 72–81.
8. Zimnyaya I. A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniju na inostrannom yazyke / Irina Alekseevna Zimnyaya. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 160 s.
9. Kovalevskaya O. V. Genesis i sovremennoe sostoyanie problemnogo obucheniya (obshchepedagogicheskij analiz primenitel'no k metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov) : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.01, 13.00.02 / Kovalevskaya Elena Vital'evna. – Moskva, 2000. – 417 s.
10. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniju : posobie dlya uchitelej inostrannyh yazykov / Efim Izral'evich Passov. – [2-e izd.]. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 223 s.
11. Petrusovich YU. A. Vidi ta formi interaktivnih tekhnologij dlya navchannya majbunih uchiteliv monologichnogo movlennya / YU. A. Petrusovich // Visnik Kiїvs'kogo nacional'nogo lingvistichnogo universitetu. Seriya : Pedagogika i psihologiya. – K. : Vid. centr KNLU, 2011. – Vip. 19. – S. 131–142.
12. Programa z anglijs'koї movi dlya universitetiv / institutiv (p'yatirichnij kurs navchannya): Proekt [Kolektiv avt. : S. YU. Nikolaeva, M. I. Solovej, YU. V. Golovach ta in.]. – Vinnicya : “Nova kniga”, 2001. – S. 5–65
13. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii / Georgij Konstantinovich Selevko. – M. : Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
14. Tarnopol's'kij O. B. Metodika navchannya inshomovnoї movlennevoї diyal'nosti u vishchomu movnomu zakladi osviti : navch. posibnik / Oleg Borisovich Tarnopol's'kij. – Dnipropetrovs'k : Vid-vo DUEP, 2005. – S. 1 – 29.
15. Toptigina N. M. Navchannya diskusii na materiali hudozhnih tekstiv u procesi vivchennya anglijs'koї yak drugoї inozemnoї movi : dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Toptigina Natalya Mihajlivna. – K., 2004. – 210 s.
16. Chernish V. V. Metodika formuvannya u majbutnih uchiteliv profesijno orientovanoї anglo-movnoї kompetencii v govornni : [monografiya] / Valentina Vasilivna Chernish. K. : Lenvit, – 2013. – 395 c.
17. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues : monografiya / [za zag. red. N.Є. Dmitrenko]. – Vinnicya : VDPU, 2017. – 164 s.

УДК 371. 315: 811. 111 (045)

МОВНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГУ-ПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Корнєєва І. О.

connector0014@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 04.07.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. Стаття присвячена аналізу мовних особливостей фахового англomовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів. Обґрунтовуються доцільність і ефективність формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності, зокрема у монологічному мовленні. Доведено, що навчання монологу-презентації є сучасним перспективним типом монологічного висловлювання майбутніх дизайнерів.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, мовленнєва компетентність, монолог-презентація, майбутні дизайнери, конектори синтаксичних понадфразових зв'язків.

Корнєєва И. А. Киевский национальный лингвистический университет.

Языковые особенности профессионального англоязычного монолога-презентации будущих дизайнеров

Аннотация. Статья посвящена анализу языковых особенностей профессионального англоязычного монолога-презентации будущих дизайнеров. Обосновывается целесообразность и эффективность формирования у будущих дизайнеров профессионально ориентированной речевой компетентности, в частности в монологической речи. Доказано, что обучение монологу-презентации является современным перспективным типом монологического высказывания будущих дизайнеров.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, речевая компетентность, монолог-презентация, будущие дизайнеры, коннекторы синтаксических сверхфразовых связей.

Kornyeieva I. O. Kyiv National Linguistic University.

Linguistic features of English language professional-oriented monologue-presentation of future designers

Abstract. Introduction. This article is evoked to analysis the linguistic features of English professional monologue-presentation of the future designers. The expediency and efficiency of the formation of professional-oriented language competence of the future designers in the process of the foreign language learning in particular of the monologue utterance is grounded. The article discusses various views to intercultural communication of future designers in the context of globalization, nations transmission and progress intensification. Modern demands for graduates of higher educational institutions are changed. Therefore, the problem of professional-oriented English training of future designers is top class vivid. **Purpose.** We elaborate professional-oriented English monologue-presentation as a prominent and a vital kind of monologue utterance of future designers; we study and analyze the skills and techniques formation stages and elaborate the tasks for such training. **Methods.** We analyze English professional-oriented monologue –presentation training on the 3 – 4 courses of Ukrainian technical universities from the points of view of analysis, synthesis, induction, deduction, questionnaire. **Results.** Based on the results of the analysis, we have defined the skills and techniques formation stages to produce the professional-oriented monologue-presentation. The exercises that future designers do while learning to speak English are exemplified. **Conclusion.** To sum up, it was vital proved that monologue-presentation is defined to be the prominent and the perspective kind of monologue utterance of the future designers in their professional-oriented English language competence formation.

Key words: professional-oriented training, language competence, monologue-presentation, connectors, future designers, connectors.

Постановка проблеми. В умовах сучасної глобалізації вихід українських дизайнерів на світовий ринок праці стає актуальною проблемою. Знання іноземних мов (ІМ) є їхньою найважливішою потребою для вирішення завдань у повсякденній професійній діяльності.

Однією з головних умов успішної й ефективної професійної діяльності майбутніх дизайнерів, студентів немовних вищих навчальних закладів України є формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності, зокрема у монологічному мовленні (ММ). Запорукою ефективності й успішності формування професійної комунікативної компетентності майбутніх дизайнерів є навчання професійно орієнтованого ММ, зокрема монологу-презентації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останнє десятиліття багато вчених приділяли увагу вирішенню проблеми навчання іншомовного презентаційного мовлення: М. Гаспаров, А. Козаржевський, Н. Михальська, Г. Удалих зосередились на історії розвитку презентаційного мовлення взагалі; Дж. Вайссман, Р. Адлер, Дж. Білінхан, Дж. Камфорт, Дж. Кінг, М. Рауел, Дж. Рінг дослідили іншомовне презентаційне мовлення зокрема.

Молоді науковці О. В. Попель (суб'єкт навчання – майбутні інженери) [15], Н. К. Лямзіна (суб'єкт навчання – майбутні економісти) [12], Я. О. Дьячкова (суб'єкт навчання – майбутні правознавці) [9] розробили методiku навчання англomовної презентації. Також досліджено такі презентаційні промови: монолог-бізнес презентація англійською мовою (Ю. С. Авсюкевич [1]), монолог-аргументація французькою мовою (Л. В. Бондар [3]), монолог-презентація-повідь німецькою мовою (Н. Л. Драб [8]), монолог-переконання англійською мовою (Я. О. Дьячковою [9]). Проблема англomовної презентації (монолог-презентація-повідь, монолог-презентація-реклама) майбутніх дизайнерів є до цих пір відкритою.

Отже, **мета статті** полягає в аналізі мовних особливостей фахового англomовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми поділяємо думку О. І. Назаренко про те, що *презентація* – це доповідь, яка містить інформацію про стан процесу в тій галузі, якій вона присвячена, з чітким формулюванням теми, оглядом ситуації, про яку йдеться, висновками з теми англійською мовою. Техніка презентації – важлива комунікативна навичка, якої треба спеціально навчати. Це вимагає не тільки знання мови, але й уміння правильно дібрати, обробити та подати інформацію, адаптувати її до конкретної аудиторії, враховуючи її професійні, демографічні, соціальні, гендерні, етнічні, релігійні й культурні особливості щодо можливих міжкультурних розбіжностей у сприйнятті інформації [14].

Презентації дизайнерів притаманні мовні особливості, з-поміж яких виділяються такі: 1) ситуативність; 2) використання мовленнєвих кліше; 3) фразеологічність; 4) еліптичність; 5) стилістична диференційованість; 6) емоційно забарвлена лексика; 7) конектори понадфразового зв'язку [2].

Ці особливості мовного характеру є взаємопов'язаними в реальному дискурсі, додають йому цілеспрямованості, логічності, закінченості, інформативності, оригінальності та неповторності.

Характер і зміст професійного дискурсу залежать від мовленнєвого стимулу, обставин та ситуації мовлення. Будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації в межах однієї із сфер діяльності й організації суспільного життя. Вибір сфери, до діяльності в якій мають бути підготовлені майбутні дизайнери, має першочергове значення для відбору ситуацій, цілей, завдань, предметів мовлення і текстів для навчальних і контрольних матеріалів і видів роботи. Вагомим є мотиваційне значення вибору сфери, яка має бути близькою сьогodнішнім професійним інтересам студентів і корисною для них у майбутній професійній діяльності. У кожній сфері діяльності виникають різні ситуації. Ситуація – це сукупність обставин і відносин, що відбиваються в комунікації і надають їй значущості. Ситуація впливає на добір мовних засобів, стаючи ситуацією мовлення.

Під час професійно орієнтованого ММ чітко простежуються коливання співвіднесеності мовних і немовних засобів. Зміна міри ситуативності є картиною рухомої рівноваги, яка регулюється системою поточних корекцій, де враховуються потоки аферентних сигналів аудитивної, візуальної та сенсорної властивості [2].

Другою лінгвістичною особливістю професійного мовлення дизайнерів, яка пов'язана із ситуацією, є використання мовленнєвих кліше, які підвищують ситуативну заданість мовлення, його стійкість, точність, стислість, виразність.

Вираження важливості та переваги поглядів мовця є функцією кліше, наприклад, *It's my considered opinion that...*; *One point of view in favour of... is...*; *I'm absolutely convinced that...*; *The main important advantage is...*; *There is no doubt in my mind that...*. Надання пропозиції є ще однією функцією кліше, наприклад, *I would like to put forward a proposal that...*; *In our view, it is high time that...*; *I suggest most strongly that...*; *In my view, the only viable solution is...*

Визначають “закриті” (*Last but not least*) і “відкриті” (*Many people feel that...*) кліше. Існують також повністю відтворені кліше – стандартні (*In conclusion,...*) і варійовані – нестандартні (*Judging from... he might be...*; *Taking everything into account...*; *I can't be certain, but it looks as if...*).

Наступною особливістю монологу-презентації є фразеологічність, яка реалізується в насиченості мовлення професійними фразеологічними одиницями. Так, використання фразеологізму “run into” у висловлюванні “As you know we've run into a few problems...” замість “we have encountered” і “come up” у висловлюванні “Please, come up with some ideas as to why these problems may have arisen!” натомість “think of some ideas/ have some ideas” розуміється як шлях ефективності й економічності цих фраз. При цьому словосполучення досягають підвищеного емоційно-експресивного ефекту, стійкості та більшої компактності.

Невід'ємною складовою монологу-презентації дизайнера є еліптичність. Під еліпсом розуміється пропуск члена висловлювання, відновлюваного з контексту. Вираженням еліптичності є короткі клішовані еліптичні форми: *Certain! Amazing! Gosh! Course!*; *Let me see...*, *Well...*; *Just a moment...*; *Let me think тощо.*

На основі стилістичної диференційованості встановлюється стиль мовлення, який також залежить від досвіду, соціальної ролі мовця та певної сфери діяльності. Успішні бізнес-діячі, які мають вагомий досвід у бізнес-презентаціях, ухиляючись від прямолінійності та категоричності, вживають: *I guess*; *so to speak*; *to be honest to some extent*; *as you may know*; *more or less*; *it tends to*; *rather*, *in a sense*; *a sort of*; *in a way* [2].

Стиль мовлення у презентації-повіді та презентації-рекламі призначений імплементувати прямий і посилений вплив на аудиторію. Тому цим висловлюванням притаманне використання конкретних іменників, якісних прикметників, що ототожнюють якість послуги чи товару: *accessible*, *complete*, *rapid*, *economic*, *easy* (доступний, повний, швидкий, економічний, легкий).

Прагматично вагомим вважаються категорії особи, числа – “І” – “я” – виявлення потенційного адресата; “We” – “ми” – присутність адресата доповіді, реклами. Такі прийменники, як *for*, *with*, привертають увагу адресата до повідомлення, до покупки чи послуги. Використання префіксів інтенсивності *super-*; *ultra-*; *extra-*; *mega-* (супер-; ультра-; екстра-; мега-) підкреслює позитивну оцінку в мовленні, додає емоційності [13]. Префікси *anti-*; *non-* створюють яскраво позитивне значення слова, щоб привернути увагу слухачів.

У рекламних дискурсах широко представлено емоційно забарвлену лексику, алегорію, метафору, порівняння, паралелізм, різноманітні види повторів, алітерацію [11]. Особливо активно функціонують засоби передачі інформації про якість товару – сполучення слів з антонімічними поняттями (оксиморон): “*horribly beautiful*” – “страшенно гарна”, “*soft coffee*” – “лагідна кава”, “*sweet poison*” – “солодка отрута” [13]. Вживанням антонімів, омонімів, синонімів досягається переконливість слухача, виразність та емоційність висловлювання.

Монологу-презентації як презентації-повіді, так і презентації-рекламі притаманні власні мовні засоби зв'язку між окремими реченнями та у понадфразовій єдності (ПФЄ). Такими засобами зв'язку слугують займенникові та лексичні повтори, сполучники і сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника у функції прикметника обставини місця і часу (адвербіалії), артиклі тощо.

Говорячи про мовні особливості монологу-презентації, надалі ми матимемо на увазі лише рівень понадфразової єдності, а також текст. За І. Р. Гальперіним, текст – це твір мовотворчого процесу, що володіє завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (понадфразових засобів), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямовану і прагматичну установку [5].

У межах нашого дослідження ми звертаємося до дискурсу-тексту, оскільки поділяємо думку Тена Андріануса ван Дейка про те, що саме “текст – це поняття, що стосується системи мови або формальних лінгвістичних знань” [6].

Ще з часів де Соссюра в мовознавстві прийнято вивчати мову як систему і при цьому вивчати структуру одиниць і відносини між ними на всіх мовних рівнях. Тому природною виглядає спроба системного підходу до вивчення виділеного в останні роки рівня опису, яким є понадфразовий рівень (ПФР). З огляду на явище часткового перетину мовних рівнів, природно припустити, що синтаксичні механізми на ПФР і на рівні речення мають такі подібні риси: 1) наявність формальних способів вираження цих відносин; 2) наявність у більшості випадків явно виражених маркерів синтаксичних відносин; 3) закономірна сполучуваність синтаксичних одиниць; 4) обмежена дистантність зони дії синтаксичних зв'язків.

В. Н. Зензоров під синтаксичними понадфразовими зв'язками (ПФЗ) розуміє таку структурно-семантичну текстову одиницю, яка складається з послідовності самостійних речень, об'єднаних мікротемою і певними смисловими відносинами, що знаходять своє вираження в різних лексико-граматичних формах зв'язку між ними [10]. О. Ф. Яковлев розуміє ПФЗ як велике синтаксичне утворення – специфічну одиницю парадигматичного синтаксису, повноправну двобічну одиницю мови проміжного рівня між рівнем речення і рівнем тексту [16].

Отже, ПФЗ – це така понадфразова одиниця, яка включає в своїй понадфразовій структурі дистантного міжфразового зв'язку, а також містить більше одного автосемантичного речення. Синтаксичний понадфразовий зв'язок (СПФЗ) – це такий зв'язок між двома реченнями, коли одне з них є насиченням іншого в плані вираження (експліцитні, явно виражені СПФЗ) або в плані змісту (імпліцитні, явно невиражені СПФЗ).

Важливою особливістю понадфразового зв'язку є обмеження зони його дії в тексті (на відміну від лексико-семантичного зв'язку через лексичний і семантичний повтор, який діє в тексті на будь-якій відстані). Чим більше відстань між двома реченнями тексту, тим менше ймовірність того, що між ними функціонує СПФЗ. Це останнє обмеження пов'язане з обмеженістю оперативної пам'яті. Справді, під час читання або аудіювання тексту реципієнт зберігає відомості з попередніх речень для насичення пов'язаних з ним подальших речень в оперативній пам'яті. Чим більше відстань в тексті між цими пов'язаними реченнями, тим менше ймовірність, що реципієнту вдається адекватно “наситити” сінсемантичне речення і таким чином інтерпретувати текст відповідно до задуму автора. Отже, подібна побудова зв'язного тексту призводить до порушення стилістичних правил його побудови, в результаті чого з'являються громіздкі понадфразові конструкції, важкі для розуміння реципієнта.

СПФЗ будуються на основі тематичних прогнозів того, що може зустрітися в тексті надалі. Такі передбачення можуть виходити практично від будь-якої лексеми, яка в разі виконання передбачення стає антецедентом. Число маркерів СПФЗ, які фіксують їх наявність, є досить обмеженим, проте вживаються в тексті зі значною частотою і об'єднуються функціонально в спеціальну групу мовних елементів. Звідси випливає висновок про те, що в процесі навчання іноземних мов на цю групу елементів слід звернути особливо пильну увагу.

Найбільш регулярними і важливими параметрами синтаксичної понадфразової зв'язності є граматизовані лексичні елементи, які в результаті вживання в сполучній функції, поряд

зі своїм лексичним значенням, яке, втім, частково втрачається або видозмінюється, набувають властивості граматичних показників, які є епіцентром маркерів синтаксичних понадфразових зв'язків.

Лексико-граматичні елементи зв'язку у ПФЄ досліджуються порівняно недавно. У першій половині XIX ст. лінгвісти приділяли увагу подібним конструкціям, які отримали назву "парантеза" (англ. parenthesis). Ці конструкції визначалися як внесення до речення неузгодженого з ним граматичного слова, словосполучення чи іншого речення на семантико-комунікативному рівні. Загалом головна функція парантези полягає в тому, щоб характеризувати й описувати повідомлення з позиції мовця до реципієнта. Наприкінці XX ст. такі конструкції досліджувались на базі сучасних європейських мов (А. Анікін, І. Бабакова, О. Гвоздев, М. Карпенко, І. Щеболева та ін.).

Парантези можуть бути виражені: 1) модальними словами *indeed* (справді, дійсно), *certainly* (звичайно, напевно), *assuredly* (безперечно), *decidedly* (безсумнівно), *in fact* (справді), *truly* (дійсно), *naturally* (природно, звичайно), *actually* (справді, дійсно), *possibly* (можливо), *perhaps* (напевно), *evidently* (очевидно), *obviously* (очевидно, звісно), *maybe* (мабуть, може); 2) прислівниками, що певною мірою служать сполучними елементами в монологічних висловлюваннях: *firstly* (по-перше), *secondly* (по-друге), *finally* (нарешті), *thus* (таким чином), *consequently* (отже), *then* (тоді, в такому разі), *anyway* (у всякому разі), *moreover* (крім того, більш того), *besides* (зокрема), *still, yet* (проте, однак), *nevertheless* (проте), *otherwise* (зрештою), *therefore* (отже) тощо; 3) прийменниковими зворотами: *in a word* (одним словом), *in truth* (щоправда, справді), *in short* (коротше кажучи), *on the one hand* (з одного боку), *on the contrary* (навпаки), *at least* (зрештою, принаймні), *by the way* (до речі, між іншим), *for instance* (наприклад) тощо; 4) сполученнями з інфінітивом або дісприкметником: *to be sure* (безперечно, безумовно, певна річ), *to begin with* (по-перше), *generally speaking* (взагалі кажучи), *strictly speaking* (точно кажучи) тощо.

Вітчизняні та зарубіжні лінгвісти неодноразово зверталися до проблеми зв'язності дискурсу, а також до засобів, які її забезпечують, проте в роботах відзначаються істотні розбіжності щодо термінології, номенклатури та класифікації подібних засобів. У сучасній лінгвістиці лексико-граматизовані елементи понадфразового зв'язку мають інтегративну назву – **конектори**. *Конектори* утворюють єдиний лексико-граматичний клас на підставі семантичного, структурного і функціонального критеріїв, є індикаторами конекції речень і виразниками семантико-синтаксичних відносин між конститuentами ПФЄ. Іншими лексемами, які слугують когезії дискурсу, є прислівники, які виражають логічні зв'язки в тексті (сполучникові прислівники й еквіваленти сполучникових фраз) – адвербіалії. Однак не всі адвербіалії можуть бути конекторами понадфразового зв'язку.

Ми виділяємо поняття "*конектори*" як єдино прийнятне для оформлення зв'язків, що діють на ПФР дискурсу і виражають зміст цього зв'язку, передають інтенцію мовця і його ставлення до змісту висловлювання. До складу дискурсивних конекторів входять такі одиниці: сполучники, сполучникові прислівники, сполучникові частки, модальні слова, модальні фрази, деякі стійкі фрази, певні типи адвербіалій, деякі числівники.

Лексичним конектором (ЛК) називається граматизована лексема або група лексем, які вказують на ненасиченість речення, яке їх містить, а також прогнозують наявність у навколишньому контексті деякого об'єкта або події, за допомогою якого ненасиченість речення може бути знята, і тим самим виконують синтаксичну понадфразову функцію об'єднання окремих речень у зв'язний текст [7].

Антецедентом називається лексема або група лексем, що передують заміснику у зв'язному тексті. *Замісником* називається лексема, яка виступає замість функціонуючого в найближчому

попередньому контексті антецедента в разі необхідності повторної згадки того ж предмета або поняття; яка зазвичай вживається в загальнішому сенсі, оскільки в цьому разі має місце зняття обмежувальних визначень, на що вказує лексичний конектор.

Граматизовані лексичні елементи (ГЛЕ) частіше бувають *анафоричними*, тобто відсилають до антецедентів, наявних у попередньому контексті. *Катафоричні* ГЛЕ, що трапляються в тексті набагато рідше, відсилають за ненасиченою інформацією праворуч по тексту. Кількість ГЛЕ, спожитих у реченні, визначає ступінь ненасиченості речення і, отже, ступінь його залежності від контексту.

Загальнотеоретичну основу нашого дослідження склали роботи вітчизняних і зарубіжних лінгвістів з проблем зв'язності і прагматики дискурсу. Це передусім роботи В. Г. Гака, А. В. Бондарко, Ю. С. Степанова, В. В. Віноградова, Ю. Н. Власової, А. Я. Загоруйко, І. Р. Гальперіна, І. В. Арнольд, М. Р. Макарова, Г. Г. Матвєєвої, Л. В. Правікової, Н. М. Разінкіної, Я. Г. Біренбаума, Ю. А. Левіцького, А. Ф. Паніної, Дж. Лайонза. Особливо ми виділяємо дослідження В. Ю. Берзона і Е. М. Добрускіної, які зробили внесок в аналіз синтаксичних понадфразових зв'язків. При розробці типології СПФЗ дискурсу всі синтаксичні понадфразові зв'язки, за В. Ю. Берзоном, були класифіковані як *денотативні* і *логіко-сміслові* СПФЗ. Обидва типи СПФЗ можуть бути як анафоричними, так і катафоричними залежно від того, в який бік по тексту орієнтовані (спрямовані) [7].

Різноманіття різнорівневих *дискурсивних конекторів*, які виражають різні типи міждієвих відносин у сучасній англійській мові в рамках функціонально-семантичного поля, представляє собою мовну інтерпретацію універсальної філософської категорії відносин.

Структуроване нами функціонально-семантичне поле дискурсивних конекторів є реляційним і поліцентричним. Перетин поля по горизонталі дає складну ієрархічну структуру, яка будується за принципом “центр-периферія” (рис. 1).

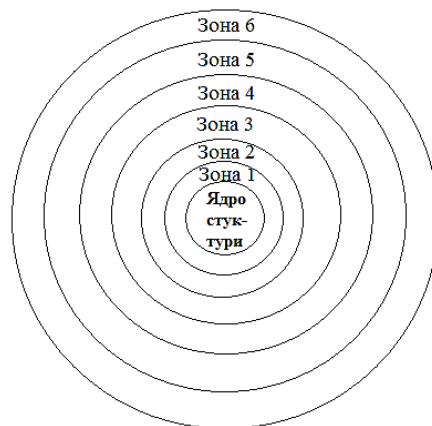


Рис. 1. Схема структури функціонально-семантичного поля дискурсивних конекторів

Умовні позначення:

- 1 – ядро поля, яке представлено високочастотним означеним артиклем, особистими і присвійними займенниками;
- 2 – центральна зона, до якої належать сполучникові фрази;
- 3 – зона ближньої периферії, до якої належать модальні слова, модальні фрази;
- 4 і 5 – зони дальньої периферії, до якої належать прислівники;
- 6 – зона крайньої периферії, яка представлена фразовими вигуками, адвербіаліями логічного зв'язку та числівниками.

Дискурсивні конектори, які складають мікрополе з'єднання, висловлюють такі відносини: демонстрація додавання, послідовності і наслідку, причини, пояснення, зміни напряму, оповідання, порівняння. У мікрополі протиставлення містяться відображення таких типів відносин: відносини поступки, обмеження, контрасту, зміни напрямку оповідання, обманутого очікування, альтернативи, негативного додавання, відшкодування, заміщення, умови, пояснення.

Проведені нами дослідження особливостей вживання одиниць різних мовних рівнів, які входять до складу функціонально-семантичного поля дискурсивних конекторів, сприяють поглибленню уявлення про засоби вираження зв'язності дискурсу. Наочно виведені знання трансформуються в компетентну усну комунікацію в формі монологічного мовлення. Тому знання маркерів синтаксичних понадфразових зв'язків – конекторів студентами-дизайнерами сприятиме правильній структурній організації їхнього мовлення, формуванню у них іншомовної комунікативної компетентності, формуванню їх як вторинних мовних особистостей.

Приклад структурної організації монологу-презентації студентів-дизайнерів наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Структурна організація монологу-презентації для студентів-дизайнерів

<i>Structure of Presentation</i>	<i>Function</i>	<i>Connectors</i>
I. Introduction 1. Attention-getter	<i>Introducing the subject</i> <i>Informing</i> <i>Finishing one subject... and starting another</i>	<i>in the event, in this case, in this respect, strictly speaking, again, also, from this, besides, furthermore, hereafter, hereto</i> <i>herewith, in this connection, moreover, on this condition</i> <i>above, abovementioned, analogous, touched, described, enumerated, indicated, given that, otherwise, still, whereas, yet, for example</i>
2. Thesis		
II. Body 1. 2. 3. 4. 5.	<i>Persuading</i> <i>Analyzing a point and giving recommendations</i> <i>Giving an example</i>	<i>additionally, in additions, here, there</i> <i>will, do, one, they, he, she, it, previous, such, the latter, aside, herewith, in similar way, apart from this, distinct, the rest of</i> <i>on the top of everything, for example, in particular, in this connection, at the same time, a-b-c, firstly-secondly-thirdly, for this purpose, accordingly, for this reason, likewise, from one hand – from another hand, hereupon, in consequence, nonetheless, on the contrary, this is why, as a final point, : ;</i>
III. Conclusion 1. Review	<i>Summarizing and conducting</i> <i>Inspiring</i> <i>Entertaining</i> <i>Ordering</i>	<i>after all, briefly, in a word, given, indicated, previous, such, the next, in the following way, in other words, in short</i> <i>actually, indeed, certainly, in fact, in this point, really, because, due to this,</i> <i>as a result, in conclusion, totally, in summary, lastly, thanks to this : ; ?</i> <i>that is, owing to this, to sum up, finally, eventually, to put it in a word, in consequence, it may be concluded</i>
2. Closing statement		
Question-and-answer period	<i>Dealing with questions</i>	<i>apart from this, also, besides, in fact, furthermore, in additions, the next, the following way, backward, certainly, due to this, a-b-c, from one side – from another side, firstly-secondly-thirdly</i>

Особливу увагу під час професійно орієнтованого навчання англomовного монологу-презентації слід приділяти і фонетичному аспекту. З точки зору аналізу, монологу-презентація – це висловлювання, цілеспрямоване на переконання, емоційне піднесення, психологічний комфорт клієнта (клієнтів) або партнерів, натхнення їх на прийняття дій або рішень. Оскільки конектор СПФЗ за своєю природою є сполучниковим еквівалентом, то в процесі проголошення дискурсу він є ненаголошеним, наприклад ЛК, який виражений применником – “above”; особовим займенником – “he, she, it, they”; артиклем – “the”. Але, залежно від комунікативного наміру, деякі конектори можуть бути інтонаційно вираженими, наприклад ЛК, який виражений прикметниками: “analogous” – аналогічний, “abovementioned” – вищезазначений, “indicated” – вказаний; адвербіаліями: “apart from this” – крім того, “backward” – навпаки, “the rest of” – все інше, “again” – знову, “aside” – в іншому випадку, “briefly” – коротко, “besides” – крім того; дієсловами: “to add” – доповнити, “to sum up” – підбити підсумки тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отримані результати дають змогу узагальнити мовні особливості професійно орієнтованого монологічного мовлення, зокрема монологу-презентації, які можна виокремити за *формою*, за *змістом* та за *функцією*. Отримані результати будуть покладені в основу подальшого теоретичного та практичного дослідження методики формування професійно орієнтованої англomовної компетентності у монологічному мовленні майбутніх дизайнерів, зокрема змісту формування згаданої компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю. С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю. С. Авсюкевич. – Київ: нац. лінгв. ун-т. – К., 2009. – 24 с.
2. Бігич О. Б. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей: колективна монографія / Бігич О. Б., Бондар Л. В., Волошинова М. М.; заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
3. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – Київ: нац. лінгв. ун-т. – К., 2012. – 24 с.
4. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. – М.: УРАО, 2002. – 207 с.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: – online.narod.ru/index/d-335.
6. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Ван Т. А. Дейк. – Изд-во: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
7. Добрускина Э. М. Синтаксические сверхфразовые связи и их инженерно-лингвистическое моделирование / Э. М. Добрускина, В. Е. Берзон. – Кишинев: “Штиинца”, 1986. – 168 с.
8. Драб Н. Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Драб Наталія Леонідівна. – К., 2005. – 316 с.
9. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англomовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дьячкова Яна Олегівна. – Київ: нац. лінгв. ун-т. – К., 2015. – 21 с.
10. Зензеров В. Н. Система базовых лексических коннекторов между предложениями в сверхфразовом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Зензеров Виктор Николаевич. – Минский гос. педагогический ин-т иностранных языков. – Минск, 1990. – 18 с.

11. Княжева Е. А. Предварительный анализ и перевод социального текста : [учебное пособие] / Е. А. Княжева – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. – 32 с.
12. Лямзіна Н. К. Методика навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням веб-квесту: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лямзіна Наталія Костянтинівна. – Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2015. – 21 с.
13. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 174 с.
14. Назаренко О. І. Мультимедійна презентація як ефективний спосіб інтегрування чотирьох мовленнєвих умінь у навчанні англійської мови для професійного спілкування / О. І. Назаренко – Вісник Національного технічного університету України “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2009, № 1 (25). – С. 161-170.
15. Попель О. В. Методика навчання майбутніх інженерів англійської презентації технічного обладнання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Попель Оксана Василівна. – Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2015. – 21 с.
16. Яковлев О. Ф. Семантическая организация сверхфразового единства: (на материале английской научной литературы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Яковлев Олег Федорович. М., 1981. – 23 с.

REFERENCES

1. Avsiukevych Yu. S. Metodyka navchannia prezentatsii anhlijs'koiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Yu. S. Avsiukevych – Kyiv. nats. linhv. un-t. – K., 2009. – 24 s.
2. Bihych O. B. Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesijno oriantovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsial'nostej: kolektyvna monohrafiia / Bihych O. B., Bondar L. V., Voloshinova M. M. ; Zah. i nauk. red. Bihych O. B. – K.: Vyd. tsentr KNLU, 2013. – 383 s.
3. Bondar L. V. Metodyka navchannia frantsuz'koho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsial'nostej z urakhuvanniam ikh navchal'nykh styliv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Bondar Lesia Viktorivna. – Kyiv. nats. linhv. un-t. – K., 2012. – 24 s.
4. Breus E. V. Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo jazyka na anglijskij / E. V. Breus. – M.: URAO, 2002. – 207 s.
5. Gal'perin I. R. Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniia. – Rezhim dostupu: <http://linguistics-online.narod.ru/index/d-335>.
6. Dejk T. A. van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija / Van T. A. Dejk. Izd-vo: BGK im. I. A. Bodujena de Kurtenje. 2000. – 308 s.
7. Dobruskina Je. M. Sintaksicheskie sverhfrazovye svjazi i ih inzhenerno-lingvisticheskoe modelirovanie / Je. M. Dobruskina, V. E. Berzon. – Kishinev: “Shtiinca”, 1986. – 168 s.
8. Drab N. L. Navchannia majbutnikh ekonomistiv inshomovnoho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia (monolohu-prezentatsii nimets'koiu movoiu): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Drab Nataliia Leonidivna. – K., 2005. – 316 s.
9. D'iachkova Ya. O. Formuvannia profesijno spriamovanoi anhlovnoho kompetentnosti v hovorinni u majbutnikh pravoznavtsiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / D'iachkova Yana Olehivna. – Kyiv. nats. linhv. un-t. – K., 2015. – 21 s.
10. Zenzerov V. N. Sistema bazovykh leksicheskikh konnectorov mezhdru predlozhenijami v sverhfrazovom edinstve: Avtoref. dis. ...kand. filol. nauk: 10.02.04. / Zenzerov Viktor Nikolaevich – Minskij gos. pedagogicheskij in-t inostrannyh jazykov. – Minsk, 1990. – 18 s.

11. Knjazheva E. A. Predvaritel'nyj analiz i perevod social'nogo teksta. Uchebnoe posobie / E. A. Knjazheva – Voronezh: Izd-vo VGU, 2005. – 32 s.
12. Liamzina N. K. Metodyka navchannia majbutnikh ekonomistiv profesijno orijentovanoho monolohichnoho movlennia z vykorystanniam veb-kvestu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Liamzina Nataliia Kostiantynivna. – Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2015. – 21 s.
13. Medvedeva E. V. Reklamnaja kommunikacija / E. V. Medvedeva – M: Editorial URSS, 2003. – 174 s.
14. Nazarenko O. I. Mul'tymedijna prezentatsiia iak efektyvnyj sposib intehruvannia chotyrok movlennievych umin' u navchanni anhlijs'koi movy dlia profesijnogo spilkuvannia / O. I. Nazarenko. – Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrainy “KPI”. Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika. 2009, № 1 (25). – S. 161-170.
15. Popel' O. V. Metodyka navchannia majbutnikh inzheneriv anhlovnoi prezentatsii tekhnichnoho obladdannia: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Popel' Oksana Vasylivna. – Pivdenoukr. nats. ped. un-t im. K. D. Ushyns'koho. – Odesa, 2015. – 21 s.
16. Jakovlev O. F. Semanticheskaja organizacija sverhfrazovogo edinstva: (na materiale anglijskoj nauchnoj literatury): Avtoref. dis. ...kand. filol. nauk: 10.02.04. / Jakovlev Oleg Fedorovich. M., 1981. – 23 s.

УДК 378.811.111'34

ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Кузьмицька М.О.

m.kuzmyska@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 12.10.2017. Прийняття до друку 01.11.2017.

Анотація. У статті проаналізовано науково-методичну літературу з проблеми формування фонетичної компетентності у китайських студентів-філологів. Автором здійснено порівняльний аналіз сегментного та супrasegmentного рівнів англійської та китайської мов з метою виявлення джерел переносу та інтерференції рідної мови у процесі формування та подальшого вдосконалення вимовних навичок студентів. У результаті проведеного аналізу було визначено основні причини труднощів та запропоновано рекомендації щодо їх усунення у майбутній роботі з китайськими студентами.

Ключові слова: фонема, склад, сегментний рівень, супrasegmentний рівень, перенос, інтерференція.

Кузьмицкая М. А. Киевский национальный лингвистический университет

Лингвистические предпосылки формирования англоязычной фонетической компетентности у китайских студентов-филологов

Аннотация. В статье проанализирована научно-методическая литература по проблеме формирования фонетической компетентности у китайских студентов-филологов. Автором произведен анализ сегментного и супrasegmentного уровней английского и китайского языков с целью выявления источников переноса и интерференции родного языка в процессе формирования и дальнейшего усовершенствования произносительных навыков студентов. В результате проведенного анализа были установлены основные причины трудностей и предложены рекомендации по их устранению в дальнейшей работе с китайскими студентами.

Ключевые слова: фонема, слог, сегментный уровень, супrasegmentный уровень, перенос, интерференция.

Kuzmyska M.O. Kyiv National Linguistic University

Linguistic peculiarities of English phonetic competence formation for the Chinese students of philology

Abstract. Introduction. Correct pronunciation is the key to further success in the English language mastery and communication. The insufficient level of phonetic competence of international students proves the necessity of extra efforts in the comparative phonetics research field. The understanding of the difference between the phonetic systems of English and Chinese provides the tools of language phenomena transference and leads to the conscious application of these tools in the process of teaching English to the Chinese students. **Purpose.** To establish the sources of transference and language interference on segmental and suprasegmental levels of English and Chinese with the aim of improving the level of phonetic competence of international students of philology. **Methods.** The following methods were used to conduct the research: study and analysis of scientific publications, comparative analysis. **Results.** The results of the study show that on the segmental level there can be distinguished groups of English sounds that are similar to the students' native language, approximant, and the sounds that have no equivalents in Chinese. The first group of sounds can be used as direct aid in the English teaching process, while the second and the third groups need special attention on both the teacher's and the student's side. The analysis of prosodic features of English and Chinese discovers more sources of interference than transference. **Conclusion.** The results of the conducted research lead to the following conclusion. Comparative analysis of segmental and suprasegmental levels of English and Chinese allows to organize a more focused and effective selection of teaching strategies and materials to develop English phonetic competence. Further research in the field lies in the elaboration of teaching materials for international students that will provide successful development of English phonetic competence of future philologists.

Keywords: phoneme, syllable, segmental level, suprasegmental level, transference, interference.

Постановка проблеми. Правильна вимова є запорукою успішного оволодіння та спілкування англійською мовою (АМ), формування та вдосконалення якої у поєднанні з іншими субкомпетентностями має відбуватись на всіх етапах навчання студентів-філологів.

Спостереження за навчальним процесом та аналіз досвіду навчання АМ китайських студентів-філологів свідчить про незадовільний рівень сформованості фонетичної компетентності (ФК) в АМ. Навчання студентів-іноземців АМ, потребує особливих зусиль від викладача, оскільки вимагає врахування впливу рідної мови (РМ) студента на процес оволодіння АМ. Лінгвістичні особливості РМ студента дають можливості як переносу, так і інтерференції, особливо на початковому етапі формування ФК. Усвідомлення викладачем і студентами цих особливостей є ключем до подолання труднощів у процесі формування ФК та їх уникнення у майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні та зарубіжні спеціалісти з методики викладання іноземних мов, зокрема АМ, розробили численні матеріали та рекомендації з метою вдосконалення процесу навчання АМ та підвищення рівня успішності студентів. Зокрема, проблема розробки методики формування ФК у майбутніх філологів досліджувалась у роботах Ю. В. Головач, В. В. Перлової; роль інформаційно-комунікаційних технологій у процесі оптимізації формування і вдосконалення ФК у самостійній роботі студентів була розглянута Н. В. Гуриною, А. В. Долиною; особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців були досліджені В. Ю. Кочубей.

Дослідженню фонетичних особливостей АМ та КМ присвячені праці вчених-мовознавців: знавців АМ та синологів, дослідників КМ. Так, розробкою теорії фонетики АМ займалися М. П. Дворжецька, С. Ф. Леонтєва, В. Ю. Парашук, М. А. Соколова. Фонетику КМ досліджували О. М. Алексахін, А. М. Кубарич, В. А. Курдюмов, Є. Д. Поліванов, М. К. Румянцев, М. О. Спешнев, М. Г. Фролова.

Однак у вітчизняній методиці бракує досліджень, які об'єднали б результати методичних досліджень з проблем навчання фонетики та лінгвістичних досліджень фонетичних систем АМ і КМ та обґрунтували б методику формування та вдосконалення англомовної ФК для студентів-іноземців з урахуванням особливостей їх РМ – китайської.

Мета статті. Стаття має на меті розкрити лінгвістичні особливості формування англомовної ФК у китайських студентів-філологів з урахуванням інтерференції рідної КМ, а саме розкрити джерела основних помилок у вимові студентів на сегментному та супрасегментному рівнях та окреслити способи передбачення, профілактики, корегування та уникнення таких помилок у майбутньому. Досягнення поставлених цілей потребує, перш за все, вирішення наступних першочергових завдань:

1) охарактеризувати мови, які вступають у взаємодію, а саме АМ та КМ, з точки зору їх місця у мовній класифікації, що дасть змогу виділити як їх диференційні, так і інтегруючі ознаки, адже виявлення цих ознак, у свою чергу, дасть змогу визначити мовні одиниці, на основі яких здійснюватиметься подальший аналіз;

2) з огляду на існування декількох варіантів АМ та численної кількості діалектів КМ необхідно чітко окреслити, які саме варіанти цих мов є предметом дослідження;

3) встановити співвідношення між термінами “фонема”, “морфема”, “склад”, “силабема”, “морфофонема” та “складоморфема”, оскільки серед синологів немає єдності щодо того, яку сегментну одиницю у КМ вважати мінімальною;

4) порівняти сегментний та супрасегментний рівні англійської та китайської фонетичних систем та встановити джерела труднощів китайських студентів у процесі оволодіння англомовною ФК.

Основні результати дослідження. Приналежність АМ та КМ до різних мовних сімей за генеалогічною класифікацією вказує на їх віддаленість. Так, АМ належить до західногерманської підгрупи індоєвропейської мовної сім'ї, тоді як КМ займає окрему гілку у сино-тибетській (або китайсько-тибетській) мовній сім'ї. За морфологічною класифікацією АМ належить до аналітичного підтипу флективної мови, а КМ є яскравим представником мови ізолоючого типу. Однак існує думка, що між цими мовами більше спільного, ніж здається на перший погляд. Зокрема, В. А. Курдюмов вважає, що КМ та АМ схожі, оскільки обидві мови розвивались у напрямку спрощення – аналітизації, але КМ стала ізолоючою декілька тисяч років тому,

а в АМ цей процес лише розпочався [6, с. 104]. Справді, АМ та КМ мають більше спільного, ніж КМ та українська чи російська мови, а саме: переважання SVO (Subject-Verb-Object) порядку слів, широке використання службових слів, фактична незмінність слів та можливість їх приналежності до різних частин мови у тій самій формі, а також спільні риси у фонетичній системі мов, про які йтиметься далі.

Подальший аналіз потребує більш точного визначення, які саме варіанти мов є предметом дослідження, адже будь-який варіант має власні особливості, що відділяють його від інших. Так, британський та американський варіанти вимови АМ відрізняються цілою низкою аспектів, включаючи різні кількісні та якісні характеристики фонем. Діалекти ж КМ можуть відрізнятися один від одного до такої міри, що синологи нерідко говорять про існування різних мов, хоча навіть їх точна кількість і досі є предметом дискусій. Дані про число діалектних груп варіюються від шести (John De Francis, S. Robert Ramsey, Nathan Sivin) до одинадцяти (Лі Жун), однак загальноприйнятим є число сім, куди входять наступні групи діалектів: У, Гань, Мін, Юе, Сян, Хакка та група північних діалектів гуаньхуа, яка в західній літературі відома як Mandarin Chinese (китайська мандаринська) й охоплює майже дві третіх населення (близько 71,5%) [12]. Незважаючи на те, що всі діалекти об'єднує однакове ієрогліфічне письмо та подібна структура тонованого складу (від 2-х до 11-ти тонів), кожна окрема група характеризується діалектизмами, розбіжностями у граматичній структурі та у першу чергу – у фонетиці. За таких умов очевидна потреба загальнодержавного мовного стандарту, яка була створена в 50-60х рр. ХХ ст. на основі пекінського діалекту та отримала назву путунхуа, а з 1 січня 2001 року на території КНР діє “Закон про загальнодержавну мову та писемність” (*Чжунхуа женьмінь гунхего гоцзя тунъюн юйянь веньцзи фа*), який забезпечує поширення путунхуа, зокрема засобами масової інформації [4, с.16]. На думку дослідника Лі Жуна, місце путунхуа – “серед діалектів і водночас над діалектами”, особливість якого пояснюється тим, що пекінський діалект в його основі вже увібрав у себе елементи багатьох інших діалектів [7, с. 204]. Під потужним впливом путунхуа навіть такі великі діалектні групи, як У, перебувають під загрозою зникнення.

Таким чином, подальший порівняльний аналіз особливостей фонетичної системи КМ здійснюватиметься на основі путунхуа як загальнодержавного стандарту КМ і найбільш поширеного діалекту на території КНР.

Стосовно АМ, загальноприйнятим світовим стандартом вважається форма вимови британської АМ – Received Pronunciation (RP). Саме RP взято за стандарт у навчальних закладах України, і незважаючи на поширеність американського варіанта вимови, в КНР навчання АМ (тексти, наочність та аудіоматеріали) також базується на RP британської АМ [14, с. 56].

Таким чином, порівняння фонетичних систем АМ та КМ здійснюватиметься на основі стандартів RP та путунхуа відповідно.

Вирішення поставленого нами третього завдання безпосередньо впливає на подальший хід дослідження, оскільки порівняння фонетичних систем потребує встановлення мінімальної фонетичної одиниці, і саме тут проявляється одна із ключових відмінностей між фонетичними системами АМ і КМ.

Мінімальною фонетичною одиницею АМ є фонема, яка у мовленні реалізована у формі конкретних звуків. Однак КМ є силабічною мовою, у якій фонемі не є функціонально самостійними і не вживаються окремо, за винятком деяких голосних, а найменшою одиницею поділу вважається склад. Цю точку зору поділяють більшість дослідників, обґрунтовуючи при цьому різні формулювання самого поняття.

Є. Д. Поліванов, теорією китайського складу якого послуговуються і у наш час, запропонував термін “силабема” для позначення поєднання фонем без тону і наголосу, які є атрибутами складу у мовленні [9]. О. О. Драгунов розглядає китайський “склад” і його частини – “складофонемі”, визнаючи згодом той факт, що “склад”, або “складоморфема”, не є абсолютно неподільною і може бути розділена на дві частини: приголосну та голосну “складофонемі”

[2]. О. М. Алексахін вважає, що саме фонема є найменшою фонетичною одиницею КМ, обґрунтовуючи це тим, що на відміну від неподільного складу морфему можна розділити на складові, якими і є фонемі [1, с. 61]. Т. С. Жукаускене чітко розмежує поняття “фонема” та “складоморфема” і наполягає на неподільності останньої, оскільки склад у КМ є не лише звуковою, а й смисловою одиницею [3, с. 8]. Поділяючи позицію О. М. Алексахіна, А. М. Кубарич пропонує термін “морфонема” для позначення найменшої фонетичної одиниці, підкреслюючи, таким чином, особливість будови складу КМ [5, с. 15].

Традиційна китайська лінгвістика розділяє склад на дві частини: ініціаль, представлену приголосними, та фіналь, яка може включати від однієї до трьох голосних. Однак у працях китайських лінгвістів (Лін Хайань, Фен Шеен Лі та ін.) термін “фонема” рідко вживається, і частіше для позначення ініціалей та фіналей використовується поняття “звук” [5, с.19].

Беручи до уваги різні підходи до вирішення питання щодо базової фонетичної одиниці КМ, ми поділяємо точку зору науковців, які визнають неподільність складу як смислової одиниці КМ. Однак для подальшого порівняльного аналізу фонетичних систем АМ та КМ, слідом за О. М. Алексахіним, вважаємо правомірним застосування терміна “фонема” для позначення елементів складу як АМ, так і КМ, оскільки аналіз сегментних одиниць був би неточним без однорівневого предмета аналізу. Таким чином, вирішивши першочергові завдання, можемо перейти до безпосереднього розгляду фонем АМ та КМ (тут і далі маємо на увазі стандарти РР та путунхуа відповідно).

Фонетична система АМ представлена 24 приголосними та 25 голосними (включаючи дифтонги та трифтонги), які за класифікацією Міжнародного фонетичного алфавіту (МФА) діляться на підгрупи залежно від місця / способу артикуляції, вертикальних / горизонтальних рухів язика тощо. Фонетична система путунхуа, як уже зазначалось вище, побудована на інших засадах, однак у межах складу виділяються ініціалі (приголосні) та фіналі (голосні та нескладотворчі *n*, *ŋ*). Останні можуть бути: простими, тобто складатися з однієї голосної; складними, які можуть включати медіаль, централь, терміналь (від двох до чотирьох елементів). Структура складу може бути представлена схемою [5, с. 16]:

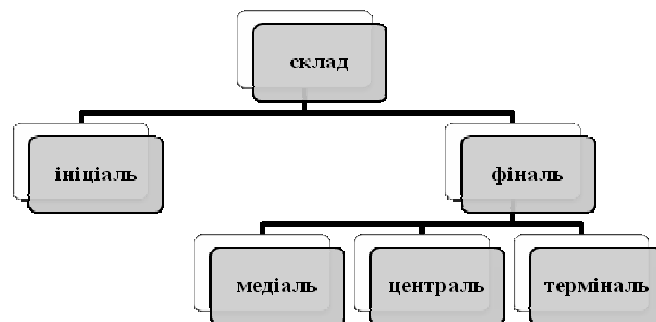


Рис. 1. Схема структури складу в КМ за А. М. Кубарич

Загалом фонетична система КМ представлена 21 ініціалю та 36 фіналями [5].

З метою виявлення характеру впливу КМ на процес оволодіння студентами правильною англійською вимовою слід докладно розглянути особливості артикуляції голосних та приголосних АМ та КМ. Так, опозиція “дзвінкий / глухий”, яка є диференційною ознакою приголосних в АМ, відсутня у КМ, натомість приголосні (ініціалі) диференціюються за ознакою “придиховий / непридиховий”, внаслідок чого під впливом фільтра РМ китайські студенти часто не сприймають дзвінкі приголосні і натомість вимовляють глухі. Опозиція “довгий / короткий”, властива англійським голосним, також не представлена у КМ і разом з опозицією “наголошений / ненаголошений” замінена опозицією “тонований / нетонований”.

Системи приголосних АМ і КМ можуть бути представлені у такій порівняльній таблиці (фонетичні символи подано за МФА [11]):

Таблиця 1

	Губно-губні		Губно-зубні		Зубні		Передньо-язикові		Палато-альвеолярні		Пост-альвеолярні		Середньо-піднебінні		Задньо-язикові		Гортанні	
	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ
Прозирні	p ^h b	p ^h p					t ^h d	t ^h t							k ^h g	k ^h k		
Фрикативні			f v	f	θ ð		s z	s	ʃ ʒ	ɕ				ç		x	h	
Африкати							ts ^h ts	tʃ dʒ	tɕ ^h tɕ					tɕ ^h tɕ				
Сопорні (досовні)	m	m					n	n							ŋ	ŋ		
Сопорні							l	l										
	w									ʐ	ɻ(ʀ)		j					

Із наведених даних у Табл. 1 випливає, що система приголосних АМ та КМ є як спільні або подібні, так і відмінні риси, на основі чого можна зробити такі висновки. Основною причиною порушень вимовних норм АМ китайськими студентами є заміщення відсутніх у КМ звуків максимально наближеними. Можливі наступні варіанти замінь [13]:

- /b/ (АМ) на /p/ (КМ); /d/ (АМ) на /t/ (КМ); /g/ (АМ) на /k/ (КМ); /v/ (АМ) на /u/ або /f/ (КМ); /θ/ (АМ) на /s/ (КМ); /ð/ (АМ) на /ts/ або /t/ (КМ); /z/ (АМ) на /ts/ або /s/ (КМ); /ʃ/ (АМ) на /ɕ/ або /s/ (КМ); /ʒ/ (АМ) на /ʐ/ або /s/ (КМ); /tʃ/ (АМ) на /tɕ^h/ (КМ); /dʒ/ (АМ) на /tɕ/ (КМ); /h/ (АМ) на /x/ (КМ);
- /r/ (АМ) на /ʐ/ (КМ) або опускається (в кінцевій позиції);
- /n/ плутають з /ŋ/, іноді з /l/, особливо мовці південних діалектів;
- кінцева /l/ (АМ) вокалізується або опускається;
- /w/ (АМ) відсутня у КМ, оскільки графічний знак “w” у піньїнь використовується для позначення звука /u/ в початковій позиції, а тому /w/ (АМ) може вимовлятися як /u/;
- кінцеві приголосні опускаються або отримують зайву голосну;
- сполучення приголосних спрощується шляхом додавання голосної або опущення кінцевих приголосних.

Системи голосних АМ і КМ можуть бути представлені у такій порівняльній таблиці (Табл. 2) [10]:

Таблиця 2

	Переднього ряду		Передні-засунуті		Середнього положення		Задні-просунуті		Заднього ряду	
	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ	АМ	КМ
Високі	i:	i	ɿ	y		i	u		u:	u
Середні	e	ɛ			ɜ: ə ʌ	ə		ɤ (e)		ɔ:
Низькі	æ	a					a:		ɒ	

Аналізуючи прості голосні, варто звернути увагу на артикуляцію таких звуків:

- опозиції /u:/ та /ʊ/, /i:/ та /ɪ/, /ɔ:/ та /ɒ/ не представлені у КМ;
- звук /ɜ:/ відсутній у КМ;
- звук /ɻ/ (КМ) розташований між /e/ та /æ/, а тому артикуляція останніх потребує особливої уваги;
- звук /ə/ (КМ) є варіантом /ɻ/ як частини складної фінали (en, eng, iou), однак є нетиповим у позиції ненаголошеного складу, тому артикуляція редукованих голосних становить труднощі для китайських студентів.

Стосовно дифтонгів у АМ та складних фіналей у КМ слід зазначити, що останні не визнаються дослідниками як повноцінні фонемні у своїй сукупності, оскільки лише тонована центральна виступає повноцінною фонемою, в той час, як інші складові є лише варіантами своєї ізольованої голосної і вимовляються слабше. В цілому китайські складні фінали мають менш виражені елементи у своєму складі порівняно з англійськими дифтонгами, а відтак студенти мають навчитися чітко артикулювати усі елементи дифтонгів та трифтонгів у АМ.

Таким чином, аналіз сегментного рівня АМ та КМ можна підсумувати такою методичною класифікацією англійських фонем з урахуванням особливостей РМ студентів, де перша група містить звуки максимально наближені до КМ, друга – схожі до звуків КМ, а третя – звуки, що не мають аналогів у КМ [8, с.197]:

- 1) /p^h/, /t^h/, /k^h/, /m/, /n/, /ŋ/, /f/; /ə/, /ʊ/, /ɒ/;
- 2) /l/, /h/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/; /ɪ/, /e/, /æ/, /ʌ/;
- 3) /v/, /θ/, /ð/, /ɹ/, /w/, /j/, /b/, /d/, /g/; /i:/, /ɜ:/, /ɑ:/, /u:/, /ɔ:/.

Виходячи з цієї класифікації, звуки групи 1 є джерелом переносу і не потребують додаткових пояснень з боку викладача; звуки групи 2 є найбільш складними для вимови, оскільки вони подібні до звуків КМ і часто стають джерелом інтерференції; звуки групи 3 повністю відсутні у КМ і після необхідних пояснень і вправлянь не становлять труднощів.

Супрасегментний рівень АМ та КМ представлений різними домінуючими характеристиками, які безпосередньо впливають на оформлення мовлення. Як уже зазначалось вище, КМ є силабічною мовою, в той час у АМ важливу роль відіграє наголос, реалізований через довжину, гучність та висоту складу. Роль наголосу у КМ досі залишається спірним питанням серед науковців, однак можна впевнено стверджувати, що він не відіграє такої ж ролі, як в АМ. Так, в КМ часто кожен склад може бути наголошений або склади наголошуються безсистемно. Смыслорозрізнавальну функцію ж у КМ мають тони, яких налічується 5 (включно з нейтральним) та які надають особливий ритм і мелодіку китайським висловлюванням. З огляду на це інтонаційні моделі АМ становлять суттєві труднощі для китайських студентів, адже без належного їх (моделей) засвоєння мовлення студентів залишається поривчастим, негармонійним та позбавленим зв'язності. Таким чином, аналіз просодичних характеристик АМ у порівнянні з КМ є невід'ємною складовою успішного формування ФК у майбутніх філологів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В результаті викладеного вище можемо зробити висновок, що порівняльний аналіз сегментного та супрасегментного рівнів АМ та КМ дає можливість більш спрямовано та ефективно здійснювати відбір навчальних стратегій та навчального матеріалу для формування ФК в АМ.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці методичних матеріалів для студентів-іноземців на основі результатів досліджень, які забезпечать ефективне формування ФК майбутніх філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексахин А. Н. Теоретическая фонетика китайского языка: [учебное пособие] / А. Н. Алексахин. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2006. – 204 с.
2. Драгунов А. А. Фонологическая система современного китайского языка / А. А. Драгунов // Разыскания по общему и китайскому языкознанию. – 1980. – С. 4-9.

3. Жукаускене Т. С. Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках [Электронный ресурс] / Т. С. Жукаускене. – Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000349304/p-01/image/01-005.pdf> (дата звернення 10.10.2017). – Назва з екрана.
4. Завьялова О. И. Большой мир китайского языка / О. И. Завьялова, – М. : Восточная книга, 2014. – 320 с. (2-е изд.).
5. Кубарич А. М. Суперсегментные единицы китайского языка (психолингвистическое и экспериментально-фонетическое исследование) : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Анастасия Михайловна Кубарич. – Бийск, 2016. – 169 с.
6. Курдюмов В. А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика / В. А. Курдюмов. – М. : ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА, 2005. – 576 с.
7. Ли Жун. Классификация диалектов гуаньхуа / Жун Ли // Новое в зарубежной лингвистике. – 1989. – С. 202-211 (Вып. XXII. Языкознание в Китае).
8. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності : Курс лекцій / [Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.]– К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
9. Поливанов Е. Д. Избранные работы: Труды по восточному и общему языкознанию / [И. Ф. Вардуть, В. М. Алпатов, Ф. Д. Ашнин и др.] — М.: Наука (ГРВЛ), 1991. — 624 с. (Институт востоковедения АН СССР).
10. Comparison of English and Mandarin (Segmentals) [Electronic resource] / [ed. by Rebecca Chen] – Electronic data. – [A Corpus-Based Pronunciation Learning Website by the Education University of Hong Kong]. – Mode of access: http://ec-concord.ied.edu.hk/phonetics_and_phonology/wordpress/?page_id=328 (viewed on January 24, 2017). – Title from the screen.
11. International Phonetic Alphabet [Electronic resource] : [Web site] – Electronic data. – [International Phonetic Alphabet] – Mode of access: <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-charts/ipa-symbols-chart-complete/>. – Title from the screen.
12. Ping Li. An online database of phonological representations for Mandarin Chinese / Li Ping, Zhao Xiaowei // Behavior Research Methods. – 2009. – №41 (2). – P. 575-583.
13. Tao-chung Yao. Integrated Chinese / Yao Tao-chung, Liu Yuehua. – Boston: Cheng&Tsui, 2005. – 424 p. (2nd Edition).
14. Wang Y. Chinglish and China English as Distance and Elaborate Language Varieties / Y. Wang // Наукові дослідження: перспективи інноваційного розвитку суспільства і технологій: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 20-21 січня 2017 р.). – Київ: ГО “Інститут інноваційної освіти”, 2017. – С. 55-59.

REFERENCES

1. Aleksakhyn A. N. Teoretycheskaia fonetyka kytajskoho iazyka: [uchebnoe posoby] / A. N. Aleksakhyn. – М. : AST: Vostok-Zapad, 2006. – 204, [4] s.
2. Drahunov A. A. Fonolohycheskaia sistema sovremennoho kytajskoho iazyka / A. A. Drahunov // Razyskaniya po obschemu y kytajskomu iazykoznaniiu. – 1980. – S. 4-9.
3. Zhukauskene T. S. Sravnytel'nyj analiz fonemy y slohomorfemy v anhlyjskom y kytajskom iazykakh [Electronic resource] / T. S. Zhukauskene. – Mode of access: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000349304/p-01/image/01-005.pdf> (viewed on October 10, 2017). – Title from the screen.
4. Zav'ialova O. Y. Bol'shoj myr kytajskoho iazyka / O. Y. Zav'ialova, – М. : Vostochnaia knyha, 2014. – 320 s. (2-e yzd.)
5. Kubarych A. M. Supersehmentnye edynytsy kytajskoho iazyka (psykholynhvystycheskoe y eksperymental'no-fonetycheskoe yssledovanye) : dys. ... kand. fylol. nauk : 10.02.19 / Anastasya Mykhajlovna Kubarych. – Byjsk, 2016. – 169 s.
6. Kurdiunov V. A. Kurs kytajskoho iazyka. Teoretycheskaia hramatyka / V. A. Kurdiunov – М. : TSYTADEL'-TREJD; LADA, 2005. – 576 s.
7. Ly Zhun. Klassyfykatsiya dyalektov huan'khua / Zhun Ly // Novoe v zarubezhnoj lynchvystyke. – 1989. – S. 202-211 (Vyp. XXII. Yazykoznanie v Kytae).

8. Metodyka formuvannia mizhkul'turnoi inshomovnoi komunikatyvnoi kompetensii : Kurs leksij / [Nikolaieva S. Yu., Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in.].– K. : Lenvit, 2011. – 344 s.
9. Polyvanov E. D. Yzbrannye raboty: Trudy po vostochnomu y obschemu iazykoznanyiu / [Y. F. Vardul', V. M. Alpatov, F. D. Ashnyn y dr.] — M.: Nauka (HRVL), 1991. — 624 s. (Institut vostokovedeniya AN SSSR).
10. Comparison of English and Mandarin (Segmentals) [Electronic resource] / [ed. by Rebecca Chen] – Electronic data. – [A Corpus-Based Pronunciation Learning Website by the Education University of Hong Kong]. – Mode of access: http://ec-concord.ied.edu.hk/phonetics_and_phonology/wordpress/?page_id=328 (viewed on January 24, 2017). – Title from the screen.
11. International Phonetic Alphabet [Electronic resource] : [Web site]. – Electronic data. – [International Phonetic Alphabet] – Mode of access: <http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-charts/ipa-symbols-chart-complete//> (viewed on October 10, 2017). – Title from the screen.
12. Ping Li. An online database of phonological representations for Mandarin Chinese / Li Ping, Zhao Xiaowei // Behavior Research Methods. – 2009. – №41 (2). – P. 575-583.
13. Tao-chung Yao. Integrated Chinese / Yao Tao-chung, Liu Yuehua. – Boston: Cheng&Tsui, 2005. – 424 p. (2nd Edition).
14. Wang Y. Chinglish and China English as Distance and Elaborate Language Varieties / Y. Wang // Naukovi doslidzhennia: perspektyvy innovatsijnoho rozvytku suspil'stva i tekhnolohij: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kyiv, 20-21 sichnia 2017 r.). – Kyiv: HO “Institut innovatsijnoi osvity”, 2017. – S. 55-59.

УДК 317. 315: 811.111.1

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГУ-РОЗПИТУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Медведчук А.В.

vedlin7@gmail.com

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 17.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. Стаття присвячена комплексу вправ для навчання англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Розкрито особливості процесу навчання англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, залежно від обраних комунікативних ситуацій та навчальних тем. Узагальнено визначення поняття “комплекс вправ” та надано базові вимоги до створення комплексів. Визначено основні методичні принципи, які слід враховувати під час створення комплексу вправ. Описано та проілюстровано прикладами вправ етапи навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування.

Ключові слова: англomовний професійно орієнтований діалог-розпитування, діалогічне мовлення, комплекс вправ, менеджер з адміністративної діяльності, професійно орієнтована комунікативна компетентність.

Медведчук А.В. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”

Комплекс упражнений для обучения англоязычного профессионально направленного диалога-расспроса будущих менеджеров административной деятельности

Аннотация. Статья посвящена комплексу упражнений для обучения англоязычного профессионально направленного диалога-расспроса будущих менеджеров административной деятельности. Раскрыты особенности процесса обучения англоязычного профессионально направленного диалога-расспроса будущих менеджеров административной деятельности в соответствии с отобранными коммуникативными ситуациями и учебными темами. Обобщено определение понятия “комплекс упражнений” и предоставлены базовые требования к созданию комплексов. Определены основные методические принципы, которые следует учитывать при создании комплекса упражнений. Описаны и проиллюстрированы примерами упражнений этапы обучения будущих менеджеров административной деятельности англоязычного профессионально направленного диалога-расспроса.

Ключевые слова: англоязычный профессионально ориентированный диалог-расспрос, диалогическая речь, комплекс упражнений, менеджер административной деятельности, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность.

Medvedchuk A.V. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
The complex of exercises for English professionally-oriented dialogue-questioning teaching

Abstract. Introduction. Nowadays development and modernization of higher education are impossible without providing a wide range of researches and studies associated with the implementation of new technologies in the process of learning foreign languages and modern approaches. Communicative competence in foreign language is one of the main components of professional competence of a modern specialist. At present times we have a tendency to enhance communicative orientation of educational process – its approximation to the real process of communication. Language teaching is based on the idea that the goal of language acquisition is communicative competence: the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals. **Purpose.** Description of a set of exercises for teaching English professionally-oriented dialogue-questioning of future administrative managers. Illustration of the stages of future managers training of the English professionally oriented dialogue-questioning. **Methods.** The conducted research is based on using the methods of studying and analyzing scientific publications and watching the training process. **Results.**

The peculiarities of the process of teaching English professionally-oriented dialogue speech of future administrative managers, depending on the chosen communicative principles and educational topics, are revealed. The definition "complex of exercises" is generalized and the basic requirements for the creation of complexes are provided. The basic methodical principles which should be taken into consideration when creating a complex of exercises are determined. The stages of future administrative managers training of the English professionally oriented dialogue-questioning are characterized and illustrated by examples of exercises. **Conclusion.** It is outlined that communicative competence in foreign language is one of the main components of professional competence of a modern specialist. In the article distinguished main stages of administrative managers training of the English professionally oriented dialogue-questioning: preliminary, basic and final and proposed the examples of corresponding exercises.

Keywords: English professionally-oriented dialogue-questioning, dialogue speech, complex of exercises, administrative manager, professionally oriented communicative competence.

Постановка проблеми та її актуальність. Діалог як складне й багатоаспектне мовленнєве явище викликає зацікавлення науковців, оскільки є конкретним втіленням мови в її специфічних засобах, формою прояву мовленнєвої діяльності людини й, у широкому розумінні, формою існування мови [2, с. 300]. Наша увага до діалогу зумовлена практичною необхідністю розробки методики формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності на основі діалогу-розпитування.

Результати обговорень під час всевітнього економічного форуму в Давосі [6] свідчать, що в умовах сучасного ринку праці надзвичайно важливою є підготовка фахівця, здатного використовувати іншомовну інформацію в практичній діяльності і вільно здійснювати міжнародну співпрацю з розв'язання професійних проблем, відповідати вимогам обраної професії шляхом ефективної та цілеспрямованої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Бех П.О., Бігич О.Б., Биркун Л.В., Бориско Н.Ф., Войткевич Н.І., Гайдучова Л.В., Гальскова Н.Д., Гез Н.І., Єфремова К.К., Зінов'єва Ю.П., Котлярова Л.Б., Кравчук Г.В., Максименко Л.О., Метьолкіна О.М., Морська О.М., Николаєва С.Ю., Окопна Я.В., Пассов Ю.І., Петрашук О.П., Рахманов І.В., Скалкін В.Л., Тарнопольський О.Б., Шатілов С.П., Allright D., Bailey K.M., Brown H.D., T. Dudley Evans, G. Carter, Howatt A.P., T. Hutchinson, C. Kennedy, R. Mackay, J.C. Richards, P.C. Robinson, H. Thomas, N. Vidal, Widdowson H.G.

Питанням створення комплексів, систем і підсистем вправ займалися такі науковці, як Бориско Н.Ф., Гез Н.І., Пассов Ю.І., Скалкін В.Л., Складенко Н.К. та ін.

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

Попри наведений перелік науковців, які вивчали вищезгадані питання, навчання професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх фахівців у галузі адміністративного менеджменту залишається поза увагою. Серед м'яких компетентностей (soft skills), якими повинні володіти майбутні менеджери з адміністративної діяльності, однією із основних є володіння навичками і вміннями обміну професійно орієнтованою інформацією [7], що власне, й є метою діалогу-розпитування. Крім того, структура та функції діалогу-розпитування не були предметом спеціального дослідження, що обумовило звернення до навчання саме цього функціонального типу діалогу.

Комплекс вправ слугує реалізації провідної мети формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні – практичному опануванню студентами вміння професійно орієнтованого діалогічного мовлення, достатнього для адекватної орієнтації у професійній сфері.

Метою статті є опис розробленого нами комплексу вправ для навчання англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів із адміністративної діяльності на IV курсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння іноземною мовою професійного спрямування є важливою складовою підготовки фахівців у сфері адміністративного менеджменту, адже для успішного розвитку управлінської галузі необхідні фахівці, які володіють не тільки знанням нормативних документів, а й умінням вести активну економічну діяльність в Україні та поза її межами, що, в свою чергу, вимагає високого рівня сформованої іншомовної комунікативної компетентності.

Практичною метою в оволодінні майбутніми адміністративними менеджерами іноземною мовою є формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, зокрема компетентності в діалогічному мовленні, яка передбачає їхню здатність обміну професійно орієнтованою інформацією.

Розглянемо особливості комплексу вправ для навчання англomовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів із адміністративної діяльності. Згідно зі стандартами вищої освіти спеціальності “Адміністративний менеджмент” у студентів 4-го курсу слід формувати вміння вести діалог-розпитування, адже саме цей функціональний тип діалогу необхідний для їхньої майбутньої професійної діяльності, що передбачатиме організацію переговорів, консультацій та обміну інформацією задля спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень [5].

Ми розуміємо вправу як спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Кожна вправа незалежно від її характеру має три-/чотирифазову структуру (завдання, зразок виконання, виконання завдання та контроль) [3, с. 64].

Вивчення робіт щодо питань створення комплексів вправ свідчить, що немає чіткого сталого погляду на поняття “комплекс вправ” та його місце в структурі системи вправ. За Ніколаєвою С.Ю., термін “комплекс вправ” стосується конкретного мовного або мовленнєвого матеріалу [3, с. 68], наприклад, комплекс вправ для засвоєння певного функціонального типу діалогу. Комплекс є сукупністю предметів, явищ, дій, властивостей, що становлять єдине ціле. Термін “комплекс” за своїм значенням близький до терміна “цикл”. Комплекс вправ – це сукупність вправ для вирішення окремого стратегічного завдання, конкретизована сукупність вправ за своїм предметом, складна й цілісна за своєю структурою й змістом.

Отже, під комплексом вправ ми розуміємо сукупність вправ, які вирішують окреме, але стратегічне завдання, складається із ієрархії груп, які містять споріднені за своєю спрямованістю вправи. Комплекс вправ у формі теоретичної матриці можна накладати на конкретний мовний чи мовленнєвий матеріал [1, с. 164].

Визначимо базові вимоги до комплексу вправ. Комплекс вправ повинен:

- мати відповідну номенклатуру: містити всі необхідні типи й види вправ, які відповідають характеру навички чи вміння, етапам їх формування й удосконалення;
- визначати необхідну послідовність вправ: від мовних до умовно-мовленнєвих, далі до мовленнєвих, від рецептивних до репродуктивних і продуктивних, від детермінованих до недетермінованих; від вправ на основі простих розумових операцій до вправ, які передбачають складну розумову діяльність;
- встановлювати співвідношення груп вправ відповідно до характеру навички чи вміння;
- навчати у взаємозв’язку з іншими аспектами чи видами мовленнєвої діяльності [1, с. 165].

Під час створення комплексу вправ ми враховували такі методичні принципи, як принцип професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення, принцип ситуативного моделювання та принцип навчання на основі ділової гри (технологія ситуативного моделювання) [3].

Практична мета навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення полягає у досягненні студентами 4-го курсу такого рівня іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, який дасть їм змогу використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності на рівні міжнародних стандартів.

Принцип професійно орієнтованого навчання діалогічного мовлення обумовлений соціальним замовленням на професійно спрямоване володіння іноземною мовою, що визначає необхідність формування у майбутніх фахівців іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

Принцип ситуативного моделювання реалізується через моделювання навчальних комунікативних ситуацій англомовного професійно орієнтованого спілкування менеджерів з адміністративної діяльності.

Для побудови комплексу вправ важливим є також принцип навчання на основі ділової гри (технологія ситуативного моделювання), який уможливило організації навчальної діяльності й передбачає відтворення під час заняття з іноземної мови змодельованих комунікативних ситуацій.

Задля досягнення цілей формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні менеджерів з адміністративної діяльності ми використовуємо таку типологію вправ (за Складенко Н.К. [4] та Ніколаєвою С.Ю. [3]), представлену в табл. 1

Таблиця 1

Типи вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності

Критерії	Типи вправ
1. Спрямованість на прийом / видачу інформації	Рецептивні Репродуктивні Рецептивно-репродуктивні Продуктивні Рецептивно-продуктивні
2. Комунікативність	Комунікативні Умовно-комунікативні Некомунікативні
3. Вмотивованість	Вмотивовані Невмотивовані
4. Рівень керуваності з боку викладача	З повним керуванням З частковим керуванням З мінімальним керуванням
5. Наявність / відсутність ігрового компонента	Без ігрового компонента З рольовим ігровим компонентом З нерольовим ігровим компонентом
6. Наявність/відсутність опор	Без опор Зі спеціально створеними опорами З природними опорами
7. Спосіб організації роботи	Індивідуальна Парна Групова Фронтальна
8. Характер виконання	Усні Письмові
9. Участь рідної мови	Одномовні Двомовні
10. Місце виконання	Аудиторні Позааудиторні

Розроблений нами комплекс вправ містить один змістовий модуль, до якого входять 15 тем:

1. Multinational business and cultures.
2. Business travel as the way of establishing relationship with clients.
3. Socializing in business environment.
4. Organization: structure and development.
5. Advertising as the way of promotion services and goods.
6. Money in the sphere of management.
7. Human resource management.
8. Negotiating and business ethics.
9. Leadership styles in management.
10. Competition in business world.
11. Staff: employers and employees.
12. Global language.
13. Time management skills.
14. Dream job: reality or myth?
15. Virtual revolution in work environment.

Упровадження комплексу вправ відбувається згідно з принципом послідовності подання навчального матеріалу під час трьох етапів навчання: підготовчого, основного й підсумкового (завершального). Розглянемо докладніше кожний із них.

Підготовчий етап передбачає активізацію попередніх знань студентів про типові комунікативні ситуації менеджерів з адміністративної діяльності та комунікативні наміри в професійно орієнтованому діалогічному мовленні. Мета вправ цього етапу – тренування навичок реплікування, тобто швидко й адекватно реагувати на подану репліку співрозмовника, продукувати власну ініціативну репліку. Це переважно умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи. Цей етап є важливим, адже насамперед слід провести тренувальну роботу зі студентами, яка має на меті ознайомити їх зі стандартною лексикою, що вживається у сфері спілкування фахівців адміністративного менеджменту.

Наведемо приклад вправи підготовчого етапу.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа.

Мета: формування навичок вживання професійної лексики та створення власних реплік за заданою темою за допомогою поданого набору слів.

Вид: вправа у використанні ключової професійної лексики з подальшим її вживанням у власних репліках.

Інструкція: 1) from the given characteristics choose 10 personal features which are the most important for administrative managers and 5 additional (but not 100% needed); 2) in a form of “question-answer” structure discuss in what situations what features may be needed; 3) try to give explanation for every feature, it will help you to understand the meaning of each word needed or not.

Features of administrative managers:

caring	Devoted	helpful
loyal	Modest	supportive
trusting	Ambitious	competitive
forceful	Persuasive	quick-to-act
risk-taking	self-confident	analytical
cautious	Fair	methodical
persevering	Principled	reserved
adaptable	Flexible	inclusive
open to change	option oriented	sociable

Основний етап передбачає виконання двох підгруп вправ: вправ з оволодіння різними видами діалогічних єдностей та вправ на побудову міні-діалогів. Цей етап має на меті навчити студентів самостійно використовувати різні види діалогічних єдностей. Під діалогічною єдністю розуміємо одиницю мовлення, яка є базовою для навчання. Тобто, діалогічна єдність – це базова функціональна одиниця діалогічного мовлення, сукупність двох-трьох реплік співрозмовників, у яких реалізується одна комунікативна функція.

Вправи першої підгрупи призначені для навчання студентів використовувати певні види діалогічних єдностей, притаманні діалогу-розпитуванню: запитання-відповідь, повідомлення-запитання, запитання-відповідь+повідомлення, повідомлення-повідомлення, повідомлення-відповідь, повідомлення+додаткове повідомлення. Кожен студент повинен вміти вільно користуватися як реактивними, так і ініціативними репліками. Вправи першої підгрупи є умовно-комунікативними рецептивно-репродуктивними. Це підстановчі вправи, вправи типу “запитання-відповідь”, вправи для обміну окремими репліками.

За допомогою другої підгрупи вправ у студентів формуються вміння будувати мінідіалоги з використанням діалогічних єдностей, якими вони вже оволоділи у процесі виконання вправ першої підгрупи. Міні-діалог відрізняється від діалогічної єдності не лише кількістю реплік, але й відносною завершеністю. Будь-який міні-діалог можна розширити або ж обірвати його на останній репліці, яка, бажано, має бути реактивною. В свою чергу, стандартний діалог міститиме 2-3 мінідіалоги. Вправи другої підгрупи є рецептивно-продуктивними, в яких можливе використання опор. У вправах другої підгрупи використовуються аудіозаписи: прослухавши зразок, студенти створюють власні міні-діалоги згідно з отриманими завданнями.

Отже, друга підгрупа вправ – основа для подальшого створення власних діалогів, що є останнім, завершальним етапом формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності.

Наведемо приклад вправи основного етапу, призначенням якої є формування вміння використовувати різноманітні види діалогічних єдностей.

Тип: умовно-комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

Мета: вчити студентів вживати види діалогічних єдностей на основі прослуханого зразка.

Вид: вправа в розпізнаванні ключової інформації з подальшим її вживанням у власних міні-діалогах.

Інструкція: 1) Listen to the conversation paying attention to the main topic and key words; 2) What problem situations do administrative managers experience at work? 3) Build your own dialogues using structure “question – answer”, using the situation when administrative manager has to criticize a subordinate’s style of communication with a client.

Problems with a Client

(in an office)

Ms Adams: Thank you for coming to the meeting today, Mr Gilder.

Mr Gilder: My pleasure, Ms Adams. Now, what problems are we having around here?

Ms Adams:

Наведемо приклад вправи основного етапу, призначенням якої є формування вмінь створювати власні міні-діалоги.

Тип: Комунікативна рецептивно-продуктивна вправа для створення власних міні-діалогів за заданою темою за допомогою поданого зразка.

Мета: вчити студентів створювати власні міні-діалоги на основі прослуханого зразка.

Вид: вправа на створення власних мінідіалогів із вживанням професійної лексики.

Інструкція: 1) Listen to the conversation paying attention to the structure; 2) Student A: today is your first day at the new position in a company. You have to ask questions about this position and express first impression about the work; 3) Student B: share your experience and give some tips for a new colleague on standard rules of behaviour; 4) Both students A, B: build your own mini-dialogue using structure:

Question – answer – question + giving additional information – response to the given information – gratitude for the given information – saying good-bye

Dialogue for listening:

Lisa: Hi Tammy, what department do you work in?

Tammy: Hi! I'm in the sales department.

Lisa: Do you think you'll like the new position?

Tammy: Hopefully. The first day is always a bit overwhelming, but I think I'm going to like the work. Speaking of work, I guess I better get back to my office.

Lisa: OK, we'll see you later.

John: Nice meeting you.

Tammy: Bye.

Підсумковий (завершальний) етап передбачає створення студентами власних діалогів-розпитувань у межах певної комунікативної ситуації на основі запропонованих ролей. Вправи підсумкового етапу мають на меті навчити студентів створювати власні діалоги-розпитування згідно з певною навчальною комунікативною ситуацією на рівні програмних вимог до студентів 4-го курсу спеціальності “Адміністративний менеджмент”. Це переважно рецептивно-продуктивні комунікативні вправи. Ми пропонуємо студентам різні комунікативні ситуації, даючи зразок виконання вправи у формі аудіозапису чи штучної опори – схеми побудови діалогу. Якщо прикладом виконання вправи є діалог-зразок, то над його створенням працюють усі студенти групи, що вже є своєрідним тренуванням, підготовкою до власне виконання завдання.

Наведемо приклад вправи підсумкового етапу.

Тип: комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

Мета: вчити студентів створювати власні діалоги-розпитування за заданою темою за допомогою штучної опори.

Вид: вправа у створенні власного діалогу-розпитування на основі його структури та лексики.

Інструкція: It is impossible to avoid all the conflict situations at work. That's why administrative managers should know ways of solving problems and conflicts at work. 1) Student A: choose one problem situation and ask questions on how to resolve it; 2) Student B: you are an administrative manager of a company. Study the given tips how to resolve conflicts and help the worker with possible solution.

Problem situations:

- | |
|--|
| 1. A co-worker has the annoying habit and you can't stand it anymore. |
| 2. A co-worker incites you to participate in nasty office gossip. |
| 3. Your director overloads you with tasks that aren't in your work description. |
| 4. You're asked to work on a collaborative project with co-workers with whom you don't see eye-to-eye. |
| 5. You've had an argument with a co-worker, and you know you're right. |
| 6. A colleague or supervisor is doing something wrong, and you want to complain to the company chief. |

Conflict management useful tips (how to solve conflicts at work):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– increase understanding between colleagues;– firmly say “no” in situations where you don't have the time or capacity to help;– clearly state your desires and expectations;– be objective and analytical in the judgement of others;– clarify the urgency and priority of tasks before committing to help;– be sincere, genuine, and authentic. |
|---|

Висновки і перспективи подальших розвідок. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності є складним і багаторівневим процесом, неможливим без упровадження відповідного комплексу вправ. Однією із головних умов побудови комплексу вправ для навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності є врахування таких методичних принципів, як принцип професійно орієнтованого навчання, принцип ситуативного моделювання та принцип навчання на основі ділової гри. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в науковому обґрунтуванні та практичному розробленні моделі організації навчання англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богушевич Н.В. Розробка комплексу вправ у межах курсової, бакалаврської чи магістерської роботи з методики навчання іноземних мов. – Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2.
2. Валюсинская З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З. В. Валюсинская // Синтаксис текста / АН СССР. Ин-т рус. языка. – М., 1979. – С. 299–313.
3. 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.
4. Складенко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов : збірн. наукових праць. – К.: КДПІМ, 1992. – С. 9 – 14.
5. Стандарт вищої освіти України з галузі знань 07 “Управління та адміністрування” [Чинний від 2016-11-05]. – [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу : mon.gov.ua/content/Новини/.../073-menedzhment.docx
6. Cowen T. Don't Blame Davos Man for Globalization's Limits / Tyler Cowen // Bloomberg. – [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу : <https://www.bloomberg.com/view/articles/2017-01-19/don-t-blame-davos-man-for-globalization-s-limits>
7. Hamlin K. Top 10 Soft Skills for Managers / Kristen Hamlin // Career Trend. – [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу : <https://careertrend.com/top-10-soft-skills-managers-15114.html>

REFERENCES

1. Bogushevich N. V. Rozrobka kompleksu vprav u mezhah kursovoYi, bakalavrskoYi chi magIsterskoYi roboti z metodiki navchannya Inozemnih mov. – Psihologo-pedagogIchnI nauki. – 2014. - #2.
2. Valyusinskaya Z. V. Voprosyi izucheniya dialoga v rabotah sovetских lingvistov / Z. V. Valyusinskaya // Sintaksis teksta. AN SSSR. Institut russkogo yazyika. – M., 1979. – S. 299–313.
3. Metodika navchannya Inozemnih mov I kultur: teorIya I praktika: pIdruchnik dlya stud. klasichnih, pedagogIchnih I lIngvIstichnih unIversitetIv / BIgich O. B., Borisko N. F., Boretska G. E. ta In. / za zagaln. red. S.Y u. NikolaEvoYi. – K.: LenvIt, 2013. – 590 s.
4. Sklyarenko N. K. TipologIya vprav v Intensivnomu navchannI Inozemnih mov / N. K. Sklyarenko // GumanIstichnI aspekti lIngvIstichnih doslIdzhen I metodika vikladannya Inozemnih mov : ZbIrn. naukovih prats. – K.: KDPIIM, 1992. – S. 9 – 14.
5. Standart vyshhoi' osvity Ukrai'ny z galuzi znan' 07 “Upravlinnja ta administruvannja” [Chynnyj vid 2016-11-05]. – [Elektronnyj resurs]. – 2016. – Rezhym dostupu : mon.gov.ua/content/Novyny/.../073-menedzhment.docx
6. Cowen T. Don't Blame Davos Man for Globalization's Limits / Tyler Cowen // Bloomberg. – [Electronic source]. – 2017. – Available at : <https://www.bloomberg.com/view/articles/2017-01-19/don-t-blame-davos-man-for-globalization-s-limits>
7. Hamlin K. Top 10 Soft Skills for Managers / Kristen Hamlin // Career Trend. – [Electronic source]. – 2017. – Available at : <https://careertrend.com/top-10-soft-skills-managers-15114.html>

УДК 371.3:378.4:811.111'24

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ

Мицай Є. П.

ugina9@mail.ru

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 04.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

*Скажи мені – і я забуду
Покажи мені – і я запам'ятаю
Дай мені зробити – і я зрозумію*
Конфуцій

Анотація. Стаття присвячується питанню імплементації інтерактивних технологій у процес формування іноземної комунікативної компетентності студентів. Опрацьовано наукові публікації з проблеми; визначено поняття “інтерактивні технології навчання” та запропоновано робочу класифікацію; розглянуто сутність навчальних прийомів, поширених серед викладачів іноземних мов. Проаналізовано результати анкетного опитування щодо визначення стану використання інтерактивних технологій викладачами англійської мови КНЛУ на практичних заняттях. Акцентовано увагу на доцільності їх застосування для активізації мисленнєвої діяльності та розвитку мовленнєвої ініціативи у студентів шляхом створення атмосфери співробітництва. Визначено перешкоди практичної реалізації інтерактивних технологій на практичних заняттях. Доведено, що інтерактивні технології навчання сприяють засвоєнню студентами мовного матеріалу, орієнтовані на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу до викладання англійської мови та значною мірою підвищують ефективність освітнього процесу.

Ключові слова: інтерактивна взаємодія, навчальний прийом, інтерактивні технології навчання, іноземна мова, практичне заняття, режим роботи.

Мицай Е. П. Киевский национальный лингвистический университет

Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам: современное состояние и перспективы использования.

Аннотация. Статья посвящается вопросу имплементации интерактивных технологий в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Изучены научные публикации по проблеме; определено понятие “интерактивные технологии обучения” и предложена рабочая классификация; рассмотрена сущность учебных приемов, распространенных среди преподавателей иностранных языков. Проанализированы результаты анкетного опроса по определению состояния использования интерактивных технологий преподавателями английского языка КНЛУ на практических занятиях. Акцентируется внимание на целесообразности их применения для активизации мыслительной деятельности и развития речевой инициативы студентов путем создания атмосферы сотрудничества. Определены препятствия практической реализации интерактивных технологий на практических занятиях. Доказано, что интерактивные технологии обучения способствуют усвоению студентами языкового материала, ориентированы на реализацию лично-деятельностного подхода к преподаванию английского языка и во многом повышают эффективность образовательного процесса.

Ключевые слова: интерактивное взаимодействие, учебный прием, интерактивные технологии обучения, иностранный язык, практическое занятие, режим работы.

Mitsai E. Kyiv National Linguistic University

Interactive technologies in foreign language teaching: current state and usage prospects

Abstract. Introduction. Nowadays, the importance of teaching a foreign language effectively has grown significantly in Ukraine. Therefore, special attention is paid to strengthening the technological aspects of foreign language teaching and implementation-centered approach to the learning process where the student takes an active part in cognitive activity. Foreign language teachers must find ways to increase the level of students' involvement

in the process of studying, to raise their motivation for learning languages. One way to reach these goals is using interactive technologies at classes. **Purpose:** To analyze the effectiveness of using interactive technologies in the process of teaching a foreign language at a higher educational institution. **Methods:** The conducted research is based on using the following methods: studying and analyzing scientific publications, questionnaire survey, watching the training process. **Results.** The principal result of our research is the investigation of the influence of using interactive technologies on student's acquiring communicative competence and personal development. The analysis of the scientists' works shows that interactive technologies of education include clearly planned learning results, interactive methods, tools, and forms stimulating the learning process, cognitive and mental conditions and procedures for achieving planned results. Thus, interactive technology comprises a scope of interactive methods that a teacher uses in his work. The article is focused on teachers' knowledge and their opinion on the technology effectiveness for students. Questionnaire survey was conducted for this purpose among English language teachers of KNLU. Results of the survey confirm that it is the teacher, not the technology who determines the quality of the learning and teaching. **Conclusion.** The major conclusions estimate the significance of applying interactive technologies in learning process. Their usage is not an objective, but it is a means of creating necessary conditions for communicatively effective learning. It encourages individuals' cooperation, self-development, improves both skills of foreign language communication and personality traits.

Key words: interactive engagement, educational technique, interactive technologies of education, foreign language, practical work in smth., work pattern.

Постановка проблеми. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти державна політика спрямована на створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Серед пріоритетних напрямів державної політики перевага надається особистісній орієнтації освіти. Насамперед, висуваючи головною метою трансформації сучасної вищої освіти забезпечення майбутніми філологами опанування ступеня вищої освіти на рівні, що дає змогу не лише оволодіти професійними знаннями, а й відчувати себе впевненими на ринку праці, адаптуючись до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації та самоосвіти.

Реалізація цих завдань вимагає пошуку нових форм організації освітнього процесу, які дали б змогу забезпечити високий інструментальний рівень знань випускників, уміння самостійно набувати і застосовувати їх на практиці; розвивати кожного студента-філолога як творчу особистість, здатну до практичної роботи; залучати кожного студента-філолога до активної пізнавальної діяльності; формувати навички пізнавальної і дослідницької діяльності, розвивати у студентів критичне мислення, вміння оперувати інформацією. Це, на нашу думку, вимагає передусім вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти, де основою навчання є рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчаються.

Використання на заняттях лише традиційних технологій навчання, як свідчить досвід викладання більшості викладачів іноземних мов (ІМ), виявилось недостатнім для досягнення високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності (ІКК). Це спричинило появу на допомогу класичним технологіям навчання нових, зокрема інтерактивних.

Вищезгадані чинники переконують, що особливої актуальності в контексті нових завдань, які постають перед методикою навчання іноземних мов, беззаперечно набуває проблема ефективної імплементації інтерактивних технологій у процес формування ІКК, зокрема в діалогічному мовленні (ДМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать наукові дослідження, інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують неперервну діалогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Взагалі "інтерактивне навчання" (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти), за визначенням О. П. Крюкової – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності для створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [4].

Останнім часом дослідники проблем організації процесу навчання, звернувшись до поглибленого вивчення ролі й функцій студента (учня або взагалі того, хто навчається), а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання, дедалі частіше використовують термін “технологія”. Так, англійські автори Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають *технологію навчання* як ретельніше подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання, що передбачає застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчаються [10]. Роль технології науковці вбачають в наданні допомоги у підвищенні ефективності процесу навчання.

Поняття “інтерактивні технології навчання” докладніше, на нашу думку, тлумачать у своїх працях Н. П. Волкова та О. Б. Тарнопольський, які розглядають їх як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості і спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [1]. Але дотичним до нашого дослідження вважаємо визначення сутності цього поняття С. Ю. Ніколаєвою, яка відносить до сучасних інтерактивних технологій (ІТ) навчання: навчання у співробітництві, проектну роботу, рольову гру, що пов’язані безпосередньо з методикою навчання ІМ у вищій школі [9]. Науковець виокремлює варіанти ІТ у співробітництві, що користуються попитом серед викладачів, а саме: навчання в команді, “ажурна пилка”, “коло ідей”, “мікрофон”, інтерв’ю, “мозковий штурм”, “дерево рішень”, “крутлий стіл”, дискусія тощо. Беззаперечно, ІТ навчання можуть бути залучені до проведення заняття в аудиторії або за її межами у формі позааудиторної роботи студентів з ІМ.

Спроби класифікувати технології знаходять відображення у працях багатьох науковців. Зокрема, Т. С. Паніна, Л. Н. Вавілова об’єднують їх у три групи: дискусійні (діалог, групова дискусія, розбір ситуацій з практики); ігрові (дидактичні творчі ігри, в тому числі ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри); тренінгові (комунікативні тренінги, тренінги сензитивності) [5]. Г. С. Харханова класифікує ІТ на основі формування мотивації конфлікту на три групи залежно від спектра можливостей: інтерактивні методи навчання з широким, середнім і вузьким спектром можливостей. Л. В. Пироженко та О. І. Пометун пропонують умовну робочу класифікацію за формами (моделями) навчання й об’єднують технології у чотири групи: ІТ кооперативного навчання, ІТ колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [7].

Здійснений нами аналіз наукових праць підтвердив, що досі не було виявлено жодної повної класифікації ІТ навчання. Окрім цього, в дослідженій літературі деякі прийоми мають різні назви. Тому вважаємо доцільним запропонувати робочу класифікацію ІТ навчання за критерієм “форма інтерактивної взаємодії” і за критерієм “прийоми подачі навчального матеріалу” (див. рис. 1):



Рис. 1. Класифікація ІТ навчання

Всебічне вивчення питання впровадження ІТ у процес навчання ІМ знайшло відображення у доробках таких учених, як М. М. Бірштейн, В. М. Бурков, А. О. Вербицький, С. Р. Гідрович, В. Ф. Комаров, О. П. Крюкова, С. Ю. Ніколаєва, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, В. А. Романець, Г. О. Сиротенко, С. О. Сисоєва, О. В. Єльнікова, І. С. Якиманська. В їхніх працях обґрунтовано доцільність застосування ІТ з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

У вирішенні цієї проблеми досягнуто певних успіхів у дисертаціях таких науковців, як Н. П. Кочубей (2013), Ю. А. Петрусевич (2014), О. О. Дідух (2016), Г. Ф. Кривчикова (2005), О. В. Ярошенко (2014), що ґрунтувалися на матеріалах не лише загальноосвітньої, а й вищої школи. Проте багато з них розглядали доцільність використання ІТ тільки під час навчання студентів старших курсів, мотивуючи це необхідністю володіння студентами ІМ на високому рівні (С1 – 2).

Враховуючи вагому роль ІТ навчання ІМ для підвищення мотивації студентів через творчу активність, а також беззаперечний розвиток їхнього критичного мислення на заняттях і, як наслідок, краще запам'ятовування та засвоєння навчального матеріалу, питання формування компетентності в ДМ з використанням ІТ на молодших курсах ще потребують подальшого дослідження.

Таким чином, **метою** нашої статті є аналіз сучасного стану і перспектив використання ІТ навчання викладачами англійської мови задля поліпшення рівня сформованості ІКК, зокрема в ДМ.

Основні результати дослідження. Як зазначалось раніше, у результаті організації навчальної діяльності із застосуванням ІТ, практичні заняття з англійської мови орієнтовані на:

- ✓ розвиток належного мислення, висловлення власної думки, вироблення творчого ставлення, сприйняття іншомовного носія, розвиток апроксимованої вимови, самостійного осмислення матеріалу, засвоєння лексики;

- ✓ розвиток здатності до навіювання думок, зразків поведінки, обстоювання власної думки, створення ситуації дискусії, зіткнення думок; розв'язання певної проблемної ситуації в умовах ІТ, що активно стимулює діяльність мислення, спрямовану на подолання суперечностей, непорозумінь;

- ✓ вироблення критичного ставлення до себе, вміння бачити свої помилки й адекватно ставитися до них; розвиток таких умінь, як бачити позитивне і негативне, порівнювати себе з іншими й адекватно себе оцінювати [8].

Це, насамперед, акцентує нашу увагу на важливості вивчення особливостей навчальних прийомів ІТ, до яких викладач звертається під час планування практичних занять з англійської мови. Розглянемо докладніше сутність прийомів, популярних серед викладачів за даними опрацьованих публікацій (див. табл. 1).

Таблиця 1

Навчальні прийоми ІТ навчання

№ з/п	Навчальний прийом	Сутність та характер навчального прийому	Практична значущість застосування прийому
1.	Робота в парах	Передбачає спільну роботу студентів, де в кожний момент половина студентів відповідає, а друга контролює. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усією академічною групою	Дає студентам час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед групою. Сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критично мислити, вміння переконувати й вести дискусію

Продовження табл. 1

2.	Ротаційні (змінні) трійки	Групи з трьох осіб – стабільніші групові структури випадкових змінних коаліцій. Разом усі трійки утворюють коло. Після обговорення відкритого питання (однакове для всіх) учасники розраховуються від 0 до 2. Студенти з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, з номером 2 через дві трійки проти годинникової стрілки, а з номером 0 – залишаються на місці і є постійними членами трійки	Сприяє ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, засвоєння і закріплення
3.	“Карусель”	Ця технологія найефективніша для одночасного залучення всіх учасників до активної роботи з різними партнерами з метою обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій, для збирання інформації з певної теми, для перевірки обсягу й глибини наявних знань	Сприяє розвитку вмінь аргументувати власну позицію
4.	“Велике коло”	Робота в групі проходить в три етапи: ✓ студенти розсаджуються на стільцях у великому колі. Викладач формулює проблему; ✓ кожен студент записує запропоновані заходи для вирішення проблеми на своєму листі; ✓ кожен зачитує свої пропозиції, група мовчки вислуховує і проводить голосування з кожного пункту – чи включати його в загальний розв’язок, що фіксується на дошці	Дає можливість швидко визначити шляхи розв’язання питання або складових цього розв’язку
5.	“Акваріум”	У цій технології одна мікрогрупа працює окремо, в центрі аудиторії (внутрішнє коло), після обговорення викладає результат, а решта студентів (зовнішнє коло) слухає, не втручаючись. Після цього студентами зовнішнього кола обговорюється виступ мікрогрупи і власні здобутки	Розвиток спілкування, вдосконалення вміння дискутувати
6.	Незакінчені речення	Ускладнений варіант “Великого кола”: відповідь студента – це продовження незакінченого речення типу “можна зробити такий висновок...”, “я зрозумів, що...”	Розвиває у студентів зв’язне мовлення, відпрацьовує вміння говорити коротко, але по суті і переконливо

Продовження табл. 1

7.	“Мозковий штурм”	Метод вирішення проблеми, коли всі учасники розмірковують над однією і тією самою проблемою і “йдуть на неї в атаку”. Головними умовами є обмеження одним питанням чи темою. Висловлена думка має бути аргументованою	Розвиває критичне мислення завдяки обміну думками, твердженнями, формування в учасників певної точки зору
8.	“Ажурна пилка”	Мікрогрупи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми для обміну інформацією	Дає змогу працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за невеликий проміжок часу, а також заохочує допомагати одне одному – вчитися навчаючи
9.	Розігрування ситуації в ролях	Груповий мисленнєвий пошук, що потребує залучення в комунікацію всіх учасників гри	Формування у студентів таких якостей, як комунікативні здібності, самостійність мислення тощо
10.	Дискусія	Взаємодія викладача і студентів, вільний обмін думками, ідеями і поглядами на питання, що досліджується	Пожвавлює навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дає змогу викладачеві керувати колективною думкою групи, використовувати її з метою переконання, подолання негативних установок та помилкових думок деяких студентів

Проведений нами аналіз наукових джерел з цієї проблеми підтвердив важливість для освітнього процесу інноваційної компетентності, яку І. М. Дичківська розглядає через систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей викладача, що забезпечують ефективність використання нових технологій у роботі [2]. У практиці закладів вищої освіти України використання ІТ навчання, на жаль, досі відбувається спонтанно, нерегулярно. Вони ще не стали природною, невід’ємною складовою навчального процесу. Поза увагою залишаються, на нашу думку, деякі питання щодо їх практичного впровадження на заняттях. Тому перед нами постало завдання виявити труднощі, пов’язані з цим, спираючись на викладацький досвід.

Отже, з метою вивчення стану використання викладачами ІТ у навчанні ІМ у КНЛУ протягом вересня 2016 р. ми провели анкетне опитування, в якому взяли участь 58 викладачів чотирьох мовних кафедр Університету, з яких 39 науково-педагогічних працівників викладають англійську мову як другу ІМ та 19 – як першу ІМ.

Аналіз відповідей показав, що на заняттях з ІМ 35% опитаних надають перевагу груповим режимам роботи, в той час як 39% з них схильні до використання фронтальних режимів, а 20% є прибічниками індивідуального режиму. Неоднозначним виявилось ставлення викладачів до впровадження ІТ в освітній процес. Слід зазначити, що з метою глибшого розуміння сутності в анкеті було подано тлумачення поняття “інтерактивні технології” за О. І. Пометун [6]. 95% респондентів вважають, що ІТ дають можливість реалізувати креативність викладача, що є одним з головних показників його професійної майстерності. Натомість 5% викладачів вказали на відсутність у них необхідних знань щодо розуміння сутності ІТ.

Стан обізнаності з ІТ, що є важливою складовою інноваційної компетентності викладача, докладно відображено у вигляді діаграми (див. рис. 2), яка засвідчує, що майже всі опитані володіють такими навчальними прийомами, як робота в парах (85%), займи позицію (73%), та, відповідно, можуть поділитися досвідом. Водночас, одна третина викладачів частково володіють такими навчальними прийомами, як “метод ПРЕС” (30%), “акваріум” (32%), “дерево рішень” (33%), а дві третини не володіють такими навчальними прийомами, як “ажурна пилка”, “вертушка” тощо.

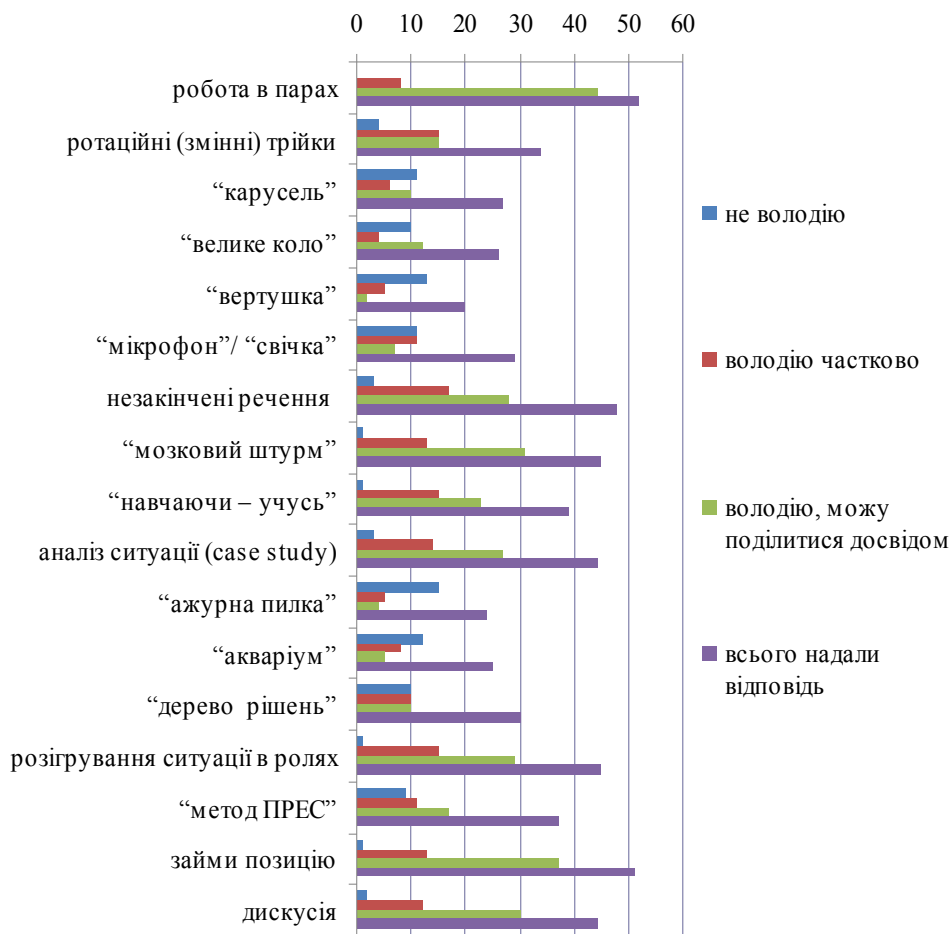


Рис. 2. Стан обізнаності викладачів з навчальними прийомами ІТ

Серед перешкод щодо впровадження ІТ, які виділяють викладачі, на першому місці відсутність необхідних знань про сучасні ІТ (28%), друге місце посідає нестача часу та громіздка підготовка до заняття (7%). Жоден з опитаних не виявив прив'язаність до сформованого способу роботи з використанням традиційних технологій навчання, про що свідчить особиста переконаність щодо необхідності інновацій в освітньому процесі.

Цікавою виявилася думка викладачів англійської мови щодо впливу ІТ на рівень набутих знань студентів під час проведення занять з їх використанням. Понад 71% респондентів засвідчують, що заняття із залученням ІТ безсумнівно відкривають студентам можливість співпраці зі своїми ровесниками, що, в свою чергу, зумовлює зростання рівня соціокультурної

компетентності особистості. Проте, як свідчить досвід викладачів (26%), досягнення особистостями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь на таких заняттях залишається поки що частковим порівняно з традиційними технологіями організації роботи, незважаючи на неабияку мотивацію щодо реалізації у студентів природного прагнення до спілкування. Водночас 3% опитаних взагалі виказують сумніви щодо можливостей досягнення майбутніми філологами вищих результатів.

Простежується тенденція, що майже 39% викладачів віддають перевагу використанню ІТ під час навчання говоріння, а саме навчання ДМ, при цьому не оминаючи й доцільність їх впровадження і в такому виді мовленнєвої діяльності, як аудіювання (27%). 34% респондентів переконані, що завдяки творчим здібностям викладача вдало змодельована та ретельно розроблена методика проведення заняття з англійської мови з використанням ІТ справлятиме позитивний вплив на навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Спираючись на результати опитування, зазначимо, що серед джерел, яким викладачі ІМ віддають перевагу щодо отримання інформації про ІТ, названо такі: інтернет ресурси – 36% респондентів, курси підвищення кваліфікацій і майстер-класи колег – 22%, друковані джерела – 16%, фахові семінари та конференції відзначили 26% осіб. Цей розподіл продемонстровано в поданій нижче діаграмі (див. рис. 3).



Рис. 3. Розподіл джерел інформації опитаних викладачів

Як свідчать узагальнені дані, майже всі учасники анкетування (86%) виказали зацікавленість і нагальну потребу відвідати за можливості майстер-класи з упровадження в освітній процес ІТ навчання, що сприятимуть подальшому удосконаленню їхньої методичної майстерності та, безперечно, принесуть практичну користь процесу навчання англійської мови. І лише 14% респондентів не виявило бажання відвідати запропоновані заходи, мотивуючи це браком часу через необхідність виконання додаткового навчального навантаження.

Результати дослідження підтверджують привабливість ІТ для викладачів передусім за рахунок бажання поліпшити результати своєї професійної діяльності (41%) та потребою у новизні, подоланні рутини (34%). Окрім цього, 25% респондентів погодились, що потребу в самоосвіті та самовдосконаленні неможливо задовольнити без упровадження в освітній процес ІТ навчання як сучасних.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Результати проведеного анкетування разом з аналізом наукових джерел з цієї проблеми уможливили такі висновки. Використання ІТ в реалізації особистісно-діяльнісного підходу у викладанні англійської мови дає змогу не тільки значно збільшити час мовної практики на заняттях для кожного студента, внаслідок чого зникають його внутрішні обмеження щодо публічного висловлювання власних думок, а й досягти належного засвоєння матеріалу занять усіма учасниками групи. На думку більшості викладачів, ІТ змінюють традиційні форми ілюстрації на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Окрім цього, їх використання поживає навчальний процес та спонукає викладача до самовдосконалення, професійного та особистого росту і розвитку. В процесі

ознайомлення з тією чи іншою ІТ насамперед він виступає ще й організатором самостійної, навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності студентів. Отже, ІТ в освітній практиці є обов'язковою умовою оптимального розвитку і тих, хто навчаються, і тих, хто навчає.

З огляду на зазначене, перспективою подальшого дослідження є розвідки відбору та доцільності використання навчальних прийомів ІТ науково-педагогічними працівниками на практичних заняттях з англійської мови для поліпшення якості освіти на першому (бакалаврському) рівні, оскільки майстерність сучасного викладача полягає у творчому підході до конструювання занять, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності за рахунок залучення інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин в вузах : [монография] / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольский. – Днепропетровск, 2013. – 226 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидат, 2004. – 352 с.
3. Кочубей Н. П. Методика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” / Н. П. Кочубей. – К., 2014. – 24 с.
4. Крюкова О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде / О. П. Крюкова. – М. : Логос, 1998. – 126 с.
5. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 176 с.
6. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів : інтерактивні технології у ВНЗ : [навч. посіб.] / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ Софія, 2007. – 65 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.
8. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : [навч. посіб.] / С. О. Сисоєва. – “ВД ЕКМО”, 2011. – 324 с.
9. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах : [Колективна монографія] / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
10. Percival E., Ellington H. A Handbook of Educational Technology / E. Percival, H. Ellington. – L.: N.Y., 1984. – P. 12–13.

REFERENCES

1. Volkova N. P. Modelirovaniya profesijnoi diial'nosti u vykladanni navchal'nykh dystsyplin u vyshakh : [Monografiiya] / N. P. Volkova, O. B. Tarnopol's'kyj. – Dnipropetrovs'k, 2013. – 226 s.
2. Dychkivs'ka I. M. Innovatsijni pedahohichni tekhnolohii : [navch. posib.] / I. M. Dychkivs'ka. – K. : Akademvydat, 2004. – 352 s.
3. Kochubej N. P. Metodyka interaktyvnoho navchannia anhlijs'koho dialohichnoho movlennia molodshykh shkoliariv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 “Teoriia i metodyka navchannia: hermans'ki movy” / N. P. Kochubej. – K., 2014. – 24 s.
4. Krjukova O. P. Samostojatel'noe izuchenie inostrannogo jazyka v komp'juternoj srede / O. P. Krjukova. – M. : Logos, 1998. – 126 s.
5. Panina T. S. Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija / T. S. Panina, L. N. Vavilova. – M. : Izd. centr “Akademija”, 2008. – 176 s.
6. Pometun O. I. Pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv : interaktyvni tekhnolohii u VNZ : [navch. posib.] / O. I. Pometun, O. A. Komar. – Uman' : RVTs Sofiia, 2007. – 65 s.

7. Pometun O. I. Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. – K. : Vydavnytstvo A. S. K., 2004. – 192 s.
8. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: [navch. posib.] / S. O. Sysoieva. – K. : VD “EKMO”, 2011. – 324 s.
9. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyschykh navchal'nykh zakladakh : [Kolektyvna monohrafiia] / S. Yu. Nikolaieva, H. E. Borets'ka, N. V. Majier, O. M. Ustymenko, V. V. Chernysh ta inshi; [za red. S. Yu. Nikolaievoi; tekhn. red. I. F. Sobolievoi]. – K. : Lenvit, 2015. – 444 s.
10. Percival E., Ellington H. A Handbook of Educational Technology / E. Percival, H. Ellington. – L.: N.Y., 1984. – P. 12–13.

УДК 811.111+811.161.2]°25:378

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ольховська А. С.

las.19065@rambler.ru

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Дата надходження 18.10.2017. Прийняття до друку 01.11.2017.

Анотація. У статті подано результати експериментальної перевірки ефективності методики навчання у магістратурі майбутніх перекладачів письмового перекладу з англійської мови українською текстів суспільно-політичної сфери із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а саме систем автоматизації перекладу. Автором визначено мету, етапи, завдання, варійовані та неварійовані умови методичного експерименту та сформульовано його гіпотези. Порівняння даних перед- та післяекспериментальних зрізів засвідчило ефективність розроблених варіантів методики навчання, а використання методів математичної статистики дало змогу встановити їх однакову ефективність.

Ключові слова: експериментальне навчання, письмовий переклад із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, системи автоматизації перекладу, майбутні перекладачі.

Ольховская А. С. Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

Экспериментальная проверка эффективности обучения будущих переводчиков письменному переводу с использованием информационно-коммуникационных технологий

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментальной проверки эффективности методики обучения в магистратуре будущих переводчиков письменному переводу с английского языка на украинский текстов общественно-политической тематики с использованием информационно-коммуникационных технологий, а именно систем автоматизации перевода. Автором определены цели, этапы, задачи, варьируемые и неварьируемые условия методического эксперимента, а также сформулированы его гипотезы. Сравнение данных пред- и постэкспериментальных срезов свидетельствует об эффективности разработанных вариантов методики обучения, а использование методов математической статистики позволило установить их одинаковую эффективность.

Ключевые слова: экспериментальное обучение, письменный перевод с использованием информационно-коммуникационных технологий, системы автоматизации перевода, будущие переводчики.

Olkhovska A. V.N. Karazin Kharkiv National University

Experimental Testing of the Efficiency of Teaching Students Majoring in Translation to Translate Using Information and Communication Technologies

Abstract. Introduction. The main modern translation market demands include, among others, developed skills in using a number of information and communication technologies, computer-assisted tools being at their top. Translation technologies have changed significantly the way translators work and the corresponding changes are to be introduced into the process of training future translators which requires developing corresponding methodologies of teaching. **Purpose.** Description of the results of the methodological experiment aimed to test the efficiency of the developed methodology of teaching graduate students translating English social and political texts into Ukrainian using information and communication technologies, namely computer-assisted tools. **Methods.** The present research is based on using the following methods: studying and analyzing scientific publications on methodological experiments, observing the process of training, conducting methodological experiment, interpreting the results of the methodological experiment with the help of the methods of mathematical statistics. **Results.** The experimental testing proved the efficiency of the methodology of teaching graduate students translating English social and political texts into Ukrainian using information and communication technologies as students' average results obtained before and after the experimental teaching explicitly show a substantial increase in students' proficiency in translating texts with the help of CAT-tools. **Conclusion.** The hypothesis preconceived at the very beginning of the study was confirmed. The equal efficiency of all the developed variants of the methodology was approved with the help of methods of mathematical statistics. **Key words:** experimental teaching, translation with the use of information and communication technologies, computer-assisted tools, students majoring in Translation.

Постановка проблеми. Вимоги сучасного ринку перекладацьких послуг зумовлюють посилення значущості інструментального компонента фахової компетентності перекладача (ФКП), а, отже, й необхідність надання особливої уваги цьому компонентові у процесі професійної підготовки перекладачів. Дослідники відзначають, що сучасні технології вже не розглядаються як окремі інструменти, що повністю підпорядковуються людині [7, р. 148], оскільки вони чинять неабиякий вплив на сам процес перекладу [13, р. 41], сильно його видозмінюючи (з одного боку допомагаючи перекладачеві, а з іншого – накладаючи певні обмеження на процес перекладу [10, р. 125]), і на психічні процеси перекладачів [11, р. 137], а відтак вони спричиняють й суттєві зміни у самій парадигмі навчання перекладачів [14], викликаючи необхідність побудови відповідних методик навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За кордоном здійснюється активна наукова робота із розробки засад для створення методик навчання перекладу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та власне з розробки таких методик. Так, монографію відомої дослідниці L. Bowker [9] присвячено огляду продуктів та програмного забезпечення з дидактичної точки зору, тобто описано ті засоби, які можуть знадобитися сучасному перекладачеві та які, відповідно, мають стати об'єктами активного вивчення. У своїй публікації R. Samson [15] обґрунтовує методологічний підхід до навчання майбутніх перекладачів сучасних технологій, який виходить за межі елементарної комп'ютерної грамотності та передбачає формування у студентів низки спеціальних технологічних навичок й умінь, що мають наскрізний (cross-curricular) характер, тобто формуються не в рамках лише одного конкретного курсу, а скоріше в межах цілої низки дисциплін для підготовки майбутніх перекладачів. Проводяться й дослідження, спрямовані на встановлення впливу вивчення перекладацьких інструментів на процес навчання перекладачів. Зокрема дослідження, проведене Н. М. Alotaibi [8], засвідчило дуже позитивне ставлення студентів до вивчення CAT-інструментів: студенти продемонстрували високий рівень мотивації та бажання застосовувати здобуті навички та вміння під час вивчення інших курсів. У своєму дисертаційному дослідженні Р. Не [12] доходить висновку, що застосування CAT-інструментів у навчанні перекладу науково-технічних текстів з англійської мови китайською допомагає студентам краще впоратися з труднощами перекладу текстів згаданої тематики та продемонструвати вищі результати.

Почали з'являтися і перші вітчизняні роботи, присвячені проблемі навчання перекладу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, на дисертаційному рівні досліджено проблему формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах [5]. Теоретично обґрунтовано та розроблено концепцію формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі, провідна ідея якої полягає у тому, що цілеспрямоване формування згаданої компетентності є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах та сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, конкурентоспроможності, всебічному професійно-особистісному розвитку і саморозвитку. При усій ґрунтовності та значущості проведеного дослідження, слід відзначити, що воно стосується передусім підготовки фахівців з письмового перекладу вузькоспеціальної (аграрної) тематики, хоча багато його положень можуть бути адаптовані і застосовані й у підготовці перекладачів інших галузей. Отже, попри наведений список досліджень, проблема розробки методики навчання майбутніх перекладачів письмового перекладу із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та її експериментальна перевірка залишається досі нерозв'язаною, що робить її **актуальною**. Саме тому **метою** статті є опис експериментального навчання (ЕН) за розробленою нами методикою, наведення перед- та післяекспериментальних даних та їх порівняння, аналіз та інтерпретація результатів ЕН.

Виходячи із поставленої мети, у статті необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) дати стислий опис розробленої методики; 2) визначити мету ЕН; 3) сформулювати його гіпотези; 4) описати структуру експерименту; 5) навести дані перед- та післяекспериментального зрізів; 6) встановити ефективність/неефективність розробленої методики.

Основні результати дослідження. Зважаючи на усе викладене вище, нами було розроблено методику навчання у магістратурі майбутніх перекладачів письмового перекладу з англійської мови українською текстів суспільно-політичної тематики із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема систем автоматизації перекладу (SDL Trados, MemoQ та Memsource), яку було запроваджено до фахової підготовки перекладачів у формі модуля “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу”, який є складовою нормативної навчальної дисципліни циклу магістерської підготовки “Теорія і практика перекладу”. Зміст модуля склали такі тематичні блоки (ТБ): ТБ 1 – переклад документів різних форматів засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource (нами було обрано найпоширеніші формати: Word, Excel, Power Point, pdf); ТБ 2 – створення термінологічних баз засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource та керування ними; ТБ 3 – створення баз пам’яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (*alignment*) засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource та керування ними; ТБ 4 – реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados, MemoQ, Memsource [3]. Система вправ модуля містить три підсистеми: 1) підготовчі вправи; 2) вправи для розвитку навичок письмового перекладу з використанням систем автоматизації перекладу; 3) вправи для розвитку вмінь письмового перекладу з використанням систем автоматизації перекладу. Усього було розроблено три варіанти методики (А, Б та В), які відрізнялися способом організації навчального матеріалу та тривалістю навчання [3] – варійовані умови ЕН. До неварійованих умов ЕН належали: 1) кількість і склад експериментальних груп, 2) зміст перед- та післяекспериментальних зрізів; 3) критерії оцінювання рівня сформованості у студентів відповідних навичок та вмінь; 4) проведення навчання в усіх групах одним викладачем (автором дослідження).

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої методики та встановленні найефективнішого її варіанта, що зумовило необхідність формулювання таких гіпотез:

Гіпотеза 1. Використання систем автоматизації перекладу за розробленою методикою дає змогу значно підвищити ефективність письмового перекладу у майбутніх перекладачів (досягнення коефіцієнта навченості не нижче 0,80 за шкалою В. П. Беспалька [1]).

Гіпотеза 2. Ефективність письмового перекладу у майбутніх перекладачів з використанням систем автоматизації перекладу буде вищою, якщо застосовувати варіант А розробленої методики.

Контргіпотеза 1. Ефективність письмового перекладу у майбутніх перекладачів з використанням систем автоматизації перекладу буде вищою, якщо застосовувати варіант Б розробленої методики.

Контргіпотеза 2. Ефективність письмового перекладу у майбутніх перекладачів з використанням систем автоматизації перекладу буде вищою, якщо застосовувати варіант В розробленої методики.

Дослідження здійснювалося у формі природного вертикально-горизонтального ЕН [2; 6] у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. *Природність* ЕН зумовлюється його проведенням в звичайних для студентів умовах під час аудиторних занять та самостійної роботи вдома без зміни складу груп та без спеціального відбору його учасників. *Вертикальний* характер ЕН дав змогу оцінити загальну ефективність розроблених комплексів вправ з модуля “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу” – порівнювалися результати студентів до та після ЕН. *Горизонтальний* характер експерименту полягав у порівнянні ефективності декількох варіантів розробленої методики між собою.

Досліджуваними були 69 студентів першого та другого курсів магістратури англійського відділення факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (11 юнаків та 58 дівчат, віком від 19-ти до 22-х років), які здобувають кваліфікацію «Перекладач», поділених на шість експериментальних груп (ЕГ): група ЕГ-1А займалася за варіантом А розробленої методики, групи ЕГ-1Б, ЕГ-2Б, ЕГ-3Б займалися за варіантом Б розробленої методики, а групи ЕГ-1В та ЕГ-2В – за варіантом В. Заняття проводилися один раз на тиждень, щоразу по 2 години упродовж шести місяців для варіанта А, чотирьох місяців для варіанта Б та трьох місяців для варіанта В.

Проводити передекспериментальний зріз безпосередньо перед початком занять не мало сенсу, оскільки до цього переважна більшість студентів не використовувала систем автоматизації перекладу. Саме тому зріз було проведено на четвертому занятті, коли студенти вже засвоїли базовий функціонал систем автоматизації перекладу, а його змістом був переклад автентичного тексту міжнародної угоди в галузі прав людини “Second Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights, aiming at the abolition of the death penalty”. Оцінювання перекладів студентів здійснювалося відповідно до процедури, прописаної у наших попередніх працях [3]. Після цього результати студентів у п’ятибальній шкалі переводились у коефіцієнт навченості за шкалою В. П. Беспалька за допомогою формули: $K=A/N$, де A – кількість балів за правильне виконання завдання, N – максимально можлива кількість балів [1]. Результати передекспериментального зрізу подані в табл. 1.

Таблиця 1

**Середні показники передекспериментального зрізу
(варіанти навчання А, Б та В)**

Індекс групи	ЕГ-1А	ЕГ-1Б	ЕГ-2Б	ЕГ-3Б	ЕГ-1В	ЕГ-2В
Середній коефіцієнт навченості	0,74	0,49	0,46	0,72	0,62	0,58

Згідно з табл. 1, лише двом групам ЕГ-1А та ЕГ-3Б вдалося досягти задовільного рівня навченості – 0,74 та 0,72 відповідно. Решта груп продемонструвала доволі низький рівень, що коливався в межах позначок 0,49 – 0,62.

По завершенні навчання у всіх ЕГ було проведено післяекспериментальний зріз, у якості експериментальних матеріалів було використано уривок з тексту угоди “Convention on the Political Rights of Women” для групи ЕГ-1А та уривок з тексту угоди “Optional Protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights” для решти ЕГ. Результати зрізу подано в табл. 2.

Таблиця 2

**Середні показники післяекспериментального зрізу
(варіанти навчання А, Б та В)**

Індекс групи	ЕГ-1А	ЕГ-1Б	ЕГ-2Б	ЕГ-3Б	ЕГ-1В	ЕГ-2В
Середній коефіцієнт навченості	0,93	0,91	0,88	0,90	0,93	0,88

За результатами навчання сформульована нами гіпотеза дослідження підтвердилася – усі ЕГ без винятку досягли прогнозованого коефіцієнта навченості не нижче позначки 0,70 та навіть його перевищили, зокрема чотири ЕГ (ЕГ-1А, ЕГ-1Б, ЕГ-3Б, ЕГ-1В) навіть досягнули нижньої межі “відмінної” оцінки з коефіцієнтом навченості, який коливається в межах позначок 0,90 – 0,93. Однак нас цікавив не тільки досягнутий загальний коефіцієнт навченості по кожній групі, але й приріст, який продемонструвала кожна група. Таку інформацію подано у табл. 3.

Таблиця 3

**Порівняльна таблиця середніх показників перед- і післяекспериментального зрізів
для визначення ефективності навчання за модулем “Сучасні перекладацькі технології.
Системи автоматизації перекладу” (варіанти навчання А, Б і В)**

Індекс групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнта навченості
	передекспериментальний зріз	післяекспериментальний зріз	
ЕГ-1А	0,74	0,93	0,19
ЕГ-1Б	0,49	0,91	0,42
ЕГ-2Б	0,46	0,88	0,42
ЕГ-3Б	0,72	0,90	0,18
ЕГ-1В	0,62	0,93	0,31
ЕГ-2В	0,58	0,88	0,30

Згідно з табл. 3, студенти усіх ЕГ продемонстрували значний приріст, проте коливання у прирості є також доволі суттєвим – від 0,18 до 0,42. Результати студентів унаочнено на рис. 1.

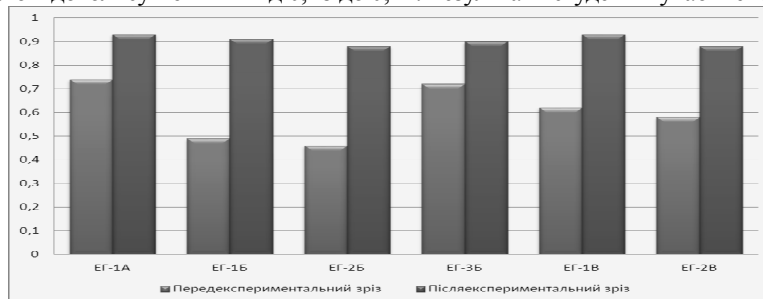


Рис. 1. Порівняльна ефективність виконання майбутніми перекладачами передекспериментального та післяекспериментального зрізів

Рис. 1 ілюструє динаміку зміни результатів студентів. Стопчикки діаграми є значно вищими у післяекспериментальному зрізі, а приріст по кожній групі дещо коливається. Більший приріст може бути свідченням вищої ефективності певного варіанта навчання, однак коректно з'ясувати, який з варіантів навчання є ефективнішим, можливо лише за допомогою методів математичної статистики. Порівнювати різні варіанти навчання у горизонтальному плані доцільно за допомогою багатofункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутове перетворення Фішера, що призначений для зіставлення двох вибірок за частотою наявності ефекту, який цікавить дослідника [4], а тому спочатку порівнюємо між собою ефективність варіантів навчання А і Б, потім А і В та нарешті В і Б.

Оскільки більшість студентів усіх ЕГ досягли значно вищого за достатній (0,7) рівня навченості, у нашому дослідженні наявності ефекту вважаємо досягнення коефіцієнта навченості 0,9 і більше, а відсутності ефекту – недосягнення цього коефіцієнта. У групах за варіантом навчання А із 10-ти студентів зазначеного рівня набули 9 осіб, а у групах за варіантом навчання Б – 19 осіб. Визначимо, чи достовірно розрізняються відсоткові частки при даних n_1 та n_2 .

Сформулюємо гіпотези:

H_0 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання А) не більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання Б).

H_1 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання А) більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання Б).

Для визначення критерію ϕ^* побудуємо таблицю емпіричних частот за двома ознаками з необхідними для обчислення даними (табл. 4). За таблицею XII Додатка 1 [4, с. 330–332] визначаємо величини, що відповідають відсотковим часткам студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 і більше по кожному з варіантів навчання.

Таблиця 4

Таблиця для розрахунку критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера з метою визначення ефективнішого варіанта навчання за модулем “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу” (порівняння варіантів А і Б)

Варіант навчання	"Є ЕФЕКТ"			"НЕМАЄ ЕФЕКТУ"			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	% частка	ϕ_1	Кількість студентів	% частка	ϕ_2	
А	9	90,0	2,498	1	10,0	0,644	10
Б	19	57,6	1,723	14	42,4	1,418	33
Кількість студентів	28			15			43

Підрахуємо емпіричне значення φ^* за формулою:

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

де n_1 – кількість спостережень у вибірці 1 (за варіантом навчання А, 10 студентів), n_2 – кількість спостережень у вибірці 2 (за варіантом навчання Б, 33 студенти), φ_1 – кут, що відповідає більшій процентній частці, яка в нашому випадку становить 90,0 % (“е ефект” за варіантом навчання А), φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, яка в нашому випадку становить 57,6 % (“е ефект” за варіантом навчання Б).

$$\varphi^* = (2,498 - 1,723) \cdot \sqrt{\frac{(10 \cdot 33)}{(10 + 33)}} = 2,15$$

За отриманими даними $\varphi^*_{\text{емп}}$ визначимо рівень значущості відсоткових часток. За таблицею XIII Додатка 1 [4, с. 332] визначаємо, що отримане значення відповідає рівню статистичної значущості 0,016.

За тією ж самою таблицею Додатка 1 [4] визначаємо критичне значення критерію φ^* :

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

Потім порівнюємо отримане емпіричне значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ з $\varphi^*_{\text{кр}}$.

Для наочності побудуємо вісь значущості (рис. 2).

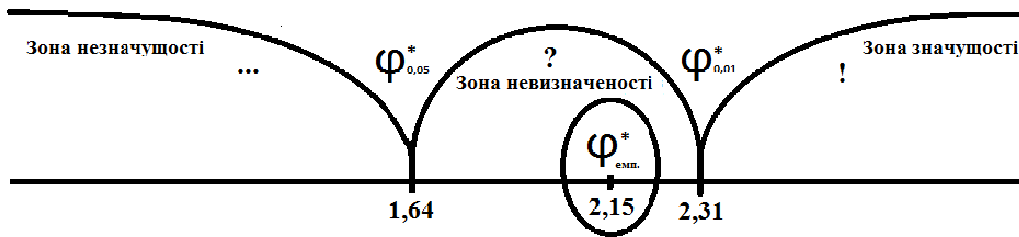


Рис. 2. Вісь значущості для визначення значущості отриманого значення $\varphi^*_{\text{емп}}$

З рис. 2 наочно видно, що емпіричне значення критерію потрапило до зони невизначеності. Це означає, що, з одного боку, ми вже можемо відхилити гіпотезу щодо недостовірності розбіжностей (H_0), однак, з іншого боку, ще не можемо остаточно прийняти гіпотезу про їх достовірність (H_1). Інтерпретації такого результату багатозначні. Зважаючи на те, що визначений нами рівень значущості p -рівень не перевищує 0,05, ми все ж таки можемо вважати достовірними вже ті розбіжності, які не потрапляють до зони незначущості, та констатувати, що варіант навчання А є дещо ефективнішим за варіант Б. Однак, беручи до уваги те, що емпіричне значення критерію міститься у зоні невизначеності, можна припустити, що ефективність варіанта навчання А лише незначною мірою перевищує ефективність варіанта навчання Б.

За описаним вище алгоритмом зіставимо ефективність варіантів навчання А і В та В і Б.

Гіпотези:

H_0 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання А) не більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання В).

H_1 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання А) більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання В).

Для визначення критерію φ^* побудуємо таблицю емпіричних частот за двома ознаками з необхідними для обчислення даними (табл. 5).

Таблиця 5

Таблиця для розрахунку критерію φ^* – кутового перетворення Фішера з метою визначення ефективнішого варіанта навчання за модулем “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу” (порівняння варіантів А і В)

Варіант навчання	"Є ЕФЕКТ"			"НЕМАЄ ЕФЕКТУ"			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	% частка	φ_1	Кількість студентів	% частка	φ_2	
А	9	90,0	2,498	1	10,0	0,644	10
В	17	70,8	2,000	7	29,2	1,142	24
Кількість студентів	26			8			34

$$\varphi^* = (2,498 - 2,000) \cdot \sqrt{\frac{(10 \cdot 24)}{(10 + 24)}} = 1,32$$

За отриманими даними $\varphi^*_{\text{емп}}$ визначимо рівень значущості відсоткових часток. За таблицею XIII Додатка 1 [4, с. 332] визначаємо, що отримане значення відповідає рівню статистичної значущості 0,094.

Побудувавши вісь значущості, доходимо висновку, що отримане емпіричне значення φ^* міститься в зоні незначущості (рис. 3).

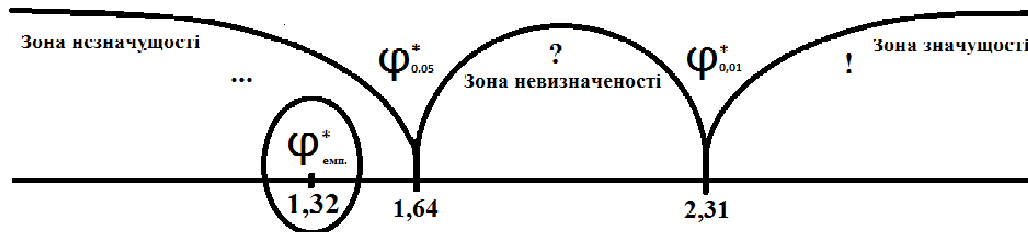


Рис. 3. Вісь значущості для визначення значущості отриманого значення $\varphi^*_{\text{емп}}$

Отже, гіпотеза H_0 приймається, а гіпотеза H_1 не приймається.

Висновок: частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання А) не більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання В).

Гіпотези:

H_0 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання В) не більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання Б).

H_1 – частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання В) більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання Б).

Для визначення критерію φ^* побудуємо таблицю емпіричних частот за двома ознаками з необхідними для обчислення даними (табл. 6).

Таблиця 6

Таблиця для розрахунку критерію φ^* – кутового перетворення Фішера з метою визначення ефективнішого варіанта навчання за модулем “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу” (порівняння варіантів В і Б)

Варіант навчання	"Є ЕФЕКТ"			"НЕМАЄ ЕФЕКТУ"			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	% частка	φ_1	Кількість студентів	% частка	φ_2	
В	17	70,8	2,000	7	29,2	1,142	24
Б	19	57,6	1,723	14	42,4	1,418	33
Кількість студентів	36			21			57

$$\varphi^* = (2,000 - 1,723) \cdot \sqrt{\frac{(33 \cdot 24)}{(33 + 24)}} = 1,03$$

За отриманими даними $\varphi^*_{\text{емп}}$ визначимо рівень значущості відсоткових часток. За таблицею XIII Додатка 1 [4, с. 332] визначаємо, якому рівню достовірності відповідає отримане значення, і доходимо висновку про те, що таке значення в таблиці відсутнє.

З побудованої осі значущості видно, що отримане емпіричне значення φ^* міститься в зоні незначущості (рис. 4).

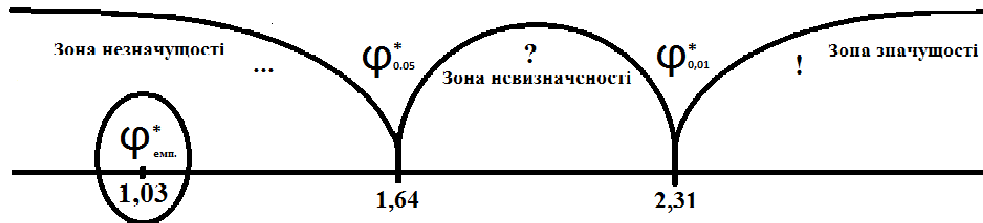


Рис. 4. Вісь значущості для визначення значущості отриманого значення $\varphi^*_{\text{емп}}$

Отже, гіпотеза H_0 приймається, а гіпотеза H_1 не приймається.

Висновок: частка студентів, які досягли коефіцієнта навченості 0,9 за результатами післяекспериментального зрізу у вибірці 1 (варіант навчання В) не більша, ніж у вибірці 2 (варіант навчання Б)

Виходячи з проведеної перевірки результатів ЕН засобами математичної статистики, при порівнянні варіантів навчання А і В та В і Б було прийнято гіпотезу H_0 , а, отже, частка студентів, які досягли та перевищили умовний коефіцієнт навченості 0,9, в жодному з варіантів навчання не є більшою, ніж у інших. При порівнянні варіантів навчання А і Б було прийнято гіпотезу H_1 , тобто частка студентів, які досягли та перевищили умовний коефіцієнт навченості 0,9, у варіанті навчання А є більшою, ніж у варіанті навчання Б, однак те, що емпіричне значення критерію φ^* все-таки міститься у зоні невизначеності, не дає нам змоги констатувати безперечно кращу ефективність варіанта навчання А порівняно з варіантом навчання Б.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, порівняння результатів перед- і післяекспериментальних зрізів уможливило висновок про ефективність запропонованої методики навчання у магістратурі майбутніх перекладачів письмового перекладу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій, а використання методів математичної статистики дало змогу встановити рівну ефективність усіх розроблених варіантів навчання за модулем “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу”.

Однак проблема навчання майбутніх перекладачів письмового перекладу з англійської мови українською суспільно-політичних текстів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно складною і жодним чином не вичерпується цим дослідженням. Отримані дані засвідчують необхідність подальшого вивчення шляхів формування у майбутніх перекладачів компетентності у письмовому перекладі засобами інформаційно-комунікаційних технологій з розробкою відповідних методик навчання, які б включали ширший спектр сучасних перекладацьких технологій, що й становить **перспективу** подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П. Б. Гурвич. – Владимир : Изд-во Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского, 1980 – 104 с.
3. Ольховська А. С. Теоретичні передумови розробки курсу “Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу” / А. С. Ольховська // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2016. – Випуск 4 (127). – С. 108 – 114.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е. В. – СПб. : Речь, 2003. – 350 с.
5. Тарасенко Р. О. Теоретичні і методичні засади формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04, 13.00.10 / Тарасенко Ростислав Олександрович. – К., 2017. – 550 с.
6. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1976. – 156 с.
7. Alonso E. Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies / E. Alonso, E. Calvo // Meta: Translators' Journal. – 2015. – Vol. 60, № 1. – P. 135–157.
8. Alotaibi H. M. Teaching CAT tools to translation students: an examination of their expectations and attitudes / H. M. Alotaibi // Arab World English Journal. – 2014. – Special Issue No 3. – P. 65–74.
9. Bowker L. Computer-aided Translation Technology: A Practical Introduction / Bowker L. – Ottawa : University of Ottawa Press, 2002. – 185 p.
10. Bundgaard K. Translator-computer interaction in action: An observational process study of computer-aided translation / K. Bundgaard, T. P. Christensen, A. Schjoldager // Journal of Specialised Translation. – 2016. – Issue 25. –P. 106–130.
11. Christensen T. P. Studies on the Mental Processes in Translation Memory-assisted Translation – the State of the Art / T. P. Christensen // Trans-Kom. – 2011. – 4(2). – P. 137–160.
12. He P. The application of computer-assisted translation tools to the teaching of scientific and technological translation English to Chinese: thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy / He Ping. – L.: Imperial College London, 2014. – 288 p.
13. Jiménez-Crespo M. A. Translation quality, use and dissemination in an Internet era: using single-translation and multi-translation parallel corpora to research translation quality on the Web / M. A. Jiménez-Crespo // The Journal of Specialised Translation. – 2015. – Issue 23. – P. 39–63.
14. Pym A. Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age / A. Pym // Meta: Translator's Journal. – 2013. – Vol. 58, № 3. – P. 487–503.
15. Samson R. Computer-assisted translation / R. Samson // Training for the New Millenium. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. – P. 101–126.

REFERENCES

1. Bepalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii / V. P. Bepalko. – M. : Pedagogika, 1989. – 192 s.
2. Gurvich P. B. Teoriya i praktika jeksperimenta v metodike prepodavanija inostrannyh jazykov / P. B. Gurvich. – Vladimir : Izd-vo Vladimirskego gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. P. I. Lebedeva-Poljanskogo, 1980 – 104 s.
3. Ol'khov'ska A. S. Teoretychni peredumovy rozrobky kursu “Suchasni perekladats'ki tekhnolohiyi. Systemy avtomatyzatsiyi perekladu” / A. S Ol'khov'ska // Visnyk Vinnyts'koho politekhnichnoho instytutu. – 2016. – Vypusk 4 (127). – S. 108 – 114.
4. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko. – SPb. : Rech', 2003. – 350 s.
5. Tarasenko R. O. Teoretychni i metodychni zasady formuvannya informatsiyoi kompetentnosti maybutnikh perekladachiv dlya ahrarnoyi haluzi u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04, 13.00.10 / Tarasenko Rostyslav Oleksandrovych. – K., 2017. – 550 s.
6. Shtul'man Je. A. Metodicheskij jeksperiment v sisteme metodov issledovanija / Je. A. Shtul'man. – Voronezh : Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1976. – 156 s.
7. Alonso E. Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies / E. Alonso, E. Calvo // Meta: Translators' Journal. – 2015. – Vol. 60, № 1. – P. 135–157.
8. Alotaibi H. M. Teaching CAT tools to translation students: an examination of their expectations and attitudes / H. M. Alotaibi // Arab World English Journal. – 2014. – Special Issue No 3. – P. 65–74.
9. Bowker L. Computer-aided Translation Technology: A Practical Introduction / Bowker L. – Ottawa : University of Ottawa Press, 2002. – 185 p.
10. Bundgaard K. Translator-computer interaction in action: An observational process study of computer-aided translation / K. Bundgaard, T. P. Christensen, A. Schjoldager // Journal of Specialised Translation. – 2016. – Issue 25. – P. 106–130.
11. Christensen T. P. Studies on the Mental Processes in Translation Memory-assisted Translation – the State of the Art / T. P. Christensen // Trans-Kom. – 2011. – 4(2). – P. 137–160.
12. He P. The application of computer-assisted translation tools to the teaching of scientific and technological translation English to Chinese: thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy / He Ping. – London: Imperial College London, 2014. – 288 p.
13. Jiménez-Crespo M. A. Translation quality, use and dissemination in an Internet era: using single-translation and multi-translation parallel corpora to research translation quality on the Web / M. A. Jiménez-Crespo // The Journal of Specialised Translation. – 2015. – Issue 23. – P. 39–63.
14. Pym A. Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age / A. Pym // Meta: Translator's Journal. – 2013. – Vol. 58, № 3. – P. 487–503.
15. Samson R. Computer-assisted translation / R. Samson // Training for the New Millenium. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2005. – P. 101–126.

УДК 371.315:811.111'255

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ АНОТАЦІЙНОГО І РЕФЕРАТИВНОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ

Шевелько К. О.

sh_mail@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 17.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. У статті подано методичні рекомендації щодо навчання старшокласників анотаційного і реферативного перекладу англomовних журнальних тематичних статей. Визначено ступінь навчання, кількість навчальних годин, принципи побудови навчання, критерії відбору матеріалів, етапи, організаційні форми навчання та форми контролю успішності навчальної діяльності учнів. Також представлені базові принципи побудови навчальної взаємодії вчителя та учнів, варіанти навчальних завдань, а також форми поточного, проміжного та підсумкового контролю під час навчання старшокласників анотаційного і реферативного перекладу англomовних журнальних тематичних статей. Запропоновано критерії оцінювання рівня сформованості навичок і вмінь анотаційного і реферативного перекладу у старшокласників відповідно до 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: анотаційний переклад, реферативний переклад, публіцистичні тексти, старшокласники.

Шевелько Е. А. Киевский национальный лингвистический университет

Методические рекомендации по обучению учащихся старших классов аннотационному и реферативному переводу англоязычных публицистических текстов

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по обучению старшеклассников аннотационному и реферативному переводу англоязычных журнальных тематических статей. Определены уровень обучения, количество учебных часов, принципы построения обучения, критерии отбора учебного материала, этапы, организационные формы обучения и формы контроля успешности учебной деятельности учащихся. Также представлены базовые принципы построения учебного взаимодействия учителя и учеников, варианты учебных заданий, а также формы текущего, промежуточного и итогового контроля в обучении старшеклассников аннотационному и реферативному переводу англоязычных журнальных тематических статей. Предложены критерии оценивания уровня сформированности навыков и умений аннотационного и реферативного перевода у старшеклассников в соответствии с 12-балльной шкалой оценивания учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: методические рекомендации, аннотационный перевод, реферативный перевод, публицистические тексты, старшеклассники.

Shevelko K. Kyiv National Linguistic University

Methodological guidelines on Teaching Abstract and Gist Translation of Publicistic Texts in English to Senior Students of Schools

Abstract. Introduction. Teaching translation as mediation between languages is considered to be an essential part of linguistic higher education in Ukraine. Nevertheless, the current research along with the secondary school curriculum in the English language reveal the necessity of teaching translation to students at upper levels of school. Such a course could support the Projects of the Ukrainian Education Development Concept and Subject Oriented Training. Thus the present research serves to complete the lack of study aid in teaching translation at secondary school. **Purpose.** The purpose of this research is outlining the technology of teaching gist and abstract translation of magazine feature articles in English to senior students of secondary schools. **Methods.** The appropriate stage of school education, teaching hours, principles, arrangement forms of teaching gist and abstract translation, criteria of material selection and teaching stages and assessment forms are defined. The author also suggests basic principles of teacher-student interaction, the criteria of the gist and abstract translation assessment relevant to the 12-point grading scale. **Results.** The author offers to fulfil teaching gist and abstract translation of publicistic texts in English to schoolchildren of upper forms of secondary schools within an elective course that can be held once a week. The course results can be successful when following the introductory, preparatory and main stages

of teaching. The teaching materials selected in accordance with requirements as for the language, topics, genre and length of the texts for translation and their relevance to the English teaching framework. The formative and summative forms of assessment are efficient to perform the level of development students' abilities and skills in gist and abstract translation of magazine feature articles in English.

Key words: methodological guidelines, abstract translation, gist translation, publicistic texts, senior students of schools.

Постановка проблеми. Запровадження навчання перекладу у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) як реалізація суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання (філологічний профіль) сприяє вирішенню багатьох завдань, визначених пріоритетними напрямками державної освіти України, з-поміж яких: 1) формування особистості школяра як професіонала з високим рівнем освіченості й культури, який усвідомлює свою приналежність до сучасної цивілізації, 2) підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні й упровадженні новітніх технологій, 3) варіативність навчальних програм, 4) наступність змісту і координація освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти тощо [14]. Необхідність запровадження профільної освіти на старшому ступені ЗНЗ підтверджується програмами з іноземної мови (ІМ) профільного рівня, проектом концепцій розвитку освіти України та проектом профільного навчання в старшій школі, які відображають сучасні глобальні тенденції розвитку освіти, зокрема середньої [11]. Однак аналіз сучасного стану навчання ІМ свідчить про те, що в Україні навчання перекладу здійснюється, в основному, у мовних вищих навчальних закладах (ВНЗ), що позначається на недостатній кількості методичних розробок з навчання перекладу учнів ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основна увага науковців присвячена професійній перекладацькій підготовці у ВНЗ. Так, окремі питання сутності процесу навчання перекладу в мовних (ВНЗ) розроблені М. С. Перевьорткіною [8], Т. В. Поповою [9], О. А. Козленковою [5], Л. К. Латишевим [7] та ін. Серед науково-методичних розробок з навчання перекладу учнів ЗНЗ створено програму спецкурсу "Гіди-перекладачі" (Нікішина Н. М. та ін.) [3], а також програми з навчання технічного перекладу у старших класах ЗНЗ, укладені О. М. Гриценко (1998) і В. Г. Булгаковою (2003) [1]. Згадані програми пропонують введення до програми з ІМ для 10-11-х класів курсу синхронного двостороннього та письмового технічного перекладу, які, на нашу думку, перебувають поза площиною шкільної освіти, оскільки передбачають рівень володіння іншомовною комунікативною компетентністю вищою, ніж С1, наявність у старшокласників низки психологічних і психофізіологічних характеристик і якостей, які не завжди вдається сформувати навіть в умовах професійної підготовки у межах ВНЗ (усний синхронний переклад), та використання текстів, ускладнених технічною термінологією як матеріалу для навчання нового виду складної аналітико-синтетичної діяльності, якою є переклад. Програми з письмового перекладу [16; 17] передбачають навчання старшокласників спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ анотаційного (АП) і реферативного перекладу (РП) англomовних журнальних тематичних статей. Про доцільність вибору АП і РП для навчання учнів старших класів перекладу свідчить високий навчальний потенціал реферативної діяльності [2; 4; 6] і практична цінність оволодіння навичками й уміннями у цих видах перекладу, що уможливило здатність старшокласників користуватися англomовною літературою (у тому числі періодичною) для знаходження необхідної інформації і подальшого її використання під час підготовки доповідей, есе, відгуків, рефератів і анотацій з різних навчальних предметів рідною мовою. Описані у програмах зміст і структурна моделі курсу вимагають роз'яснень щодо базових принципів побудови навчальної взаємодії вчителя та учнів, типології навчальних завдань, а також форм поточного, проміжного та підсумкового контролю під час навчання старшокласників перекладу. Отже, метою цієї статті є сформулювати методичні рекомендації щодо навчання перекладу учнів старших класів ЗНЗ.

Результати дослідження. Запропоновані нами рекомендації охоплюють такі параметри, як ступінь навчання, кількість навчальних годин, принципи побудови навчання, відбір матеріалів, етапи, організаційні форми навчання та форми контролю успішності навчальної діяльності.

Визначаючи ступінь навчання, слід організувати оволодіння навичками й уміннями письмового перекладу після того, як учні досягнуть рівня B1 у читанні і письмі, тобто починаючи з 10-го класу [15]. Для проведення курсу з АП і РП варто виділити 1 годину на тиждень протягом 2-х навчальних років, що можливо у межах спецкурсу, який буде поглиблювати та розширювати межі предмета “Англійська мова”, інтегрувати зміст спецкурсу зі змістом основного предмета, а також забезпечувати внутрішньопрофільну спеціалізацію й професійну спрямованість. Оскільки поглиблене вивчення окремих предметів з орієнтацією їхнього змісту на майбутню професію передбачено на профільному рівні, розроблена методика може бути запропонована для навчання учнів 10-х і 11-х класів спеціалізованої школи з поглибленим вивченням ІМ або учнів 10-х і 11-х профільних класів з поглибленим вивченням англійської мови [12].

Ступінь і мета навчання АП і РП зумовлюють побудову курсу на основі низки принципів: профільної орієнтації, інтегрованого навчання, двомовного навчання, взаємопов’язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності та специфічних мовленнєвих дій, урахування жанрової домінантності й урахування вікових читацьких інтересів старшокласників.

Наступним кроком організації навчання АП і РП є відбір навчального матеріалу. У зв’язку з відсутністю нормативних документів, які б визначали кількісні та якісні показники для відбору текстового матеріалу для навчання письмового перекладу у старшій школі, слід скористатися програмними вимогами щодо обсягу, мовного наповнення, змісту і жанру текстів для ознайомлювального і вивчаючого читання учнів 10-х й 11-х класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ [11]. Таким навчальним матеріалом є тексти і фрагменти статей англомовних британських та американських журналів для молоді, наприклад, *Reader’s Digest*, *National Geographic Traveller*, *Britain Magazine*, а також публікації на інформаційних он-лайн порталах *BBC*, *HER CAMPUS* і *NextStepU* тощо.

Відбір матеріалів доцільно проводити за такими якісними критеріями:

- складність для розуміння – посилені і доступні для розуміння учнями, рівень складності B1-B2;
- мова – нормативна, без діалектних особливостей;
- мовне наповнення – відповідає обов’язковому мовному мінімуму;
- зміст – відповідає віковим характеристикам, інтересам і життєвому досвіду учнів старших класів;
- змістове наповнення – неполемічні, гендерно нейтральні тексти з послідовним розташуванням тематичних рядів, які містять 25-30% другорядної інформації;
- тематика – відповідає переліку тем для ситуативного спілкування, окресленому чинною Програмою з англійської мови;
- жанр – публіцистичний;
- обсяг – 900-1100 друкованих знаків (для виконання АП) і 1100-1400 друкованих знаків (для виконання РП).

Для забезпечення ефективності запропонованої методики необхідна підсистема вправ для навчання АП і РП англомовних журнальних статей, які враховують етапи навчання цих видів перекладу – вступний, підготовчий і основний.

На *вступному* етапі навчання АП учитель вводить учнів у сферу перекладу як професії, а також ознайомлює їх з лінгвістичними особливостями статей англомовних журналів для молоді. Саме на цьому етапі реалізується принцип профільної орієнтації, оскільки його завдання спрямовані на ознайомлення учнів з особливостями професійної перекладацької діяльності, а саме: переліком навичок, умінь і особистісних якостей, необхідних для здійснення цього виду

мовного посередництва, досвідом і здобутками провідних перекладачів світу, інструментальною базою та ергономікою робочого місця письмового перекладача. Учитель проводить з учнями бесіди на основі висловів відомих перекладачів і текстів, присвячених їхній професійній діяльності, організує аналіз схем з метою зіставлення різних видів перекладу, зокрема АП і РП, а також пропонує зразки англomовних журнальних статей для ознайомлення з їхньою структурою і функціями складових частин. Для засвоєння учнями структури англomовної журнальної статті варто використовувати короткі зразки з лаконічним і простим для розуміння змістом та різноманітним функціональним наповненням, яке демонструє різні складові частини статті. Наприклад: рубрика, дата публікації, заголовок, підзаголовок, вступний абзац, конкретизуючий(-і) абзац (-и), виносний(-і) абзац (-и), цитата (-и), фотографія / малюнок / схема, надпис до фотографії / малюнка / схеми, автор публікації. Крім зазначених вище завдань, вступний етап навчання АП також передбачає ознайомлення учнів з видами словників та інших довідкових джерел. З цією метою вчитель демонструє зразки різних видів довідкових видань, які входять до інструментарію письмового перекладача, та пояснює алгоритм роботи з ними. До таких словників варто включити двомовні, тлумачні і лінгвокраїнознавчі словники у паперовій та електронній версіях.

Усі отримані учнями знання під час навчання АП актуалізуються, узагальнюються і розширюються під час навчання РП на новому навчальному матеріалі. Тому варто надавати перевагу не фронтальним видам роботи, які є актуальнішими під час проведення евристичних бесід чи демонстрації нових лінгвістичних понять і явищ під час навчання АП, а парним і груповим видам роботи з метою підвищення мотиваційної складової діяльності учнів на уроках.

Власне навчання перекладу починається на *підготовчому* етапі, коли учні навчаються долати основні лексичні перекладацькі труднощі, а також здійснювати окремі фази АП і РП. Для формування лексичних, граматичних і стилістичних навичок АП і РП достатньо організувати переклад на рівні фрази і понадфразової єдності, для розвитку умінь слід використовувати заздалегідь відібрані тексти з англomовних журнальних статей. Згідно з алгоритмом виконання АП і РП доцільно спершу навчити учнів аналізувати текст статті щодо її структури, змісту і призначення. Далі вчитель пропонує вправи на розвиток умінь здійснення семантичної компресії прочитаного. Як свідчать результати проведеного нами експерименту, найефективнішим способом виконання АП і РП є спосіб, у якому етап компресії тексту оригіналу (ТО) відбувається за участі мови перекладу, тобто власне переклад виконується одразу після виділення у ТО ключових слів. Під час створення анотації/реферату мовою перекладу у сильній групі вчитель може спиратися на вже сформовані на уроках англійської мови мовленнєві та лексикографічні навички (наприклад, навички вибору засобів міжфразового зв'язку та навички вибору лексичних відповідників під час використання словників) і запропонувати лише деякі з вправ відповідної підгрупи. Якщо рівень розвитку вищезазначених навичок учнів невисокий, слід виконувати ці вправи у повному обсязі. Наступним кроком підготовчого етапу є виконання учнями вправ зі створення вторинного тексту мовою перекладу. Для демонстрації зразків АП і РП статей завчасно готуються відповідні пари текстів, які ілюструють прийоми виконання цих видів перекладу. На відібраних нами зразках виконання АП і РП, представлених в авторських публікаціях [16; 17], здійснюється аналіз типових помилок і демонструються принципи редагування тексту перекладу (ТП). Для навчання перекладу заголовку статті, яке відбувається в останню чергу, вчитель використовує ті статті, які до цього слугували матеріалом для розвитку всіх згаданих раніше навичок і умінь АП і РП.

З метою забезпечення глибшого розуміння змісту статті учнями під час аналізу ТО учитель укладає словник (Glossary) до кожного тексту. Учні сильних груп опрацьовують словник самостійно, у слабших групах пояснення щодо семантичних значень лексичних одиниць надає вчитель безпосередньо перед читанням тексту. Вчитель рекомендує окремі паперові/електронні довідкові джерела для семантизації нових/незнайомих лексичних одиниць.

Мета основного етапу навчання АП і РП – розвиток умінь АП і РП англomовних журнальних статей – зумовлює чітке дотримання вимог до вправ цього етапу щодо спрямованості на прийом або видачу інформації, комунікативності, характеру виконання і функції у навчальному процесі. Відповідно до них учитель організовує виконання учнями рецептивно-продуктивних, комунікативних, письмових, тренувальних і контрольних вправ, побудованих тільки на матеріалі автентичних завершених текстів статей англomовних журналів, які відповідають згаданим вище вимогам. У разі виникнення труднощів у виконанні учнями певних перекладацьких дій під час реалізації цілісного процесу АП/РП учитель звертається до відповідних вправ підготовчого етапу для того, щоб організувати тренування у виконанні тієї чи іншої фази АП/РП.

Окремо акцентуємо питання мови робочого спілкування під час проведення уроків з АП і РП. Незважаючи на те, що процес перекладу передбачає певний рівень володіння учнями ІМ, цілком очевидно, що завдання вправ підготовчого й основного етапів варто формулювати рідною мовою з метою полегшення розуміння окремих перекладознавчих питань, що допоможе запобігти демотивації учнів під час їх виконання. З огляду на це виникає прагнення уніфікувати весь процес навчання, що зумовлює необхідність використання рідної мови і під час вступного етапу.

Щодо контролю виконання учнями АП і РП, ми пропонуємо такі його види, як поточний, тематичний та рубіжний. Поточний та тематичний контроль організовується у формі само- та взаємоконтролю на розсуд учителя. З цієї метою ми розробили вправи для самоперевірки в кінці кожного тематичного блоку підсистем вправ для навчання АП і РП англomовних журнальних статей. Для успішної реалізації рубіжного контролю вчитель ознайомлює учнів з критеріями і шкалою оцінювання АП і РП, які легко інтерпретуються відповідно до 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [10]:

- 1) змістовність (максимум 30 балів);
- 2) жанрова відповідність (максимум 48 балів);
- 3) адекватність і еквівалентність перекладу (максимум 24 бали);
- 4) позамовне оформлення ТП (максимум 18 балів).

Максимальна кількість балів, яку може отримати учень за усіма критеріями, становить 120 балів, отже, для переведення загального результату в оцінку за 12-бальною шкалою слід розділити його на 10 та округлити до найближчого цілого числа.

Висвітлюючи питання організаційних форм навчання, зауважимо, що робота з АП і РП англomовної статті, яка має місце частково на підготовчому і повною мірою на основному етапах навчання, передбачає два значні за обсягом часу блоки їх реалізації: 1) ознайомлювальне і вивчаюче читання та аналіз ТО; 2) переклад ключових фраз, створення зв'язного тексту анотації/реферату, редагування ТП. Для раціонального розподілу часу під час уроку учні виконують перший блок вдома, а другий – на уроці. Роботи учнів, які на уроці впоралися із завданням з АП/РП раніше, аналізуються наприкінці уроку, інші роботи заслуховуються й обговорюються на наступному уроці. Варто наголосити учням, що процес письмового перекладу зводиться не до передачі окремих лексичних одиниць ТО мовою перекладу, а до передачі смислу, який автор статті заклав у ТО, тому варіантів АП і РП однієї статті може бути стільки, скільки і перекладачів. Це, у свою чергу спонукає учителя до уважного ставлення до будь-яких варіантів перекладу і готовності виділити їхні сильні та слабкі сторони із аргументацією своєї точки зору. Залучаючи інших учнів до такої дискусії, вчитель створює умови для запобігання помилок у їхніх власних роботах з АП і РП, а також для розвитку їхніх творчих здібностей під час уроків.

Висновки і перспективи. Отже, запропонована авторська методика навчання АП і РП англomовних журнальних статей учнів старших класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням ІМ стимулює розвиток навичок і умінь у перекладі як особливому виді білінгвальної мовленнєвої діяльності, сприяє самовизначенню старшокласників щодо профільної орієнтації та поглиблює і розширює знання, навички і вміння з навчального предмета “Англійська

мова”. Методичні рекомендації можуть бути використані у подальших розробках з навчання учнів старших класів інших видів письмового перекладу текстів різних жанрів. Перспективою подальших досліджень є розробка елективних курсів з навчання перекладу учнів профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова В. Г. Програма спецкурсу “Технічний переклад” / В. Г. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №4. – С. 32–33.
2. Вейзе А. А. Реферирование текста / Вейзе А. А. – Мн.: БГУ им. В. И. Ленина. – 1978. – 120 с.
3. Гіди-перекладачі (англійська, німецька, французька, іспанська мови) : програма спецкурсу [Н. М. Нікішина, Т. В. Вочканова, А.В.Чердиченко та ін.] // Іноземні мови в навчальних закладах : Науково-методичний журнал. – 2010. – №5. – С. 26–33.
4. Заева Л. К. Обучение письменному реферированию общественно-политических текстов на старших курсах языкового ВУЗа (На материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Л. К. Заева. – М., 1977. – 16 с.
5. 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. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. А. Козленкова. – М., 2009. – 27 с.
6. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анування англійських професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корж Тетяна Миколаївна. – Севастополь, 2008. – 256 с.
7. Латышев Л. К. Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод, фак. высш. учеб. заведений / Латышев Л. К., Семенов А. Л. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2008. – 192 с.
8. Перевёрткина М. С. Методика обучения переводу английских фразовых глаголов студентов переводческого отделения (3 – 5 курсы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Перевёрткина Марина Сергеевна. – СПб., 2010. – 26 с.
9. Попова Т. В. Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Попова Татьяна Васильевна. – СПб., 2008. – 25 с.
10. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України. Академія педагогічних наук України (№ 428/48 від 04.09.2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://uazakon.com/document/spart40/inx40151.htm>
11. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 класи. Профільний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/1_eng_pr.doc
12. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела : <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/Конц%20%20проф%20навч.doc>
13. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc
14. Сажко Л. А. Профільне навчання іноземних мов у старшій школі / Л. А. Сажко // Іноземні мови. – 2011. – №2. – С. 5–9.
15. Сафонова В. В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарно-филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 3–11.
16. Шевелько К. О. Навчання перекладу учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Частина 1 : посібник / К. О. Шевелько, М. Л. Писанко. – К. : Ленвіт, 2013. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 3).

17. Шевелько К. О. Навчання перекладу учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Частина 2 : посібник / К. О. Шевелько, М. Л. Писанко. – К. : Ленвіт, 2013. – 64 с. – (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”; вип. 4).

REFERENCES

1. Bulhakova V. H. Prohrama spetskursu “Tekhnichniy pereklad” / V. H. Bulhakova // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh. – 2003. – №4. – S. 32–33.
2. Veize A. A. Referirovanie teksta / Veize A. A. – Minsk : BGU im. V. I. Lenina. – 1978. – 120 s.
3. Hidy-perekladachi (anhlijs'ka, nimets'ka, frantsuz'ka, ispans'ka movy) : prohrama spetskursu [N. M. Nikishyna, T. V. Vochkanova, A. V. Cherednychenko ta in.] // Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh : Naukovo-metodychniy zhurnal. – 2010. – №5. – S. 26–33.
4. Zaeva L. K. Obuchenie pis'mennomu referirovaniyu obschestvenno-politicheskikh tekstov na starshih kursakh yazykovogo VUZa (Na materiale anglyiskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. : 13.00.02 / L. K. Zaeva. – M., 1977. – 16 s.
5. Kozlenkova E. A. Metodicheskie osnovy sozdaniya kursa distantsionnogo obucheniya pis'mennomu perevodu v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya (angliyskiy yazyk, neyazykovoy vuz, kvalifikatsiya “Perevodchik v sfere professional'noy kommunikatsii”) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / E. A. Kozlenkova. – M., 2009. – 27 s.
6. Korzh T. M. Navchannia studentiv vysykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladiv anotuvannia anhliys'kykh profesiyno oriietovanykh tekstiv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Korzh Tetiana Mykolaivna. – Sevastopol', 2008. – 256 s.
7. Latyshev L. K. Perevod: Teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: uchebnyk dlia stud. perevod, fak. vyssh. ucheb. zavedeniy / Latyshev L. K., Semenov A. L. – 4-e izd., ster. – M. : Izdatel'skiy tsentr “Akademiya”, 2008. – 192 s.
8. Pereviortkina M. S. Metodika obucheniya perevodu angliyskikh frazovykh glagolov studentov perevodcheskogo otdeleniya (3 – 5 kursy) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Pereviortkina Marina Sergeevna. – SPb., 2010. – 26 s.
9. Popova T. V. Metodika obucheniya studentov neyazykovykh vuzov pis'mennomu perevodu nauchnykh tekstov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Popova Tat'yana Vasil'evna. – SPb., 2008. – 25 s.
10. Pro zaprovadzhennia 12-bal'noi shkaly otsiniuvannia navchal'nykh dosiahnen' uchniv u systemi zahal'noi seredn'oi osvity : Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy (№ 428/48 vid 04.09.2000) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do dzherela : <http://uazakon.com/document/spart40/inx40151.htm>
11. Prohrama dlia zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Anhliys'ka mova. 10-11 klasy. Profil'nyi rivn' [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do dzherela : http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/1_eng_pr.doc
12. Proekt Kontseptsii profil'noho navchannia v starshiy shkoli [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do dzherela : <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/Konts%20%20prof%20navch.doc>
13. Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokiv [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu do dzherela : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc
14. Sazhko L. A. Profil'ne navchannia inozemnykh mov u starshiy shkoli / L. A. Sazhko // Inozemni movy. – 2011. – № 2. – S. 5–9.
15. Safonova V. V. Perevod v kontekste izucheniya inostrannogo yazyka v ramkah gumanitarnogo-filologicheskogo profilia v starshoy shkole // Inostrannye yazyki v shkole. – 2008. – № 4. – S. 3–11.
16. Shevel'ko K. O. Navchannia perекladu uchniv starshykh klasiv shkil z pohlyblenym vyvcheniam inozemnoi movy. Chastyna 1 : posibnyk / K. O. Shevel'ko, M. L. Pysanko. – K. : Lenvit, 2013. – 64 s. – (Bibliotечka zhurnalu “Inozemni movy”; vyp. 3).
17. Shevel'ko K. O. Navchannia perекladu uchniv starshykh klasiv shkil z pohlyblenym vyvcheniam inozemnoi movy. Chastyna 2 : posibnyk / K. O. Shevel'ko, M. L. Pysanko. – K. : Lenvit, 2013. – 64 s. – (Bibliotечka zhurnalu “Inozemni movy”; vyp. 4).

УДК 371.3

ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Щербина М. Б.

Madina70@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 30.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам методики навчання іншомовного діалогічного мовлення та формування іншомовної компетентності у цьому виді мовленнєвої діяльності. Розглянуто специфіку індивідуалізації освітнього процесу та диференційованого підходу до навчання іноземних мов як її практичної реалізації на заняттях з іноземної мови. Проаналізовано хронологію розвитку наукових підходів і методів навчання іншомовного діалогічного мовлення та актуальний стан наукового дослідження цієї проблеми. За результатами проведеного аналізу визначено теоретичні засади, на яких може бути практично реалізоване диференційоване навчання іншомовного діалогічного мовлення. Акцентовано необхідність дослідження цієї проблеми в прямій її постановці, а саме: розробленні методики диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні та експериментальної перевірки її ефективності. **Ключові слова:** індивідуалізація, диференціація, іншомовне діалогічне мовлення, компетентність у діалогічному мовленні.

Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Tendencies of methodology of teaching foreign language dialogic speech and perspectives of differentiation.

Аннотация. Статья основывается на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам методики обучения иноязычной диалогической речи и формирования иноязычной компетентности в этом виде речевой деятельности. Рассмотрена специфика индивидуализации образовательного процесса и дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам как ее практической реализации на занятиях по иностранному языку. Проанализированы хронология развития научных подходов и методов обучения иноязычной диалогической речи и актуальное состояние научного исследования этой проблемы. По результатам проведенного анализа были определены теоретические основы, на которых может быть практически реализовано дифференцированное обучение иноязычной диалогической речи. Подчеркнута необходимость исследования этой проблемы в прямой ее постановке, а именно: разработке методики дифференцированного формирования англоязычной компетентности в диалогической речи и экспериментальной проверке ее эффективности.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, иноязычная диалогическая речь, компетентность в диалогической речи.

Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University

Tendencies of the speaking interaction teaching methodology and the perspectives of differentiated learning (instruction and assessment)

Abstract. Introduction. The recent policy of the Ukrainian education involves changes on all the educational stages. According to the latest implemented laws in this field, the principle of individualization is of the greatest importance. The latter requires organizing an educational process so that to take into consideration students' individual needs, interests, skills, motives, and other personal psycho-physiological peculiarities. Within the class work, individualization can be realized by means of differentiated learning (instruction and assessment). In response to public demands caused by the integration of Ukraine into the international community, foreign languages speaking professionals are required. In order to meet the social need, the speaking interaction competence of the students with foreign languages as their major should be developed. Thus, they could introduce our nation and its culture in the world. The **purpose** of this article is to make the analysis of the research done concerning the methodology of the speaking interaction competence and its development by means of differentiated instruction

and assessment. For this purpose, the **method** of chronological analysis has been applied. The **results** of the research have shown that the theoretical background of this problem was fully elaborated in the previous century, whereas the recent investigations were aimed at the methodology of the speaking interaction competence and its development with innovative teaching tools. As a **conclusion**, this research shows that the problem of the methodology of the speaking interaction competence and its development by means of differentiated instruction and assessment has not been investigated explicitly yet. The latter may become a purpose of the further research. **Key words:** individualization, differentiated learning (instruction and assessment), speaking interaction competence.

Постановка проблеми. Згідно з новим законом України “Про освіту” від 05.09.2017 року здобувачі освіти мають право на **індивідуальну освітню траєкторію**, яка витлумачується як “персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб’єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання” [10].

Актуальності набуває індивідуалізація освітнього процесу, під яким Е. Г. Азімов й А. Н. Щукін розуміють організацію освітнього процесу з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей учнів/студентів, їхніх власних мотивів, інтересів, сформованих здібностей тощо [1, с.77]. На практиці індивідуалізація може бути реалізована шляхом диференційованого навчання, за яким учнів/студентів розподіляють на групи залежно від індивідуальних особливостей.

Так, у контексті сучасних реалій перед вищими навчальними закладами (ВНЗ) України постає завдання реорганізації освітнього процесу, зокрема з іноземних мов, з урахуванням нових вимог. Освітній процес у мовних ВНЗ висуває перед викладачами мету розвинути цілісну особистість того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [8].

Міжкультурне, а водночас і особистісне, спілкування передбачає побудову діалогу як комунікативної інтеракції. Рівень сформованих умінь усно реалізовувати іншомовну мовленнєву комунікацію в діалогічній формі визначає рівень сформованості іншомовної компетентності в діалогічному мовленні (КДМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання іншомовного діалогічного мовлення (ДМ) і методики формування КДМ не втрачає своєї актуальності останні сто років. У різні періоди розвитку методики навчання ІМ внесок у вирішення цієї методичної проблеми зробили як українські, так і зарубіжні науковці, а саме: В. А. Бухбіндер, М. Л. Вайсбуд, І. О. Грузинська, Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко, З. М. Цветкова, С. П. Шатілов, Е. П. Шубін тощо. Однак ця проблема й досі не втрачає своєї актуальності. Наприклад, за останні десять років методику навчання англійського ДМ і формуванням англомовної КДМ удосконалювали такі українські науковці, як Л. В. Гайдукова, О. О. Дідух, І. В. Зайцева, Т. І. Коробейнікова, Л. О. Максименко, О. М. Метьюлкіна, І. О. Сімкова, Л. Б. Сліпченко, В. В. Черниш, І. В. Чірва, О. В. Ярошенко та ін.

Попри те, що цими фахівцями були досліджені основні проблеми методики навчання ДМ і формування КДМ, зокрема визначено їхні цілі та зміст, запропоновано засоби, розроблено вправи й укладено методичні рекомендації для їх упровадження, вважаємо, що в контексті змін, які відбуваються в освітньому процесі України сьогодні, зокрема його спрямованість на індивідуалізацію, яка щодо навчання ІМ може бути реалізована засобами диференційованого підходу, виникає необхідність дослідження нового аспекту формування КДМ.

Отже, **метою** цієї статті є ретроспективний аналіз дослідження проблеми навчання ДМ за останні сто років і визначення передумов й актуальності проблеми диференційованого формування англомовної КДМ у прямій її постановці.

На кінець XIX – на початку XX століття навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності на заняттях з ІМ, у тому числі говоріння, взагалі не розглядали як практичну мету. Провідним методом навчання ІМ був граматико-перекладний. Значення мало оволодіння граматичними й рецептивними навичками читання. Випускники спеціалізованих навчальних закладів мали розуміти прозу й уміти переказувати прочитане. Варто зазначити, що до 60-их років XX століття в методиці навчання ІМ не диференціювались ДМ і ММ. До 1917 року учні/студенти вправлялися в іншомовному говорінні, виконуючи рецептивно-репродуктивні вправи для навчання читання, наприклад “запитання-відповіді”, що дає підстави говорити лише про елементи реплікування [15, с. 25-36]. Отже, на цьому етапі розвитку методики навчання ІМ іншомовне говоріння, включно й ДМ, було не метою, а засобом навчання ІМ.

Починаючи з 20-х років XX століття, навчання ІМ відбувалося засобами прямого методу, застосування якого передбачало повну відмову від рідної мови на заняттях з ІМ, що уможливило створення сприятливих умов для асоціативного сприйняття й взаємозв'язку між лексичними одиницями (ЛО) чи граматичними структурами (ГС) у процесі спілкування ІМ [1, с. 232]. Тим не менш, на відміну від європейського досвіду застосування цього методу, у вітчизняній методиці того періоду більшість учителів/викладачів ІМ не відмовились від перекладу ЛО на рідну мову, а основними вправами залишалися некомунікативні.

Отже, практичні цілі навчання ІМ у розглядуваний період мали недиференційований характер, а спілкування ІМ на заняттях було невмотивованим і неусвідомленим. Учителі та викладачі керувалися загальноприйнятим методом навчання ІМ.

У 30-х роках педагоги й методисти у своїх працях акцентували увагу на необхідності диференційовано обирати метод навчання ІМ (прямий чи граматико-перекладний) залежно від етапу навчання, враховуючи вікові й психологічні особливості учнів [15, 177]. Спостерігаємо перші кроки до диференціації освітнього процесу.

Разом із новими поглядами на методику навчання ІМ з'явилися нові погляди на формування іншомовних умінь у говорінні. Виникає ідея автоматизувати навички в говорінні цілеспрямовано, а не виконуючи тренувальні вправи для навчання читання. З'являється думка про доцільність формувати ставлення учнів до спілкування ІМ не як до засобу виконання вправ, а як до усвідомленої комунікації з людьми. Основною формою говоріння на занятті почали вважати ДМ, тим самим диференціюючи його від ММ [15, с. 163-164].

На початку 40-х років навчання іншомовного говоріння набуло більш цілеспрямованого характеру. З'явилися такі поняття, як “усні навички”, “розмовне мовлення”, “усні форми роботи”.

У другій половині 50-х років однією з умов розвитку вмінь говоріння стало створення комунікативної ситуації. Методисти наголошували, що навчання іншомовного говоріння має бути наближеним до життя спілкуванням [15, с. 230].

Отже, закладений у 40-50-ті рр. принцип ситуативності навчання іншомовного говоріння сьогодні уможлиблює диференційоване навчання ДМ за метою висловлювання, що в контексті індивідуалізації корелює з мотивами учасників діалогу.

Разом із необхідністю створювати комунікативні ситуації виникає потреба в таких засобах навчання, які б слугували не лише інструментом формування мовленнєвих умінь, а й умотивовували учнів/студентів до спілкування з метою обміну думками, поглядами тощо. Одним із таких навчальних засобів став діафільм. Думка про те, що разом з умінням говорити мають паралельно розвиватися уміння сприймати ІМ на слух, дала поштовх застосуванню нових аудитивних засобів навчання ІМ для формування вмінь говоріння [15, с. 230].

Отже, формувалось підґрунтя для диференціації засобів навчання іншомовного говоріння.

Так, найпродуктивнішим періодом розвитку засад методики навчання ДМ стали 60-70-ті роки, оскільки основною метою навчання ІМ цього періоду був розвиток усного

мовлення, у той час, коли навчання лексики й граматики набуло другорядного значення. Відбулась відмова від рецептивно-репродуктивних некомунікативних вправ на користь комунікативних.

Були розроблені мовленнєві моделі й зразки мовлення (ЗМ), засобом яких і відбувалось навчання іншомовного говоріння. Залежно від того, яким чином пропонувалось засвоєння ЗМ, були виокремлені такі підходи до навчання іншомовного говоріння: структурний підхід (оволодіння мовленнєвою моделлю лише за її структурою без урахування семантики), структурно-логічний підхід (мовлення, зокрема діалогічне, розглядалось як сукупність логічно пов'язаних ЗМ, які разом формують комунікативну мету висловлювання) та структурно-семантичний (нівелюється комунікативна мета висловлювання; акцентуються форма та значення ЗМ поза контекстом висловлювання) [6, с. 56].

А. В. Грейсер виділив три етапи навчання іншомовного говоріння: засвоєння компонентів ЗМ, розуміння і репродукція ЗМ з різними ЛО, використання ЗМ у власному мовленні. Водночас така уніфікована етапність навчання іншомовного говоріння мала певні недоліки, спричинені особливостями ДМ і ММ. У цей період виникає диференційований підхід до навчання усного мовлення: ДМ, ММ й аудіювання. Наприклад, у методиці навчання ДМ виокремили додатковий етап – реплікування. Г. М. Уайзер та А. Д. Климентенко, а разом з ними В. А. Бухбіндер виокремили й диференціювали вміння ДМ [15, с. 296].

Сформульовані Ю. І. Пассовим методологічні принципи навчання іншомовного говоріння були покладені в основу комунікативного методу навчання ІМ, за яким оволодіння ІМ має відбуватись лише в процесі комунікативного акту, вибір теми якого має враховувати практичні інтереси учня/студента. У межах цієї статті та її мети акцентуємо запропонований Ю. І. Пассовим принцип індивідуалізації як такий, що слугує теоретичним підґрунтям диференційованого підходу навчання іншомовного говоріння, зокрема ДМ, за діяльнісними мотивами.

У 80-ті роки навчання ІМ набуло міждисциплінарного характеру. На погляди фахівців з методики в той час вплинули нові дослідження з психолінгвістики, соціології, психології тощо. Концепт діяльності як основного засобу оволодіння знаннями створив підґрунтя для відмови від оволодіння ІМ як системою правил і переходу до мовленнєвої діяльності, в ході якої формуються мовленнєві вміння. Так були сформульовані принципи комунікативно-діяльнісного підходу, в межах якого ДМ тлумачиться як форма соціального спілкування з метою міжособистісної взаємодії [6, с. 57-58].

Починаючи з 90-х років, зміцнення міжнародних і міжкультурних зв'язків зумовило необхідність у кваліфікованих фахівцях, які б гідно представляли нашу державу на світовій арені, будуючи діалог з представниками інших культур. Навчання ДМ вийшло із міжособистісного на крос-культурний рівень. Виникла низка підходів до навчання ДМ (соціолінгвістичний, лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурознавчий [6, с. 58-60]), згідно з якими учасники діалогу є представниками різних культур, а не окремі особистості. Так навчання ДМ стало засобом формування знань про культуру.

Таким чином, до початку ХХІ століття було розроблене основне теоретичне підґрунтя методики навчання ДМ, яке трансформувалось із засобу навчання ІМ в його мету. Відбулися зміни й у ставленні до ролі суб'єктів діалогу: від їх повного нівелювання до учасників діалогу як представників культур у контексті крос-культурної взаємодії.

Проте ми вважаємо, що виокремлений Ю. І. Пассовим принцип індивідуалізації навчання усного мовлення, зокрема ДМ, так і не був практично реалізований у минулому столітті, оскільки не було розроблено методики навчання ДМ з урахуванням усіх індивідуальних особливостей учнів/студентів як активних суб'єктів діалогу. Диференційований підхід до навчання проявлявся лише у виборі методів і прийомів навчання ДМ на різних ступенях освітнього процесу. Результати нашого аналізу представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Зміна функцій діалогічного мовлення в різні періоди розвитку методики навчання ІМ

Період	Метод / підхід	Функція діалогічного мовлення
до 1917 р.	граматико-перекладний метод	Засіб навчання іншомовного читання
20-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання іншомовного читання
30-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності
40-50-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Засіб навчання ІМ
60-ті рр. XX ст.	граматико-перекладний метод; прямий метод	Мета навчання ІМ
70-80-ті рр. XX ст.	структурний структурно-логічний підхід структурно-семантичний підхід комунікативно-діяльнісний підхід	Мета навчання ІМ
90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.	комунікативно-діяльнісний підхід; соціолінгвістичний; лінгвокраїнознавчий; лінгвокультурознавчий тощо	Мета навчання ІМ і культур

На відміну від методичних досліджень ХХ століття, які були спрямовані на визначення змісту навчання ДМ, сучасні науково-методичні дослідження проблеми зорієнтовані безпосередньо на учасників діалогу. Такий інтерес методистів до суб'єктів освітнього процесу є наслідком теоретично обґрунтованого І. О. Зимньої особистісно-діяльнісного підходу, згідно з яким навчання ІМ має відбуватися з урахуванням мотивів, цілей, досвіду та психофізіологічних особливостей учнів / студентів [1, с. 129]. Основні ідеї І. О. Зимньої заклали підґрунтя подальших досліджень особистісно-діяльнісного підходу авторським колективом під керівництвом О. Б. Бігич щодо молодших школярів [2] і студентів лінгвістичних і нелінгвістичних ВНЗ [3; 5].

Наразі до спектру досліджень вітчизняних науковців входить проблема формування іншомовної КДМ, у тому числі міжкультурної й професійно орієнтованої. У результаті аналізу науково-методичних досліджень з цієї проблеми, проведених кафедрою методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету за останні 10 років, ми дійшли висновку, що їхня наукова новизна полягає в дослідженні й обґрунтуванні методики формування іншомовної КДМ студентів різних спеціальностей сучасними засобами навчання ІМ.

При цьому принцип індивідуалізації навчання, зокрема диференційоване навчання ДМ, реалізовано лише частково. Так, І. В. Чірва [18] застосувала лише рівневу диференціацію навичок і вмінь, пропонуючи кожному студенту індивідуальні завдання різної складності за результатами комп'ютерного тестування початкового рівня їх сформованості. Досліджуючи формування професійно орієнтованої компетентності в ДМ, Л. В. Гайдукова [7] застосувала диференційований підхід, виокремивши підсистему вправ для розвитку різних методичних умінь навчання ДМ. У дослідженні Я. В. Окопної [4, с. 330-373] диференційований підхід реалізовано через цілі професійно орієнтованого навчання ДМ. З метою добору діалогів-

зразків Т. І. Коробейнікова [13] спиралась на функціональну й стилістичну диференціацію. Водночас усі дослідники в межах різних підходів, у тому числі й особистісно-діяльнісного (О. М. Метьюлкіна [14], О. В. Ярошенко [19]), керувались принципом індивідуалізації, обираючи функціональний тип досліджуваного діалогу як такий, що зумовлений професійними потребами студентів (див. табл. 2). Однак жоден із згаданих у табл. 2 науковців не досліджував проблему диференційованого формування КДМ у прямій її постановці.

Таблиця 2

Дисертації з навчання діалогічного мовлення вітчизняних методистів

Автор дисертації	Рік	Функціональний тип іншомовного діалогу	Засіб навчання	Суб'єкт навчання
І. В. Чірва	2008	Діалог-розпитування	комп'ютерна програма "Speak up English"	студенти I курсу спеціальності "Обчислювальна техніка"
Л. В. Гайдукова	2008	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками	навчальна анкета, спостережувальна таблиця, аудіожурнал	студенти I-II курсів мовного ВНЗ –майбутні вчителі
І. О. Сімкова	2010	Професійно орієнтована дискусія	кейс	студенти IV курсу – майбутні фахівці у галузі енергозбереження та енергоменеджменту
Я. В. Окопна	2012	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/дискусія	навчальна комп'ютерна програма-тренажер "Deutsch nach Englisch"	майбутні фахівці сфери обслуговування
О. М. Метьюлкіна	2012	Діалог-розпитування, діалог-домовленість	мультимедійний посібник "Atthecustoms"	студенти-митники II курсу
Л. О. Максименко	2012	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/дискусія	-	студенти-майбутні менеджери невиробничої сфери
Т. І. Коробейнікова	2013	Діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, діалог-обговорення/дискусія	навчальна комп'ютерна програма "Switch on your English"	студенти II року навчання – майбутні учителі (АМ як друга іноземна)
Л. Б. Сліпченко	2014	Діалог-розпитування, діалог-домовленість	аудіовізуальні автентичні матеріали	студенти II курсу – майбутні економісти
О. О. Дідух	2016	Дебати	блок-схема	студенти магістратури – майбутні викладачі АМ
О. В. Ярошенко	2016	Діалог-обговорення/дискусія	Кейс	студенти магістратури – майбутні викладачі АМ
І. В. Зайцева	2017	Діалог-дискусія/обмін думками	автентичні статті	студенти I-II курсів мовного ВНЗ

Згідно з даними табл. 2, спостерігаються тенденція розроблення вітчизняними методистами авторських електронних засобів навчання ДМ (навчальні комп'ютерні програми, мультимедійні посібники) поряд з традиційними друкованими засобами, а також тенденція залучення сучасних технологій (кейсових, проблемного навчання, обговорення дискусійних питань) навчання ІМ і культур, що вважаємо перспективними напрямками диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної КДМ.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування й розвиток методики навчання ДМ відбувались під впливом загальносуспільних змін і появи нових підходів до навчання ІМ. З огляду на індивідуальну освітню траєкторію студента актуалізується проблема диференційованого навчання ДМ майбутніх учителів ІМ. Результати аналізу досліджень вітчизняних науковців засвідчують, що ця проблема досі не була теоретично обґрунтована й практично реалізована в прямій її постановці. Отже, перспективою подальших наукових розвідок є теоретичне обґрунтування й розроблення методики диференційованого формування в майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні й експериментальної перевірки її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бігич О. Б. Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови : монографія / О. Б. Бігич ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2010. – 138 с.
3. Бігич О. Б. Сучасний студент у контексті особистісно-діялісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: Колективна монографія / О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та ін. / за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – 148 с.
4. Бігич О. Б. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : Колективна монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова, Л. О. Максименко та ін. ; за заг. і наук. ред. О. Б. Бігич. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.
5. Бігич О. Б., Щербина М. Б. Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / О. Б. Бігич, М. Б. Щербина // Аспекти гуманізаційного впливу освіти на особистість : матеріали Міжнар. наук.-практ. заоч. конф. – Режим доступу: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/index_ukr.html
6. Божик С. Л. Эволюция понятия и роли диалогической речи в процессе обучения иностранным языкам / С. Л. Божик. // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2013. – №1. – С. 55–61.
7. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. — К, 2008. — 342 с.
8. Гальскова Н. Д. Обучение диалогической речи студентов языкового педагогического вуза с учетом их индивидуально-психологических особенностей (немецкий язык) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Д. Гальскова. – М., 1982. – 22 с.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. Зайцева І. В. Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / І. В. Зайцева. – К., 2017. – 288 с.
11. Закон “Про освіту” від 05.09.2017 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/card/2145-19>.
12. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник [для вузов] / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2001. – 384 с.

13. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013. – 230 с.
14. Метьолкіна О. М. Формування англомовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Метьолкіна. – К., 2012. – 241 с.
15. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М.: Ступени: Инфра-М, 2002. – 448 с.
16. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
17. Сліпченко Л. Б. Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Б. Сліпченко. – К., 2014. – 356 с.
18. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп'ютерних програм: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / І. В. Чірва. – К., 2008. – 206 с.
19. Ярошенко О. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс-методу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Ярошенко. – К., 2015. – 260 с.

REFERENCES

1. Azimov E. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shhukin. – М.: Izd-vo IKAR, 2009. – 448 s.
2. Bigych O. B. Osobystisno-dijal'nisnyj rozvytok molodshogo shkoljara na uroci inozemnoi' movy: monografija / O. B. Bigych; Kyi'v. nac. lingv. un-t. – К.: Vyd. centr KNLU, 2010. – 138 s.
3. Bigych O. B. Suchasnyj student u konteksti osobystisno-dijal'nisnogo pidhodu: za rezul'tatamy naukovu-metodychnyh doslidzhen': Kolektyvna monografija / O. B. Bigych, M. M. Voloshynova, M. S. Glazunov ta in.; za zag. inauk. red. O. B. Bigych. – К.: Vyd. centr KNLU, 2014. – 148 s.
4. Bigych O. B. Teorija i praktyka formuvannja inshomovnoi' profesijno orijentovanoi' kompetentnosti v govornini u studentiv nelingvistychnyh special'nostej: Kolektyvna monografija / O. B. Bigych, L. V. Bondar, M. M. Voloshynova, L. O. Maksymenko ta in.; za zag. inauk. red. O. B. Bigych. – К.: Vyd. centr KNLU, 2013. – 383 s.
5. Bigych O. B., Shherbyna M. B. Osobystisno-dijal'nisnyj pidhid do formuvannja inshomovnoi' komunikatyvnoi' kompetentnosti [Elektronnyj resurs] / O. B. Bigych, M. B. Shherbyna // Aspekty gumanizujuchogo vplyvu osvity na osobystist': Materialy Mizhnarodnoi' naukovu-praktychnoi' zaochnoi' konferencii'. – Rezhym dostupu: http://distance.dnu.dp.ua/ukr/index_ukr.html
6. Bozhik S. L. Jevoljucija ponjatija i roli dialogicheskoi' rechi v processe obuchenija inostrannym jazykam / S. L. Bozhik. // Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta. – 2013. – №1. – S. 55–61.
7. Gajdukova L. V. Formuvannja profesijno orijentovanoi' kompetencii v dialogichnomu movlenni u majbutnih uchiteliv anglijs'koji movi: dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.02 / Gajdukova Lilija Vasilivna. – К., 2008. – 342 s.
8. Gal'skova N. D. Obuchenie dialogicheskoi' rechi studentov jazykovogo pedagogicheskogo vuza s uchetom ih individual'no-psihologicheskikh osobennostej (nemeckij jazyk): avtoref. dis. Na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk: 13.00.02 / N. D. Gal'skova. – М., 1982. – 22 s.
9. Zagal'noevropejs'ki Rekomendacii z movnoi' osviti: vivchennja, vikladannja, ocinjuvannja / [nauk. red. ukrains'kogo vidannja doctor ped. nauk, prof. S. Ju. Nikolaeva]. – К.: Lenvit, 2003. – 273 s.
10. Zaiceva I. V. Formuvannja u majbutnih filologiv kompetentnosti v anglijs'komu dialogichnomu movlenni na zasadah problemnyh situacij: dys. ... kand. ped. nauk / I. V. Zajceva. – К., 2017. – 288 s.

11. Zakon “Pro osvitu” vid 05.09.2017 [Elektronnij resurs] // Verhovna Rada Ukrainy. – Rezhim dostupu do resursu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/card/2145-19>.
12. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija : uchebnik [dlja vuzov] / I. A. Zimnjaja. – [vtoroje izd., dop., ispr. ipererab.]. – M. : Logos, 2001. – 384 s.
13. Korobejnikova T. I. Formuvannja anglomovnoi kompetentnosti v dialogichnomu movlenni majbutnih uchiteliv z vikoristannjam informacijno-komunikacijnih tehnologij: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / T. I. Korobejnikova. – K., 2013. – 230 s.
14. Met'olkina O. M. Formuvannja anglomovnoi profesijno orijentovanoi kompetencii u dialogichnomu movlenni majbutnih mitnikiv: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / O. M. Met'olkina. – K., 2012. – 241 s.
15. Miroljubov A. A. Istorija otechestvennoj metodiki obuchenija inostrannym jazykam / A. A. Miroljubov. – M : Stupeni : Infra-M, 2002. – 448 s.
16. Passov E. I. Kommunikativnyj metod obuchenija inojazychnomu govoreniju. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 223 s.
17. Slipchenko L. B. Metodyka formuvannja profesijno orijentovanoi kompetentnosti v anglomovnomu dialogichnomu movlenni majbutnih fahivciv z mizhnarodnoi ekonomiky: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. B. Slipchenko. – K., 2014. – 356 s.
18. Chirva I. V. Metodyka navchannja majbutnih inzheneriv-programistiv anglijs'kogo dialogichnogo movlennja z vykorystannjam komp'juternyh program : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / I. V. Chirva. — K., 2008. — 206 s.
19. Jaroshenko O. V. Formuvannja anglomovnoi profesijno orijentovanoi kompetentnosti v dialogichnomu movlenni majbutnih vykladachiv na osnovi kejs-metodu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O. V. Jaroshenko. – K., 2015. — 260 s.

ПЕДАГОГІКА

УДК 37/02

АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Боса В. П.

vitta_fabian@bigmir.net

Київський університет імені Бориса Грінченка

Дата надходження 31.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація: У статті розглядається технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. Було визначено два види технологій формування мовленнєвої компетентності: 1) когнітивно орієнтовані, побудовані на моделі “від мови до мовлення”, які відображають раціонально-логічний шлях оволодіння мовою й включають граматичний, аналітичний, порівняльний методи; 2) комунікативно орієнтовані, засновані на моделі “від мовлення до мови”, які відображають ситуативний спосіб оволодіння мовою через природні (або наближені до природних) ситуації комунікації. Відповідно, авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є комунікативно орієнтованою, цілеспрямованою, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання.

Ключові слова: технологія формування мовленнєвої компетентності, когнітивно орієнтовані види мовленнєвої компетентності, “від мови до мовлення”, “від мовлення до мови”.

Боса В.П. Київський університет імені Б. Грінченка

Авторская технология формирования речевой компетентности будущих учителей иностранных языков в процессе изучения профессиональных дисциплин

Аннотация. В статье рассматривается технология формирования речевой компетентности будущих учителей иностранных языков в процессе изучения специальных дисциплин. Было установлено два вида технологий формирования речевой компетентности: 1) когнитивно ориентированные, построенные на модели “от языка к речи”, отражают рационально-логический путь овладения языком и включают грамматический, аналитический, сравнительный методы; 2) коммуникативно ориентированные, основанные на модели “от речи к языку”, отражают ситуативный способ овладения языком через естественные (или приближенные к естественным) ситуации коммуникации. Соответственно, авторская технология формирования речевой компетентности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения специальных дисциплин является коммуникативно ориентированной, целенаправленной, системной педагогической деятельностью по согласованию целей, форм, содержания, методов и результатов обучения.

Ключевые слова: технология формирования речевой компетентности, когнитивно ориентированные виды речевой деятельности, “от языка к речи”, “от речи к языку”.

Bosa V.P. Grinchenko Borys Kyiv University

The authoress' technology of forming the speech competence of future foreign language teachers during the process of learning occupational disciplines

Abstract Introduction the article presents the results of the technology of speech competence of the future teachers of foreign languages in the study of professional disciplines as algorithm of the educational process, which includes objectives, content and methods to achieve planned results. **Purpose.** Two types of technologies for the formation of speech competence were proposed: 1) cognitive-oriented, built on the model “from speech to speech”, reflect the rational-logical way of mastering the language and include grammatical, analytical, comparative methods; 2) communicative-oriented, based on the “speech to speech” model, reflect the situational way of mastering the language through the natural (or close to natural) situation of communication. Accordingly, the author's technology of speech competence of future foreign language teachers in the study of professional disciplines are communication-oriented, purposeful, systematic teaching on reconciliation purposes, forms, content, methods and learning outcomes. **Methods.** Monitoring of individual shortcomings in oral and written **speech**

and their elimination;. Stimulating the interest of young people in improving their own speech; Introduction of the system of educational and industrial practices of students of communicative tasks; Creation of a favorable communicative environment in the study of professional disciplines. **Results** Among these methods, we selected an expert assessment by specialists of the conditions for the formation of speech competence as a research method, which has a combination of advantages. In particular, expert assessment is used for the implementation of aeronautical research aimed at specifying hypotheses and tasks of scientific development; substantiation of factors and conditions of pedagogical influences; designing forecasts of the subject of research. Understanding the technology of forming speech competence has determined its structure: the target, organizational, content, methodological and productive components. The conducted analysis of literature shows that the design of the system of pedagogical conditions for the organization of educational processes is carried out in different ways – as the results of theoretical analysis of the problem of research and structure of the investigated process; as a generalization of own pedagogical experience in the field of research; as the conclusions of expert evaluation of the factors of the efficiency of the investigated process; as statistically processed estimates of factor analysis of the survey of subjects of education; as consequences of working out empirical experience of focus groups, round tables, seminars, etc. **Conclusion.** Thus, we have characterized the technology of forming the language competence of future teachers of a foreign language in the process of studying specialized disciplines. The basis of technology is the implementation in the process of studying professional disciplines pedagogical conditions. The substantiated target, organizational, content, methodological and productive components of technology form a closed system.

Key words: the technology of formation of speech competence, the cognitive orientation and types of speech competence, “from the language to the speech”, “from the speech to the language”.

Постановка проблеми дослідження. Наналіз стану сформованості мовленнєвої компетентності актуалізував потребу пошуку шляхів підвищення ефективності вивчення майбутніми учителями іноземних мов фахових дисциплін з огляду на сучасні соціально-освітні потреби. Таким інструментом, на нашу думку, може бути технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін, що базується на сукупності обґрунтованих педагогічних умов як вихідних факторів результативності досліджуваного процесу.

Аналіз останніх досліджень У науковій літературі технологія розглядається як алгоритм організації освітнього процесу, що містить цілі, зміст і методи досягнення запланованих результатів.

Педагоги цінують технологізацію навчальних процесів через надання педагогічним діям змістовності [3; 18], системності [6; 10], визначеності [5; 12], результативності [19; 2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблематики. Непредставленість у науково-методичній літературі інструментів і засобів оцінки результативності процесу вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями іноземних мов потребує реалізації низки **цілей**: аналізу структури мовленнєвої комунікації та її компонентів: цільового, організаційного, змістового, методичного і результативного; підбір методів діагностики рівня сформованості мовленнєвої компетентності досліджуваних.

Виклад основного матеріалу. Цікавим, на нашу думку, є розрізнення освітніх і педагогічних технологій з огляду на рівень інновацій. Так, освітні технології відображають стратегії в освіті через прогнозування її подальшого розвитку, проектування й планування освітнього середовища. Педагогічна ж технологія відтворює тактику освітніх перетворень через відображення моделі освітнього і/або управлінського процесів [1]. Тобто, проектується саме педагогічна технологія, що демонструє тактику реалізації педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Розрізняють два види технологій формування мовленнєвої компетентності:

1) когнітивно орієнтовані, побудовані на моделі “від мови до мовлення”, які відображають раціонально-логічний шлях оволодіння мовою й включають граматичний, аналітичний, порівняльний методи;

2) комунікативно орієнтовані, засновані на моделі “від мовлення до мови”, які відображають ситуативний спосіб оволодіння мовою через природні (або наближені до природних) ситуації комунікації [9, с. 34 – 49].

Розроблена нами технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є комунікативно орієнтованою, цілеспрямованою, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання. Таке розуміння технології формування мовленнєвої компетентності визначає її структуру: цільовий, організаційний, змістовий, методичний і результативний компоненти (див. табл. 1).

Цільовий компонент містить основну мету й завдання реалізації технології у процесі вивчення фахових дисциплін.

Процедура цілепокладання є визначальною у процесах технологізації, оскільки детермінує не лише результативність майбутньої технології, але й наявність інструментів для її оцінювання.

Навчальна мета відображає реальну модель очікуваного результату засвоєння учнями / студентами змісту освіти [20]. Тобто, навчальні цілі формулюються у категоріях особистісних новоутворень тих, хто навчається – як-от: оволодіння компетентностями, модерація цінностей, розвиток здібностей тощо [7].

Таблиця 1

Технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови під час вивчення фахових дисциплін

Цільовий компонент			
<i>Мета</i>	Сформувати високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови		
<i>Завдання</i>			
Розробити методичний інструментарій оцінювання рівня мовленнєвої компетентності	Розвивати мотивацію молоді до особистісного та фахового зростання	Упровадити у процес вивчення фахових дисциплін завдань із розвитку мовленнєвої компетентності	Створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання
Організаційний компонент			
<i>Педагогічні умови</i>			
Моніторинг індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення	Стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення	Уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань	Створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін
Змістовий компонент			
<i>Зміст діяльності</i>			
Регулярна діагностика якості фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови	Забезпечення стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення змісту і методів навчання	Створення й використання фахових комунікативних кейсів	Демократизація й діалогізація навчальної взаємодії у процесі вивчення фахових дисциплін

Продовження табл. 1

Методичний компонент			
<i>Форми і методи діяльності</i>			
Тестування (пряме й проєктивне) Експертне оцінювання Самооцінка Обговорення Цілепокладання Планування	Створення ситуації успіху Методика побудови кар'єри Інтерактивні діалогічні методи вивчення фахових дисциплін	Кейс-навчання Комунікативні завдання Проблемні ситуації Педагогічні завдання Мозковий штурм Презентація Дискусія	Діалогічні методи навчання Криголами Ділові та рольові ігри Імітації та імпровізації Інтернет-навчання
Результативний компонент			
<i>Критерії</i>	<i>Рівні</i>	<i>Інструменти</i>	
Ціннісно-мотиваційний Організаційно-комунікативний Соціокультурний Рефлексивно-результативний Фахово-професійний	Високий (досвідчений) Середній (незалежний) Низький (елементарний)	Анкета “Мотиви оволодіння мовленнєвою компетентністю” Методика виявлення комунікативних і організаторських здібностей Опитувальний листок Форверга на контактність Тест “Мовні бар’єри при спілкуванні” Методика діагностики комунікативної установки Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні Експертна оцінка викладачами фахових дисциплін усного й письмового мовлення Самооцінка рівня мовленнєвої компетентності	

Невизначеність, неконкретизованість, нечіткість поставлених цілей є основною причиною недостатньої якості навчання [21]. Тому у теорії цілепокладання основними вимогами до цілей є їхня реалістичність, інструментальність, діагностичність [15].

Ураховуючи вищезазначене, ми визначили *мету* педагогічної технології – сформувати високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови - та систему *завдань* її реалізації:

- розробити методичний інструментарій оцінювання рівня мовленнєвої компетентності;
- розвивати мотивацію молоді до особистісного та фахового зростання;
- упровадити у процес вивчення фахових дисциплін завдань із розвитку мовленнєвої компетентності;
- створити діалогічну конструктивну взаємодію у процесі навчання.

При формулюванні завдань ми дотримувались етапів реалізації технології та досягнення поставленої мети – від окреслення очікуваних результатів у вигляді обґрунтованої системи вимірювання й оцінки мовленнєвої компетентності майбутніх учителів – через забезпечення методів формування мовленнєвої компетентності студентів як суб’єктів педагогічного впливу (завдання з розвитку внутрішньої мотивації молоді) – до надання освітньому простору ознак послідовності й системності через створення сприятливого середовища взаємодії усіх суб’єктів вивчення фахових дисциплін.

Другий компонент технології – **організаційний** – ураховує систему педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін:

- моніторинг індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення;
- стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення;
- уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань;
- створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін.

Процес організації формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів ми розглядаємо як створення умов для розроблення й реалізації технології, що забезпечує узгодженість і взаємозв'язок між технологічними компонентами. Тобто, теоретично й емпірично обґрунтовані педагогічні умови, будучи реалізованими у процесі вивчення фахових дисциплін, забезпечують раціональну структуру педагогічного впливу та навчальної взаємодії.

Виведення педагогічних умов у окремий компонент технології відображає процесуальний підхід до її проектування й реалізації, обґрунтовуючи форми організації процесу вивчення фахових дисциплін (відповідно до зазначених вище умов: моніторинг, кейс-стаді, діалогове навчання, навчальні й виробничі практики).

Крім того, в характеристиці педагогічних умов нами означено зв'язок кожної умови із теоретичними педагогічними підходами, що дозволяє дотриматись необхідних вимог до технологізації процесу формування мовленнєвої компетентності: концептуальності як опори на педагогічні теорії, системності як забезпечення взаємозв'язку й цілісності педагогічних перетворень, керованості та відтворюваності внаслідок можливості контролю за організацією педагогічних умов вивчення фахових дисциплін. Означені вимоги відповідають окресленим критеріям технологічності [17].

Педагогічні умови, відображені у організаційному компоненті технології, зумовлюють зміст педагогічних перетворень, представлених у **змістовому компоненті**.

Зміст як педагогічне поняття розглядається через призму обсягу навчального матеріалу й узагальнення результатів його вивчення, кристалізованих у поняття, закони, теорії, ідеали [14]. У педагогічній психології зміст навчання описується через опанування тими, хто навчається, системи знань, умінь і навичок [16]. Близьким до такого визначення є поняття “змісту освіти”, яке охоплює усю систему знань, умінь і навичок, необхідних для соціальної та професійної діяльності людини [22].

В. Ягупов окреслив вимоги до змісту освіти: забезпечення особистісного розвитку тих, хто навчається; забезпечення їх загальної і професійної підготовки; урахування реального стану освітньо-виховних систем; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку й самовдосконалення молоді; формування активної життєвої позиції [22].

Удосконалення змісту освіти визнано пріоритетним напрямком її реформування. Основними напрямками реформування змісту освіти є гуманітаризація освіти, вдосконалення навчальних програм і планів, озброєння сучасними методами і методиками, обґрунтування критеріїв оцінки результатів освітнього процесу.

Ми тлумачимо змістовий компонент технології формування мовленнєвої компетентності, як відображення сенсу, який вкладено в мету і завдання педагогічних перетворень, а також зміст діяльності з упровадження кожної педагогічної умови.

Зокрема, зміст діяльності з реалізації моніторингу індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні убачаємо у регулярній діагностиці якості вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями іноземної мови; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення – у забезпеченні стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення змісту і методів навчання; уведення у систему навчальних і виробничих практик студентів комунікативних завдань – у створенні й використанні фахових комунікативних

кейсів; створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін – у демократизації та діалогізації навчальної взаємодії під час вивчення фахових дисциплін.

Методичний компонент авторської технології містить форми та методи реалізації педагогічних умов й досягнення поставлених завдань.

При виборі й апробації форм і методів перетворювальної педагогічної діяльності ми виходили із їх відповідності педагогічним умовам як основі спроектованої технології.

Також вибір зазначених у технології форм і методів зумовлювався результатами вивчення методичної літератури щодо викладання іноземних мов через призму обраного предмета дослідження – формування мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів.

Важливою з огляду на поставлене перед нами завдання є класифікація вправ у розвитку іншомовної компетентності, виділена Н.С. Левчик [11, С.80-86]:

– мовленнєвого слуху: прослухайте пари слів, повторіть їх, визначте різницю між ними; прослухайте слово, речення або уривок тексту та відтворіть їх; прослухайте пари речень і визначте, які з них мають однакову інтонацію, яка між ними різниця.

– ймовірного прогнозування: продовжте прослухану фразу (або частину діалогу з відео); оберіть слово із теми та наведіть інші слова, доцільні до вживання з ним; за заголовком тексту визначте його зміст; за ключовими слова тексту скажіть, у якому він жанрі, і який можливий зміст; прослухайте / прочитайте початок тексту і спрогнозуйте його закінчення; перегляньте уривок відеофільму із вимкненим звуком та спроектуйте діалог героїв.

– компенсаторних стратегій: визначте значення незнайомих лексичних одиниць на основі контексту; визначте значення незнайомих лексичних одиниць на основі використаних паралінгвістичних засобів спікера; здогадайтеся про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами [8; 13].

– рефлексії власного мовлення: складіть ідеальну модель мовлення учителя іноземної мови та визначте цілі щодо вашого подальшого розвитку; визначте власну систему показників мовленнєвої компетентності (наприклад, чистота, багатство, точність, правильність, виразність тощо) й оцініть себе; напишіть есе “Лексичний запас і вираження власної думки”.

– При опрацюванні художніх текстів: відзначте ближчі для вас, яскраві й оригінальні художні образи; порівняйте авторське мовлення із мовленням інших письменників; дослідіть і охарактеризуйте редакторські та цензурні втручання у авторський текст.

– педагогічного мовлення: підготуйте фрагмент заняття, у якому опишіть, з якою метою ви будете говорити, яким повинен бути інтонаційний малюнок, ритм, темп мовлення [4].

Проведений Н.М. Білоус аналіз механізмів формування професійних мовленнєвих компетентностей майбутніх філологів дозволив дослідниці виділити такі основні механізми:

– взаємозв’язок теорії і практики мовленнєвої діяльності, що передбачено у нашій педагогічній умові щодо навчальної та виробничої практики майбутніх учителів;

– володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу, які активно формуються у процесі вирішення комунікативних ситуацій;

– розвиток умінь зацікавлювати, захоплювати, переконувати, інтригувати у комунікативній взаємодії з іншими, що може бути поставлено як окреме завдання при проведенні й аналізі комунікативних ситуацій;

– участь у комунікативних рольових і сюжетних іграх, що створює сприятливі умови для вироблення навичок оперувати словом у конкретних ситуаціях;

– здатність оперативно й доцільно включатися в мовленнєву взаємодію, передбачати результати педагогічного мовлення, спроектовані при вирішенні комунікативних ситуацій;

– збагачення словникового запасу та опанування термінологічної бази майбутньої професії;

– моделювання інтонацій, адекватних змісту і структурі висловлювань;
– намагання дбати про виразність (змістову, інтонаційну, візуальну), правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту (відсутність словникового, стильового чи колоритного ультрапуризму, штучності, фальшивого професіоналізму) мови [4].

Результативний компонент є останнім у технології формування мовленнєвої компетентності, надаючи їй циклічного замкненого характеру. Він повертає користувачів до цільового компонента, оскільки передбачає оцінку досягнутих результатів і порівняння їх із поставленими цілями.

Крім того, результативний компонент демонструє методику діагностики результатів вивчення фахових дисциплін щодо формування мовленнєвої компетентності, описуючи критерії, рівні й інструменти оцінювання відповідно до обґрунтованої структури мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Висновки та перспективи подальших досліджень Охарактеризована нами технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є алгоритмом організації освітнього процесу, що містить цілі, зміст і методи досягнення запланованих результатів. Авторська технологія формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін є комунікативно орієнтованою, цілеспрямованою, системною педагогічною діяльністю щодо узгодження цілей, форм, змісту, методів і результатів навчання.

Перспективи **подальших наукових розвідок** полягають у експериментальній перевірці рівня сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов та проектуванні системи педагогічних умов впливу на якість вивчення студентами фахових дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. В. Структурно-змістовий компонент поняття технології [Електронний ресурс] / Д. В. Алфімов. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11advkpt.pdf>
2. Баркасі В.В. Компетентність вчителя іноземних мов [Електронний ресурс] / В.В. Баркасі. – Режим доступу : <http://refeteka.ru/r-188091.html>
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Білоус Н. М. Формування мовленнєвої компетенції в студентів філологів у процесі вивчення методики викладання української літератури / Н. М. Білоус // Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. – Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Вип. 12, Ч. І. – С. 45–51.
5. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія / І. М. Богданова. – Одеса: ТЕС, 1999. – 146 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
7. Гриценко І. В. Сучасні підходи до проблеми педагогічного цілепокладання / І. В. Гриценко // Педагогічні науки : [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 21–26.
8. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / І. П. Задорожна. – К., 2012. – 770 с.
9. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.
10. Кларин М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989 – 312 с.
11. Левчик Н. С. Формування англомовної аудитивної компетентності першокурсників – майбутніх учителів англійської мови / Н. С. Левчик // Лінгводидактика. – Наукові записки. – Серія: Педагогічна. – 2015. – № 3. – С. 80–86.

12. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей КПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
13. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
14. Мойсеюк Н. Педагогіка / Неля Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
15. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие / Никитина Н. Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. – М., 2002. – 288 с.
16. Педагогічна психологія : навчально-методичний посібник // Шкільна бібліотека. – Режим доступу: <http://schoollib.com.ua/psychologiya/3/index.htm>.
17. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепко, Н. Білик. – К., 2005.
18. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М: Народное образование, 1998 – 256 с.
19. Сластенин В.А. Преподавание педагогических дисциплин на технологической основе / В.А. Сластенин // Разработки и внедрение технологий обучения пед. дисциплин. – М.: Прометей, 1991. – С. 3 – 5.
20. Цілепокладання як важлива умова проектування сучасних особистісно-орієнтованих педагогічних технологій. – Режим доступу : <http://www.studfiles.ru/preview/5252902/page:2>.
21. Чемерис О. А. Технологія цілепокладання для забезпечення якості навчання студентів фізико-математичного факультету [Електронний ресурс] / О. А.Чемерис. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3356/1/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf>.
22. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

1. Alfimov D. V. Structural-content component of the concept of technology / D. V. Alfimov. – Access mode: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11advkpt.pdf>
2. Barkasi V. V. Competence of a teacher of foreign languages [Teach. Manual.] / V. V. Barkasi. – Access mode: <http://refeteka.ru/r-188091.html>
3. Bepalo V. P. Components of pedagogical technology. – Moscow: Pedagogics, 1989. – 192 pp.
4. Bilyus N. M. Formation of speech competence for students of philology in the process of studying the methodology of teaching Ukrainian literature / N. M. Bilyus // Methodological search: Teaching and student research work on the methods of teaching language and literature. – Zhytomyr: Vot-out: ZHDU them. I. Franco, 2014. – Issue twelfth. Part I. – P. 45–51.
5. Bogdanova I. M. Technologies in Education: Theoretical and Methodological Aspect: Monograph / I. M. Bogdanova. – Odessa: TPP, 1999. – 146 p.
6. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. U. Goncharenko. – К.: Lybid, 1997. – 375 с.
7. Gritsenko I.V. Modern approaches to the problem of pedagogical goal-setting / I.V. Gritsenko // Pedagogical sciences: [SB. sciences works / ed. Ye.S. Barbie]. – Kherson: View of KSU, 2014. – Vip. 65. – p. 21–26.
8. Zadorozhnaya I.P. Theoretical and methodical principles of organization of independent work of future teachers on mastering English-speaking communicative competence: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.02 / I.P. Zadorozhnaya. – К., 2012. – 770 p.
9. Kabardov M. K. Types of linguistic and communicative abilities and competences / M. K. Kabardov, E.V. Artsyshevskaya // Questions of psychology. – 1996. – No. 1. – P. 34–49.
10. Krarin M. V. Pedagogical technology / M. V. Krarin. – Moscow, 1989. – 312 pp.

11. Levchik N. S. Formation of English-speaking Audit Competence of Freshmen - Future Teachers of the English Language / N. S. Levchik // *Lingvodidactics*. – Scientific notes. – Series: Pedagogical. – 2015. – # 3. – P. 80–86.
12. Likhachev B. T. Pedagogy Course of lectures: Study. manual for students of ped. study institutions and listeners of the CCP and FPK. – 4th ed., pererab. and add. – M.: Yurait, 1999. – 523 p.
13. Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for the student. classic, ped. and a linguist. un-tiv / O. B. Beigich, NF Borisco, G. E. Boretsky and others; per community Ed. S. Yu Nikolaev. – K. : Lentiv, 2013. – 590 pp.
14. Moyseyuk N. Pedagogics / Nelya Moiseyuk. – K., 2001. – 608 p.
15. Nikitina N. N Fundamentals of professional and pedagogical activity: Study. manual for a student. institutions of the media. prof. education / N. N. Nikitina, O. M. Zheleznyakova, M. A. Petukhov – M., 2002. – 288 p.
16. Pedagogical psychology: educational manual // School library. Access mode: <http://schoollib.com.ua/psychologiya/3/index.htm>.
17. Pedagogical systems, technologies. Experience. Practice / per unit edited by P. Matviyenko, S. Klepko, N. Bilyk. – K., 2005.
18. Selevo G. K. Modern Educational Technologies: Tutorial / G. K. Selevo. – M: People's Education, 1998. – 256 pp.
19. Slastenin V. A. Teaching of pedagogical disciplines on a technological basis / V. A. Slastenin // Development and introduction of technologies of teaching ped. disciplines. – M. : Prometheus, 1991. – P. 3 – 5.
20. Thinking as an important condition for designing modern personality-oriented pedagogical technologies. – Access mode: <http://www.studfiles.ru/preview/5252902/page:2>.
21. Chemeris O. A. Targeting technology to ensure the quality of teaching students of the Faculty of Physics and Mathematics. – Mode of access: <http://eprints.zu.edu.ua/3356/1/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf>.
22. Yagupov V. V. Pedagogy. Teaching manual / V. V. Yagupov. – K.: Lybid, 2002. – 560 p.

УДК 37.011.33(045)

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ: АНАЛІЗ ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ

Голос Г. А.

golos.anna@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 17.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. У статті автор розглядає публікації, присвячені вихованню ціннісних ставлень в Україні від 90-х років ХХ ст. дотепер. Історично зміст виховання в Україні супроводжувався численними змінами його головних складників – цінностей: від ізольованого уявлення його окремих частин, ідеологічного спотворення і цілісної системи сучасного виховання. З'ясовано, що внаслідок розпаду тоталітарної системи на початку 90-х років інтерес педагогів був викликаний аксіосферою людини. Відтоді кожне наступне десятиліття відзначалося конкретним розвитком змісту національного виховання в Україні, яке автор поділила на три етапи. Перший період (пошуковий) зумовлений інтересом педагогів до генезису українського виховного ідеалу. Другий період (концептуальний) пов'язаний із створенням національної програми виховання; поняття “виховання ціннісних ставлень” у цей період термінологізується. Третій період (імплементацийний) пов'язаний із впровадженням нововведень у навчально-виховну роботу шкіл натеper. У статті автор також актуалізує потребу у вивченні змісту і досвіду ефективних практик організації виховання у країнах зарубіжжя.

Ключові слова: виховання, зміст виховання, ціннісні ставлення.

Голос А. А. Киевский национальный лингвистический университет

Воспитание ценностных отношений: анализ публикаций

Аннотация. В статье автор рассматривает публикации, посвященные воспитанию ценностных отношений в Украине с 90-х годов ХХ в. и до нынешнего времени. Исторически содержание воспитания в Украине сопровождалось существенными изменениями его главных составляющих – ценностей: от изолированного представления его отдельных частей, идеологического искажения и целостной системы современного воспитания. После распада тоталитарной системы в начале 90-х годов интерес педагогов к аксиосфере возобновился. Каждое последующее десятилетие было обозначено конкретным развитием содержания национального воспитания, в котором автор выделяет три периода. Первый период (поисковый) обусловлен интересом педагогов к генезису украинского воспитательного идеала. Второй период (концептуальный) связан с созданием национальной программы воспитания; понятие “воспитание ценностных отношений” в этот период закрепляется. Третий период (внедрение) реализация нововведений в учебно-воспитательную работу школ на данный момент. В статье автор обосновывает необходимость в изучении содержания воспитания, а также эффективных практик организации воспитания в странах зарубежья.

Ключевые слова: воспитание, содержание воспитания, ценностные отношения.

Golos G.A. Kyiv National Linguistic University

Value education: publications overview

Abstract. The author reviews the publications, devoted to value education in Ukraine since the 90-s to the present. It is stated that through the course of history the contents of value education in Ukraine was accompanied by numerous changes, namely, its ultimate components – values. At a certain times the contents underwent sufficient changes: from the isolated vision of its individual parts, ideological distortion to the holistic vision of modern value education now. The author suggests that due to collapse of totalitarian system and atheism in the beginning of 90-s, educators' interest was addressed to axiosphere. From that time on, each subsequent decade was marked by a certain methodological fundamentals of the contents of value education in Ukraine, which the author divided into three periods. Thus, in the first period (searching period), educators' interest was determined by the genesis of the Ukrainian education ideal. The second (conceptual) period relates to

the development of national value education program; it is when the notion of “values-via-attitudes education” in Ukrainian pedagogy was fixed in terminology. Finally, the third period (implementation) – which goes on currently, deals with educational novities implementation in school practice. The author also updates the need for cross-cultural study, namely effective practices/contents of value education abroad.

Key words: value education, the contents of value education, values and attitudes.

Постановка проблеми. Переосмислення ролі людських взаємин та виваження розмаїття концептуальних підходів до вивчення особистості, що розглядалися дослідниками і вченими впродовж минулого століття, дали змогу окреслити головний напрям розвитку сучасної системи виховання у світі – виховання на цінностях: національних і загальнолюдських. Це не може залишатися поза увагою й українського суспільства, освітня реформа в якому збіглась з непростими політичними та соціально-економічними змінами всередині країни. Вступаючи у третє тисячоліття із розчаруваннями і втратами [5, с. 5], у новій генерації пересічні громадяни бачать надію на відродження духовно міцної, модерної країни, в якій житиметься по-справжньому добре і комфортно. На це, звичайно, потрібен час і солідарне бажання громади. Логічно, що серед завдань нової української школи – виховання у підростаючого покоління ціннісних ставлень до стрижневих аспектів життя як чинника їхньої соціальної зрілості. Ціннісне ставлення проявляється в емоційній реакції, уподобаннях і антипатіях, діях і вчинках. Це наповненість людини такими чеснотами і якостями, як чесність і скромність, відповідність слів учинкам і сумління, піклування та альтруїзм, відповідальність і готовність протистояти несправедливості, без яких жодне громадянське суспільство не здатне розвиватися.

Історично “цінність”, “чесноти” як імперативні категорії у змісті виховання в усіх педагогічних системах інтерпретувалися по-різному, що докладно засвідчено, зокрема, працями вітчизняних педагогів у контексті національного виховання (О. Вишневський, С. Гончаренко, М. Стельмахович, П. Щербань, О. Сухомлинська, В. Молодиченко, В. Огнев’юк, М. Ткачук). В одній з останніх робіт з цієї проблеми М. Ткачук [6, с. 29–45] аналізує трансформацію змісту національного виховання в педагогічній думці України крізь призму основних виховних цінностей кожного етапу, які авторка поділила на чотири періоди:

Перший період (друга половина ХІХ – початок 1916) – нагромадження теоретичних засад обґрунтування змісту національного виховання. Цінності, довкола яких будується бачення змісту, – християнська духовність, любов до землі, традицій свого народу.

Другий період (1917 – 20-і роки ХХ ст.) – зміст виховання обумовлюється необхідністю формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, патріота України, людини працелюбної, соціально зрілої, високоморальної, розумово розвиненої, фізично загартованої, з естетичною свідомістю, здатної сприймати, відчувати, оцінювати і вносити красу в навколишній світ. Головні цінності, закладені у зміст: національна ідея, духовність, українська соборність і самопошана.

Третій період (30-і роки – перша половина 80-х років ХХ ст.) – формування змісту виховання ґрунтується на засадах марксистсько-ленінської філософії (Кодекс будівника комунізму); зміст виховання визначався як сукупність напрямів виховання – морального, фізичного, естетичного, трудового, розумового.

Четвертий період (від другої половини 80-х років ХХ ст. – до сьогодні) – зміст виховання розглядається крізь призму осмислення педагогічної спадщини на нових методологічних засадах. Головний напрям: система цінностей і якостей особистості, що розвиваються і виявляються через власне ставлення.

Подане вище свідчить про помітні зміни у змісті національного виховання в Україні, що відбулися трохи більше ніж за півстоліття: від розрізнених уявлень його окремих складників, ідеологічного спотворення і до цілісного бачення сучасного українського виховання із визначеним змістом. Можна лише уявити, скільки зусиль і праці доклала б українська просвіта вже у третій

період, якби не більшовицько-комуністична ідеологія, що завдала шкоди усій традиційній системі цінностей українського народу та вихованню моралі зокрема, зміст якого зводився до формування “правил поведінки” [1, с. 18]. За таких обставин позитивним на сторінках історії залишається те, що без жодних перспектив на рідній землі українські традиції, попри обмежений спосіб, все ж дістали свій розвиток – у діаспорі: у 20-30-і роки ХХ ст. в умовах європейської еміграції українців, а після другої світової війни – в США, Канаді, Аргентині та інших поселеннях українців [3, с. 106].

Мета цієї статті – простежити оформлення проблеми виховання ціннісних ставлень в останній четвертий період, за М. Ткачук, – від початку 90-х років ХХ ст. – до сьогодні, коли із здобуттям незалежності інтерес вітчизняних просвітян до здобутків української педагогіки (Б. Грінченка, С. Русової, Я. Чепіги, В. Дурдуківського, Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Сірополка та ін.) і забороненої за тоталітаризму теми – аксіосфери людини відновився.

Джерельна база початку 90-х років ХХ ст. показує, що центральне поняття нашого дослідження – ціннісне ставлення – стало об’єктом активних наукових пошуків у вітчизняній психолого-педагогічній думці як серія досліджень, розпочатих американськими (К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу та ін.), європейськими (Ф. Дальто, Д. Віннікот), радянськими психологами (О. Лазурський, Л. Виготський, Б. Ананьєв, В. М’ясищев, О. Леонт’єв, О. Запорожець, Л. Божович та ін.) і педагогами (йшлося вище). У поняття “ціннісні ставлення” дослідники 90-х років вкладають значення шанобливе, відповідальне, дбайливе, емоційно-позитивне, а також вживають як синонім до “ціннісних орієнтацій” і “ціннісних установок” (М. Левківський, О. Научитель, А. Колесник, Ю. Приходько, В. Киричок, Л. Сологуб, Н. Фролова, І. Бех, Г. Жирська, О. Турянська, Л. Безруков). У дисертаціях згаданих вище авторів було розкрито низку завдань, зокрема: обґрунтовано зв’язок між категоріями “цінність” і “ставлення” (орієнтації, установки), описано специфіку формування ціннісний ставлень у дітей, головним чином, дошкільного і молодшого шкільного віку; доведено, що формування ставлення смислу і значущості обумовлено як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками; окреслено передумови, від яких залежить ефективність цього процесу. Так, до позитивних умов дослідники відносять: підпорядкування навчально-виховного процесу меті особистісного розвитку дітей і підлітків; реалізація принципу емоційності, що активізує позитивні почуття і пізнавальну діяльність підростаючого покоління; розвиток рефлексії у школярів. Доведено, що серед передумов, які негативно впливають на виховання ціннісних ставлень у дітей, є: негативний соціально-економічний чинник, фрагментарність виховного впливу, догматичний стиль у взаєминах дорослий – дитина.

На погляд дисертантів, з роботами яких ми мали змогу ознайомитись і точку зору яких ми поділяємо, одне з перших і найповніших визначень поняття “ціннісні ставлення” у його натеper оформленому вигляді у науковій літературі 90-х років належить М. Кагану. Вчений розгорнуто осмислив цю категорію у світлі філософії, соціології, антропології, психології, характеризуючи її зміст і форму; дав визначення вихованню, сутність якого – перетворення цінностей соціуму у цінності особистості [2, с. 6].

Із початком 2000-х років відновлюється науковий інтерес до генезису виховного ідеалу, з’являються фундаментальні напрацювання, в яких автори апелюють до питання аутентичної педагогіки і виховання, що відповідає вдачі української дитини і має здійснюватися в гармонії національних і загальнолюдських цінностей (М. Стельмахович, О. Сухомлинська, П. Щербань, В. Огнев’юк). Гуманістичне виховання в інтерпретації психології висвітлюють у цей час М. Боришевський, Г. Балл, О. Кононко, В. Рибалка.

Безумовно, до новаторських проєктів на той час, в яких автори осмислюють зміст виховання як систему, слід віднести український ідеал і Кодекс цінностей сучасного українського виховання і розвитку О. Вишневського (Україна), “Національну програму виховання дітей та учнівської

молоді”, створену колективом науковців під керівництвом І. Беха, Програму виховання школярів Н. Щуркової (Росія). Зміст виховання у згаданих роботах розглядається крізь призму інтеріоризованих цінностей і сформованих якостей зростаючого покоління, що виявляються у їхньому ставленні до таких аспектів життя, як суспільство, держава, люди, культура, природа, праця, сфера власного “Я”.

Фактично із переосмисленням українського виховного ідеалу, сформульованого Г. Ващенком, і появою “Національної програми” (2004) із докладно прописаною методологією і поняттєво-термінологічним апаратом, а згодом “Основних орієнтирів виховання учнів 1–11 класів” у педагогічному тезаурусі поняття “виховання ціннісних ставлень” закріплюється. У дисертаціях останнього десятиліття таке вживання домінує і використовується в означеному контексті, продовжуючи становити широке поле філософських міркувань. Так, з-поміж останніх дисертацій С. Сінкевич інтерпретує його як складне інтегральне утворення, що виражає особистісний смисл і синтезує три взаємозв'язані компоненти: пізнавальний, емоційно-вольовий і дієвий; О. Колонькова – як внутрішню готовність учнів до доцільної взаємодії з навколишнім світом, яка базується на усвідомленні цінності об'єктів для суспільства і кожної людини зокрема; С. Лупінович – як значення, яке людина вибірково надає тим чи іншим явищам; С. Світлична визначає “ціннісні ставлення” як складноструктуровану сукупність уявлень, переживань і позитивних оцінок, значущих для особистості власних якостей і досягнень, що зумовлюють стиль її поведінки й діяльності; у К. Магрламової ціннісні ставлення – внутрішня позиція, норми та ідеали поведінки, за умови особистісного усвідомлення цінностей, їх інтеріоризації в якості особистих життєвих принципів. Тобто бачимо, наскільки розлогими залишаються думки дослідників про цей феномен.

Вивчення дисертацій авторів періоду 2010 – дотепер дає привід стверджувати про оновлене бачення педагогів організації виховного процесу в школі, пов'язане із імплементацією освітніх нововведень, особливо у період 2013 – 2017 років, що збігся із радикальними перетвореннями у житті українців і, зокрема, запровадженням Концепції нової української школи. Водночас значна частина науковців у згаданий період розглядає проблему виховання під кутом окремого аспекту життя як, наприклад, ставлення до мови (С. Сінкевич, М. Салтикова), природи (О. Колонькова, В. Маршицька, Т. Юркова, О. Барліт, К. Магрламова, О. Король, І. Кушакова), праці (В. Бурдун, Л. Кравченко, А. Данієлян), навчання (С. Лупінович), здоров'я (Т. Андрющенко, О. Гаснікова, М. Марценюк, Н. Козак, Д. Щелкунов), рідного краю (В. Лаппо, К. Шевчук, Г. Русин), до себе (С. Світлична, Л. Лохвицька); материнства (О. Бутенко, О. Петренко, Н. Рудова), спорту (О. Смакула, О. Потужній, Н. Корж), родини (В. Страшний), життя (І. Назаренко), людей (А. Карнаухова, О. Третяк), книги (Х. Барна). Це доводять і дисертації близької тематики: так, дисертація Л. Іваненко присвячена проблемі милосердя (2016, Суми), С. Рижкової – концепту виховання любові до людини у підлітків (2013, Луганськ); А. Чехурський вивчав зарубіжний досвід естетизації навчально-виховного середовища у подоланні депривації дітей (2016, Житомир).

Не зменшуючи значущість робіт, на наш погляд, таке “вичленовування” науковцями об'єкта виховання (природи, навчання, здоров'я та ін.), з одного боку, деталізує пропоновану автором модель і педагогічну технологію, а з іншого – суперечить логіці цілісності виховного процесу, в якому всі компоненти взаємопов'язані у відповідній системі. Ідентичне зазначила у своїй докторській дисертації І. Бабурова (2009, Росія), висловлюючи потребу у дослідженнях, де виховання розглядалося б як система. Сама науковець розглядає виховання системи ціннісних ставлень як процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в ході якого педагог сприяє вихованцю у становленні індивідуальних, вибіркових і усвідомлених зв'язків з дійсністю, сприяє усвідомленню цінності (антицінності) різних об'єктів дійсності, допомагає виробленню системи ціннісних ставлень до найважливіших об'єктів світу.

Прикметно, що доробок теоретиків стосовно системного підходу у вихованні, про потребу в якому говорила свого часу І. Бабурова і про який ми згадали вище, вже представлено у різних педагогічних системах, зокрема у форматі національних програм виховання. Що говорить про спільні характерні тенденції в освіті, зумовлені чинником глобалізації та введенням стандартів якості освіти.

Ознайомлення із новими надходженнями у книжковому фонді національної бібліотеки ім. Вернадського також засвідчує наукову популярність ціннісної проблематики. Це і навчально-пізнавальні книги, методичні посібники, рекомендації, авторські тренінги щодо формування ціннісних ставлень у школярів різного віку (“Компас у світ ціннісних орієнтацій дошкільника”, “Родзинки виховання”, “Окрилені Україною”, “З Україною у серці”, “Уроки виховання характеру”). Надзвичайно прогресивними сьогодні, на наш погляд, є бачення проблем виховання, висвітлені у публікаціях бл. Л. Гузара, Г. Пагутяк, Б. Поломошнова, Д. Зіцера, Ю. Гіппенрейтер, І. Млодик, К. Фопеля, Т. Лікони, К. Райена, М. Пайка, на педагогічних конференціях на TED.com. З-поміж цих авторів дозволимо собі виділити проф. Т. Лікону (США), педагогічні ідеї якого покладено у національну програму виховання характеру дітей і молоді США. Щоб сьогодні виховання як процес інтелектуального, соціального, емоційного, естетичного, духовно-морального розвитку було дієвим, доводить Т. Лікона, однієї інформації недостатньо. Для цього усі психологічні рівні (знаю, відчуваю, роблю) мають бути задіяні, а тому сучасне виховання має стати процесом спонукання, що складається із міркування, рефлексії, питань, емоцій, дій, піклування і досвіду. Виховувати – означає розвивати раціональне критичне мислення у дітей і молоді, виховувати емоції, розвивати уяву, зміцнювати волю і загартовувати характер [7]. Це дуже співзвучно з ідеями Я. Корчака, який говорив, що дитину слід готувати до реального, а не уявного життя, виховуючи у ній не тільки здатність цінувати і поважати правду, а й прищеплюючи вміння розпізнавати брехню; не тільки погоджуватися, але й заперечувати, не тільки слухатися, а й бунтувати [4, с. 98].

З огляду на інновації в освіті і впровадження їх у школі, теоретично і методично повчальним сьогодні може стати крос-культурний досвід організації виховання у школі. Це дасть змогу оцінити і критично підійти до власних усталених педагогічних традицій, проблем, тенденцій виховання сучасних дітей. Наразі такі напрацювання є численними (дисертація О. Бажановської порушує проблему загальнолюдських цінностей у контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції; О. Матвієнко досліджувала виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції, дисертація Л. Калашник висвітлює проблему сирітства у КНР; монографія С. Білецької присвячена дитиноцентрованої педагогіці в США та Японії; дисертації А. Троцько і С. Олішкевич – питанню виховання підлітків у школах США; монографія М. Василик висвітлює питання національного виховання молоді в українській діаспорі Канади і США). Особливий інтерес привертає своєю без перебільшення унікальністю дитиноцентрована педагогіка Японії, яка належним чином оцінена представниками різних народів. На відміну від багатьох країн світу, японське родинно-громадсько-шкільне виховання є наскрізним, адекватно організованим. У повсякденне життя школярів органічно входять історичні маркери, створені впродовж поколінь, оригінальна філософія, мистецтво і поезія, природа і традиції, моральний гарт характеру і праця – все те вагоме, що споріднює і впливає на світосприйняття і громадянську позицію кожного японця. Не випадково, що розвідок “по-японськи”, які до недавнього часу були представлені переважно американськими і російськими дослідниками, в Україні значно побільшало. Серед дослідників японської педагогічної спадщини в Україні є О. Михайличенко (освіта і виховання в Японії і Китаї), О. Білик (естетичне виховання учнів початкової школи в Японії), Л. Царьова (педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю і Японії), Т. Сverdлова (теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії),

І. Біла (досвід становлення талантів), Н. Зброєва (вплив культурних традицій на виховання дітей в японських сім'ях), О. Свистак-Яроцька (екологічна освіта учнів початкової та молодшої середньої школи Японії). Описово-оглядовий матеріал також представлено у публікаціях С. Томашевської-Прядун (духовно-моральний аспект виховання у сім'ї і дошкільних закладах Японії), Л. Тарабасової (гуманістичні тенденції дошкільної освіти в Японії), Н. Федчишин (гербартианство в Японії), публікаціях Т. Кучай (порівняльний аналіз навчання молоді в Японії та Україні).

Як бачимо, згадані вище автори розглядали різні аспекти виховання дітей у Японії, однак у контексті крос-культурного аналізу зміст виховання і досвід організації виховного процесу як системи найбільш складного вікового періоду – підлітків, висвітлено в українських напрацюваннях мінімально.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, аналіз джерельної бази дає підстави для таких висновків:

- історіографія питання еволюції змісту виховання в Україні доводить, що головною причиною такого пізнього порівняно із західним, входження ціннісного компонента до українського загальнонаукового вжитку стало навмисне замовчування його сутності і спотворення командно-адміністративною системою. Йдеться не тільки про зарубіжну спадщину, а й набутий попередніми поколіннями український досвід освітньо-педагогічних традицій;

- від початку 90-х років ХХ ст. еволюцію змісту національного виховання за оформленням його складників умовно можна поділити на три періоди:

1990 – 1999 (пошуковий) – період відновлення інтересу науковців до аксіосфери людини, генезису українського виховного ідеалу;

2000 – 2009 (концептуальний) – прийняття національної програми виховання, у якій зміст – науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства, держави, людей, самої себе, праці, природи, мистецтва; власне, у цей період поняття “виховання ціннісних ставлень” термінологізується;

2010 – дотепер (імплементаційний) – період впровадження нововведень у навчально-виховну роботу шкіл, зокрема концепції нової української школи і Закону “Про освіту” (від 05.09.2017); період формування національної системи українського виховання.

- на основі аналізу дисертацій встановлено, що лівова частка сучасних вітчизняних дослідників має тенденцію “звужувати” цю проблему, обмежуючись конкретним аспектом життя чи якістю характеру, що, таким чином, суперечить логіці виховного процесу як системи;

- Національна програма виховання як стратегічний і нормативний документ на сьогодні в Україні є найбільш докладно розробленою концепцією виховання із чітко розробленою методологією, тезаурусом, і тлумаченням змістових складників, що, тим не менше, не відкидає можливості пошуку нових аксіологічних засад сучасного українського виховання;

- враховуючи чинник глобалізації, педагогічне відстеження “іззовні” залишається актуальним. З-поміж багатьох країн виховання в Японії становить предмет наукового інтересу своїми освітньо-педагогічними традиціями, злагодженим, наскрізним родинно-громадсько-шкільним вихованням дітей та учнівської молоді;

- перспективу для подальших досліджень становить аналіз ціннісних впливів на зростаюче покоління, відстеження практики виховання у новій українській школі і у країнах зарубіжжя; вивчення і висвітлення змісту виховання, практики організації виховної роботи на різних рівнях освіти в Японії, проблем дітей та учнівської молоді з метою їх крос-культурного аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. І. Вишневецький. – [3-тє вид, доопрац. і доп.]. – К. : Знання, 2008. – 566 с.

2. Каган М. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Коновець О. Український ідеал: історичні нариси. Діалоги / О. Ф. Коновець. – К.: Вид. центр “Просвіта”, 2003. – 195 с.
4. Корчак Я. Як любити дитину / Януш Корчак; [пер. з пол. Олени Замойської]. – Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2016. – 206 с. Пер. изд.: *Jak kochaż dziecko. Dziecko w rodzinie* / Janusz Korczak. – Warszawa; Kraków, 1929.
5. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
6. Ткачук М. Зміст національного виховання в педагогічній думці України другої половини ХІХ – початку ХХ століття: монографія / М. М. Ткачук. – Умань: Сочінський М. М. [вид.], 2016. – 227 с.
7. Lickona T. Character education. Chapter 13. Retrieved from Character Education Partnership by permission. URL: <https://characters.org>

REFERENCES

1. Vishnevsky O. I. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainiskoi pedagogiky / O. I. Vishnevsky. – K.: Znannia, 2008. – 566 p.
2. Kagan M. Filosofskaya teoriia tsennosti / M. S. Kagan. – St. Petersburg.: Petropolis, 1997. – 205 p.
3. Konovets O. Ukrainskyi ideal: istorychni narysy / O. F. Konovets. – K.: Prosvita, 2003. – 195 p.
4. Korczak J. Jak l'ubyty dytynu/ Janusz. – Kharkiv: Klub simeinoho dozvillya, 2016. – 206 p.
5. Ognev'yuk V.O. Osvida v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytky / V.O.Ognevyuk. – K.: Znannia Ukrainy, 2003. – 450 p.
6. Tkachuk M. Zmist natsionalnoho vyhovannia v pedagogichniy dumtsi Ukrainy druhoi polovyny XIX – pochatku XX st.: monograph/ M. M. Tkachuk. – Uman': M. Sochinsky, 2016. – 227 p.
7. Lickona T. Character Education. Character education. Chapter 13. Retrieved from Character Education Partnership by permission. URL: <https://characters.org>

УДК:378.12.013:[378.147:82]

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Папушина В. А.

papushyna@rambler.ru

Хмельницький національний університет

Дата надходження 10.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. У статті представлено науково-методичну систему формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури в навчально-виховному процесі ВНЗ, показано методи та умови її реалізації через практичну навчальну діяльність. Автором визначено основні етапи процесу формування естетичної культури студентів: діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, особистісно зорієнтований, діяльнісно-практичний. У контексті специфіки майбутньої професійної діяльності студентів-філологів акцентовано увагу на забезпеченні формування фахівця, який зберігатиме і примножуватиме національні культурні традиції та буде усвідомлювати причетність до європейської спільноти та її культури через компаративне вивчення літературних творів. Розроблено механізми формування інтерпретаційних компетентностей студентів та умови застосування інтерактивних технологій. Запропоновано вдосконалену методику проведення проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-творчих звітів. Розглянуто систему роботи з організації та проведення естетичної практики на всіх рівнях навчально-виховного процесу ВНЗ студентами різних спеціальностей через залучення їх до роботи в клубах, гуртках, товариствах.

Ключові слова: навчально-методична система, естетична культура, естетичні концепти, технології творчої самореалізації.

Папушина В.А. Хмельницький національний університет

Система формирования эстетической культуры студентов средствами художественной литературы в образовательном процессе

Аннотация. В статье представлена научно-методическая система формирования эстетической культуры студентов средствами художественной литературы в учебно-воспитательном процессе вуза, показаны методы, обуславливающие ее реализацию через практическую учебную деятельность. Автором определены основные этапы процесса формирования эстетической культуры студентов: диагностико-мотивационный, когнитивно-лингвокультурный, личностно ориентированный, деятельностно-практический. В контексте специфики будущей профессии студентов-филологов акцентировано внимание на формирование специалиста, который будет хранить и приумножать национальные культурные традиции, осознавать причастность к европейскому сообществу и его культуре через компаративное изучение литературных произведений. Автором разработаны механизмы формирования интерпретационных компетентностей студентов при условии применения интерактивных технологий. Предложена методика усовершенствования проблемных лекций, лекций-дискуссий, лекций-творческих отчетов. Рассмотрена система организации и проведения эстетической практики на всех уровнях учебно-воспитательного процесса вуза студентами разных специальностей через привлечение их к работе в клубах, кружках, обществах.

Ключевые слова: учебно-методическая система, эстетическая культура, эстетические концепты, технологии творческой самореализации.

Papushina V.A. Khmelnytsky National University

Systems of for aesthetical culture formation of students by means of literature in educational-training process

Abstract. Introduction. The article presents the educational and methodological system of the aesthetic culture formation of students by means of literature, its elements are emphasized, task details are made, methods and conditions of realization are shown. **Purpose.** Identify scientifically-based methods, show ways their implementation during classwork and extracurricular learning activities. **Methods.** The empirical methods, the system conception, the general methodological principles of training are used. **Results.** The process

of forming the aesthetic culture of students by the means of literature is considered in the sequence of stages: diagnostic-motivational, cognitive-linguistic, personality-oriented, activity-practical. The components of the process of forming aesthetic culture in the context of the specific future professional activity of the students-philologists are denoted by formation of the personality of the specialist which will preserve and multiply the national and cultural traditions and will understand the belonging to the European community and its culture. For this purpose, there are considered the ways of comparative study of works of literature that are identical in the conceptual sphere. Aesthetic concepts are proposed to consider as conceptual, figurative and valuable; the formation mechanisms of interpretative competences are indicated. The technology of creative self-realization of students in the process of studying works of fiction and the optimal forms of using interactive technologies as a way of implementing professional competences are developed. A variety of methods of training process are worked out: problem lectures, lectures, discussions, lectures – creative reports; in the process of their organization the types of cooperation are indicated. The development of aesthetic knowledge of students by means of fiction in the extracurricular educational activity is suggested to conduct as a systematic, purposeful work at all levels of the teaching and educational process of the higher educational institution in order to create conditions for receiving the appropriate level of aesthetic knowledge of students of different specialties. A method for attracting students, participants of clubs, and societies to conduct aesthetic practice has been developed. *Conclusions.* True perspective of the establishment of the proposed teaching and methodological system is the orientation of each student in improving of the aesthetic culture through a versatile study of artistic literature in professional activities and other spheres of life.

Key words: Educational-methodical system, aesthetic culture, aesthetic concepts, technologies of creative self-realization.

Постановка проблеми. Викладання літературних дисциплін як методологічна система перебуває в контексті постійного пошуку, творення нових методик, авторських підходів до сприймання, пізнання, осмислення ролі літературних явищ. Особливу увагу викликає науковий пошук конфігурацій рецепції та інтерпретації літератури в контексті її естетичної цінності, адже “естетична цінність мистецтва слова полягає в тому, що через прилучення до прекрасного воно здатне надихнути людину на оновлення і покращення життя, дати моральну основу для вибору життєвої позиції” [1, с. 60]. Традиційна методика не встигає за сучасними викликами життя, тому творчо мислячий викладач перебуває у колі фахово-методичних експериментів, пошуків та знахідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність узгодження професійної підготовки із завданнями формування естетичних смаків та ідеалів молоді розглядають і сучасні українські дослідники М. Євтух, І. Зязюн, М. Киященко, Г. Шевченко. Дослідження Н. Волошиної, Л. Джигун, Б. Козярського, Н. Миропольської, Т. Мороз, В. Халіна провідне місце у підвищенні естетичної культури, крім інших видів мистецтва, надають художній літературі. Для методики викладання літературознавчих дисциплін важливо враховувати особистість сучасного студента з його фрагментарно-кліповою свідомістю [5, с. 113], що формується із випадкових уривків естетичних вражень, які розташовані в хаотичному порядку і являють собою неструктуровану субстанцію. Викладач мусить перетворити її на логічно структуровану, в якій естетичні знання, почерпнуті з різних джерел, зокрема, літературної класики різних народів і періодів розвитку літератури, мають створити особистісний досвід і стати базою для подальшого наукового, культурологічного та естетичного зросту свідомості студента.

Мета статті – запропонувати педагогічну систему процесу формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури, яка передбачає викладання історії зарубіжної літератури з урахуванням специфіки художнього твору як мистецтва слова, що враховує унікальність навчального предмета, сучасний стан літературознавчої науки, естетики, лінгвокультурології, мистецтвознавства та інших гуманітарних наук, напрямів, які визначають вплив художнього слова на читача (герменевтика, рецептивна естетика, рецептивна поетика).

Основні результати дослідження. Нами проведено дослідження, результати якого покладено в основу педагогічної системи, виокремлено кожен її елемент, вивчено і узагальнено тенденції

і можливі рівні реалізації через практичну діяльність, з'ясовано умови реалізації, які дають позитивний результат. Запропонована педагогічна система являє собою взаємодію блоків, які об'єднують мету, зміст, завдання, що стоять перед викладачем і студентами, педагогічні умови та шляхи формування естетичної культури засобами художньої літератури, методично-технологічний апарат, особистісно зорієнтований і діяльнісний напрямки роботи та досягнення кінцевого результату. Внутрішній зв'язок між блоками системи та її структурними елементами створюють функціональні компоненти, бо кожен блок реалізується лише у взаємодії з іншим. Водночас кожен блок має специфічний характер, бо виконує тільки йому належні за метою функції з "формування в студентів здатності естетично сприймати та перетворювати навколишню дійсність... за законами краси" [4, с. 65].

Блок 1. Основні етапи процесу формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури.

Блок 2. Складові процесу формування естетичної культури в контексті специфіки майбутньої професійної діяльності студентів-філологів.

Блок 3. Технології творчої самореалізації студентів в процесі вивчення творів художньої літератури.

Блок 4. Розвиток естетичних знань студентів засобами художньої літератури в позааудиторній навчальній роботі.

В основу педагогічної системи покладено створення наукових авторських підходів до викладання літературознавчих дисциплін як засобу формування наукового, культурологічного та естетичного зросту особистості, запровадження оптимальних шляхів формування естетичної культури в процесі аудиторної та позааудиторної літературної освіти.

Метою нашої роботи є підготовка висококваліфікованого спеціаліста й естетично довершеної особистості, що буде життя за законами прекрасного, "...здатної з позицій суспільно-естетичного ідеалу сприймати, оцінювати та усвідомлювати естетичне в житті, природі і мистецтві, жити і перетворювати світ за законами краси" [2, с. 23]. Головним фактором, що визначає дану педагогічну систему, є спрямованість на мету, яка впливає на формування змісту і структури системи.

Досягнення поставленої мети здійснюється на основі реалізації *методичних принципів* як методологічних компонентів запропонованої системи. Вони взаємопов'язані, включають як переосмислення вже існуючих загальнометодичних принципів, так і їх оновлення:

- принцип індивідуалізації;
- принцип активності та інтерактивності;
- принцип науковості;
- принцип усвідомлюваності й доступності;
- принцип зворотного зв'язку;
- принцип наочності та інформатизації навчання;
- принцип компетентності та креативності;
- принцип творчої самореалізації;
- принцип самостійності.

Спираючися на основні елементи теорії естетичного виховання студентів, що розроблені в працях окремих дослідників (Г. Ващенко, М. Верб, Л. Коваль, Б. Неменський, В. Разумний, О. Рудницька, В. Скатерщиков, Т. Цвєлих та ін.), на питання естетичного виховання молоді шляхом взаємопов'язаного вивчення літератур (В. Бабенко, Н. Волошина, Н. Миропольська, Г. Шевченко), висуваємо додатковий ряд положень. Враховуючи важливість для сьогодення формування естетичної культури молодого покоління, вважаємо, що діагностична, навчальна, практична і виховна сфери діяльності студентів ВНЗ мають відбуватися в комплексі. За результатами проведених нами різнобічних досліджень

- встановлено взаємозв'язки з іншими системами естетичного виховання студентів;
- виокремлено, досліджено й практично втілено складові запропонованої нами системи;
- проаналізовано й узагальнено результати функціонування системи естетичного виховання у ВНЗ;
- визначено зв'язки і співвідношення між елементами системи та роль і місце художньої літератури як джерела естетичного виховання студентів;
- з'ясовано й удосконалено оптимальні шляхи естетичної освіти студентів засобами художньої літератури через спільну практичну діяльність викладачів і студентів з іншими службами ВНЗ;
- визначено тенденції й вірогідні рівні подальшого розвитку та розгалуження системи формування естетичної культури;
- розроблено та запропоновано різні форми вивчення художньої літератури з метою естетичного виховання студентів під час навчального процесу у ВНЗ.

Визначено умови реалізації педагогічної системи формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури:

- всебічна пропаганда естетичної культури в стінах навчального закладу;
- акцентуація літературних курсів на естетичну складову матеріалу, що вивчається;
- комплексний підхід, використання взаємодії різних видів мистецтв під час вивчення художньої літератури;
- співпраця з культурним середовищем міста, країни та зарубіжжя;
- взаємодія з культурними осередками навчального закладу та з їх викладацьким складом;
- особистісно зорієнтована робота зі студентами, вивчення базової мистецької підготовки та сфери інтересів кожного першокурсника з метою їх корекції та спрямованості на досягнення вищого рівня;
- вивчення й аналіз впливу засобів масової комунікації на формування естетичної культури студентів;
- розширення сфери аудиторної й позааудиторної роботи ВНЗ;
- розвиток наукових та творчих здібностей, визначення шляхів самореалізації студентів, залучення до співпраці в системі діючих культурних осередків, медійних та видавничих центрів ВНЗ, наукових товариств.

Реалізація запропонованої педагогічної системи потребує створення відповідної матеріальної бази ВНЗ, необхідної для формування естетичної культури. Для цього:

- розроблено й тиражовано навчально-методичне забезпечення: навчальний посібник, методичні рекомендації до практичних занять, інструктивні роздаткові матеріали;
- створено умови для творчої й наукової самореалізації студентів;
- розроблено спеціальні анкети, тести, питання для самоконтролю та самоперевірки, зразки естетичного аналізу художніх творів, Технологічні карти практичних занять з курсу “Історія зарубіжної літератури”;
- окреслено види співробітництва з культурними та мистецькими осередками ВНЗ, інформаційними системами ВНЗ, міста, області, інших країн, бібліотеками та культурними центрами;
- обрано й впорядковано місця для проведення та організації спільної діяльності студентів різних спеціальностей: актові зали, вестибюль, бібліотека, ботанічний сад, мистецькі вітальні;
- обладнано навчальні аудиторії доступом до Інтернет-ресурсів, відео-, аудіо- і музичними засобами.

Перспективою впровадження запропонованої педагогічної системи є спрямування кожного студента на подальше самовдосконалення естетичної культури в професійній діяльності та інших сферах життя. Ця система тісно пов'язана з життям громадянського суспільства

і є джерелом вдосконалення його естетичної культури в особі випускника ВНЗ, який не піддається руйнівному впливу масової культури, що стала нормою життя великої частини суспільства, та низькопробної літератури як її складової. Як майстер-ювелір розрізнить із двох однакових камінців коштовний діамант і талановито зроблену підробку, так наш випускник зуміє дати належну оцінку справді високому мистецтву. Дієвістю та універсальністю розробки відповідей на початкові суспільні запити наша система дає підстави стати затребуваною для впровадження в рамках вищої педагогічної та гуманітарної освіти.

Серед основних етапів процесу формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури визначаємо *діагностико-мотиваційний, когнітивно-лінгвокультурний, діяльнісно-практичний*. Особлива увага на кожному етапі акцентована на роботі зі студентами філологічних спеціальностей та на прилученні до пізнання естетичної глибини художніх творів широкого кола зацікавленої молоді, студентів інших спеціальностей ВНЗ.

Діагностико-мотиваційний етап включає в себе вироблення студентами розуміння значення такого ціннісного складника їхньої естетичної культури, як художня література. Вивчення й актуалізація базових естетичних знань студентів-першокурсників дає можливість сформулювати відповідні пропозиції щодо вибору сфери естетичної діяльності. Пропаганда культури елітарності студентства, прагнення до самовираження – необхідні складові цього етапу. Результати самоаналізу й самооцінки студентів, здобуті через систему *анкет, опитувань, тестувань, міні-творів, індивідуальних бесід, використання методики “незакінченої думки”*, – конкретний матеріал для розробки напрямів подальшої діяльності.

Когнітивно-лінгвокультурний етап здійснюється поступово в процесі накопичення знань і розвитку пізнавальних інтересів студентів із включенням до виконання навчальних програм досконалої, логічно послідовної й особистісно зорієнтованої роботи з формування естетичної культури. Цей етап передбачає використання різноманітних форм навчальної аудиторної і позааудиторної діяльності: індивідуальних, групових, колективних видів роботи студентів. Наукова інформація, що є складником когнітивного компонента, у даному разі осмислюється не тільки розумово, а й через органи відчуття, несе емоційний елемент через процес творення. Не випадково Н. Миропольська наголошує на необхідності сьогодні “повернути виховання й освіту в контекст культури” [3, с. 5]. Погоджуючися з Ю. Пастуховою, яка вважає естетичне однією із найвищих ознак людської духовності, підкреслимо, що формування у студентів потреби в накопиченні поряд з науковим багажем знань про естетичні цінності різних видів мистецтва є необхідним.

Лекції викладача зі звичних традиційних пропонуємо перетворити на *проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-творчі звіти*. Проблемна лекція – дієвий засіб формування творчого мислення й естетичної культури, бо в кожному проблемному питанні, проблемній ситуації приховано певну суперечність, що виключає неоднозначні шляхи вирішення і схиляє студентів до самостійних пошуків. На такій лекції перед студентом постає необхідність попередньо озброїтися знанням текстів літературних творів, критичної літератури, літературознавчої термінології, рекомендованих додаткових джерел. Це дає можливість, встановлюючи логічні зв'язки між відомим і новим матеріалом, що виноситься на лекційне опрацювання, визначити декілька *ключових питань*, спрямувати студентів як на спільне, так і на індивідуальне їх вирішення. При активній роботі студентів виникає необхідність використання інтерактивних технологій: *евристична бесіда, “мозковий штурм”, “теоретична скарбниця”, “дерево вирішень”*. Таким чином проблемна лекція стає інтерактивною і дає більше можливостей для усвідомлення студентами системних зв'язків у засвоєнні нового матеріалу, його структури, нової термінології, ніж пасивне слухання. На гуманітарно-педагогічному факультеті ХНУ при *компаративному вивченні* курсів української і зарубіжної літератури стало можливим розширення сфери *проблемних лекцій*. До їх проведення залучено *випереджальні завдання* з питань естетичного

спрямування з метою спільної роботи студентів і викладача. Незадіяні студенти роблять *рецензування* таких завдань, посилюючи відповідальність студентів-співавторів лекції. Безпосередній *діалог* зі студентами, вільний *обмін думками*, причетність кожного студента до спільної справи створюють атмосферу краси художнього слова.

У Технологічних картах до практичних занять пропонуємо до вивчення кожної теми залучати різноманітні інноваційні технології, попередньо узгодивши їх застосування із студентами. З'ясовано, що найбільш результативними серед інших стали *проектні технології* різних видів: *пошуково-дослідницькі, творчі, літературно-критичні, ігрові, інформаційні*. За формою проведення більш плідними є *монопроекти*, проекти компаративістські, культурологічні, презентаційні, які проводяться як *творчий звіт, публічний захист, мультимедійна презентація, підготовка портфоліо, наукової статті* тощо. Практично доведено також результативність використання *методу кейсів, запровадження роботи літературних майстерень, поетичних студій, засідань за "круглим столом", дискусійних клубів*.

Когнітивно-лінгвокультурний етап реалізується як компонент процесу формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури і під час позааудиторної діяльності, узгодженої з планом роботи факультету та ВНЗ. Це спільна робота студентів, викладачів, кураторів груп, керівників культурно-мистецьких об'єднань. Під час організації, підготовки та проведення *свят, перформансів, творчих звітів гуртків, клубів, науково-практичних конференцій, форумів, зустрічей з митцями, презентацій, виставок* фахові та естетичні знання студентів-філологів набувають глибини й змістового наповнення, здійснюється залучення студентів інших спеціальностей до естетичних скарбів кращих зразків літератури та інших видів мистецтва.

У контексті сучасних наукових досліджень у царині лінгвокультурології Ф. Бацевича, І. Голубовської, І. Гудзик, В. Дороз, В. Кононенка, Т. Колодько, Ю. Пасова, В. Сафоновой та, виходячи з особистого досвіду нами втілено в практику роботи із становлення естетично довершеної особистості майбутнього фахівця-філолога *лінгвокультурний підхід* до вивчення знакових творів художньої літератури різних країн та запропоновано шлях їх *компаративного вивчення*. Доцільність такого підходу диктується сучасними вимогами до підготовки вітчизняних фахівців, що мають бути озброєні знаннями про лінгвокультуру світу й відчувати себе вагомою складовою його культурного простору, представляючи нашу країну. Спільність і дотичність концептосфери, культурних зв'язків народів, які представляють автори різних країн, інтегрованість української літератури в інші літератури світу – підґрунтя для такої роботи. Життєво важливі філософські, естетичні, етичні, моральні проблеми вирішуються через *естетичні концепти* й мають понадчасові межі.

Діяльнісно-практичний етап вивчення літературної теми варто урізноманітнити такими інтерактивними видами роботи: *спільне засідання літературно-мистецьких об'єднань, групові та індивідуальні завдання, метод кейсів, морфологічний та синектичний аналіз літературного твору, використання прийомів "мікрофон", "точка зору", робота в парах, презентаціями творчих завдань*. У Технологічних картах до практичних занять пропонуємо студентам використання методів *порівняння версій, евристичне дослідження, прийому "читання з позначками", "знаємо – хочемо знати більше – дізналися", "асоціативний куц", "зронування", "навчання на протилежностях", "вільна інтерпретація"*. Відповідно до теорії розвитку особистості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.) нестандартні методи навчання викликають зацікавленість студента, стимулюють його розумову й творчу активність.

Важливо при роботі над вивченням літератури не обмежуватися стінами навчальної аудиторії. Літературно-мистецькі компетентності студентів розширюють спеціально продумані й сплановані в системі різноманітні форми поза аудиторної *естетичної практики*. Види її реалізації узгоджено з перспективним планом виховної роботи кураторів академічних груп

та факультетів. Вони охоплюють усі форми студентського життя: громадсько-політичні заходи, наукову діяльність із фахових дисциплін, культурні заходи в рамках навчального закладу та за його межами, творчі звіти мистецьких об'єднань і моніторинги їх діяльності, керівництво публікаціями в наукових збірниках та матеріалами на сайті університету. Збагачують і поповнюють скарбницю естетичних знань студентів фестивалі, творчі конкурси, зустрічі з митцями аматорських та професійних колективів, науковцями, письменниками. Удосконаленню естетичних знань сприяють публічні творчі звіти студентів різних спеціальностей. Їхні імена знані серед студентів і викладачів, про них читаємо на сторінках вузівської преси на сайті університету. Це надає творчій молодій людині ваги, авторитету, подальшого натхнення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Система формування естетичної культури студентів ВНЗ засобами художньої літератури у початково-виховному процесі об'єднує багато складових як аудиторної, так і позааудиторної роботи. Головне у ній – залучення творчого потенціалу студентства, спрямування його діяльності в русло як академічного професійного зростання, так і розвитку та задоволення естетичних потреб. Це спільна робота професіоналів і аматорів, шанувальників і митців. Кращі твори світової літератури й інших видів мистецтва стануть невичерпним джерелом естетичних знань за умови володіння сучасними методиками та високим професіоналізмом усіх учасників навчального процесу ВНЗ. Використання та вдосконалення культурно-естетичного середовища університету в позааудиторній роботі, всебічне сприяння залученню широкого кола студентів до різноманітних заходів, максимальне наповнення новими формами роботи вивчення різних літературних дисциплін комплексно і поетапно поглибить естетичні знання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі : Наказ МОН від 26.01.2011 р. № 58 // Директор школи (Шкільний світ). – 2011. – № 27/28. – С. 58–63.
2. Краткий словарь по эстетике : книга для учителя / под ред. М.Ф. Овсянникова – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Миропольська Н. Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / Н. Є. Миропольська. – К., 2003. – 36 с.
4. Сотська Г. Організаційно-методична система формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах / Г. Сотська // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2014. – Вип. 1–2. – С. 64–69.
5. Шалагінов Б. Сучасний український учень як суб'єкт гуманістичної освіти / Б. Шалагінов // Література. Діти. Час. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – С. 112–117.

REFERENCES

1. Konceptsiyaliteraturnoi' osvity v 11-richnijzagal'noosvitnijshkoli :Nakaz MON vid 26.01.2011 r. № 58 // Dyrektorshkoly (Shkil'nyjsvit). – 2011. – № 27/28. – S. 58–63.
2. Kratyjslovar' po estetike :knyga dlja uchytelja / podred. M.F. Ovsjannykova – M. : Prosveshhenye, 1983. – 224 s.
3. Myropol's'ka N. Je. Formuvannja hudozhn'oi' kul'tury uchniv zagal'noosvitn'oi' shkoly zasobamy mystectva slova : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora ped. nauk : 13.00.01 / N. Je. Myropol's'ka. – K., 2003. – 36 s.
4. Sots'ka G. Organizacijno-metodychna systema formuvannja estetichnoi' kul'tury majbutnih uchyteliv obrazotvorchogo mystectva v pedagogichnyh universytetah / G. Sots'ka // Neperervna profesijn aovita: teorija i praktyka. – 2014. – Vyp. 1–2. – S. 64–69.
5. Shalaginov B. Suchasnyj ukrai'ns'kyjuchen' jaksub'jektgumanistychnoi' osvity / B. Shalaginov // Literatura. Dity. Chas. – Ternopil' :Navchal'naknyga – Bogdan, 2011. – S. 112–117.

РЕЦЕНЗІЇ. ОГЛЯДИ

Рецензія на монографію О. Б. Бігич
“Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови:
формування лінгвосоціокультурної компетентності”
(К. : Вид. центр КНЛУ, 2017. – 108 с.)

Актуальність проблематики монографії зумовлена завданнями, які постають перед вітчизняною системою іншомовної освіти, одним з яких у контексті рекомендацій Ради Європи з мовної освіти є обов'язкове формування у школярів і студентів іншомовної комунікативної компетентності, зокрема такого її складника, як лінгвосоціокультурна компетентність. У контексті цього завдання актуалізується питання методичної підготовки вчителів і викладачів іноземних мов, зокрема іспанської мови. Нагальною також стає проблема методичної підтримки вчителя й викладача іноземної мови шляхом дидактичного забезпечення освітнього процесу з іноземних мов. На вирішення цих питань і проблем і зорієнтована монографія “Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності”, своєчасність появи якої в контексті викладеного вище не викликає сумніву.

Авторка зупинила свій вибір на лінгвосоціокультурній компетентності як одному з найвагоміших для опанування школярами і студентами складників іншомовної комунікативної компетентності. В монографії представлено методику формування лінгвосоціокультурної компетентності на уроці іспанської мови (розділ 1), на позакласних (розділ 2) і позааудиторних заходах (розділ 3). Окремі розділи присвячено сучасним електронним засобам формування у школярів і студентів іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності (розділ 4), а також віртуальним іспаномовним персонажам, які допомагають їм в оволодінні іспанською мовою (розділ 5).

Згідно з авторським задумом передусім досліджується формування цього різновиду іншомовної комунікативної компетентності на уроці іспанської мови як основній організаційній формі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Докладно проаналізовано лексичне наповнення країнознавчого характеру в підручниках іспанської мови для початкової школи авторського колективу під керівництвом доктор педагогічних наук В. Г. Редька.

На особливу увагу заслуговують практичні доробки авторки: укладені нею план-конспект уроку іспанської мови “El Día de Los Reyes Magos y El Día de Sviatyi Mykoláyu”, в якому порівнюються традиції святкування Дня Волхвів в іспаномовних країнах і Дня Святого Миколая в Україні, та два сценарії позакласних заходів для молодших школярів. Сценарій “Tricolín: ayer, hoy, mañana” містить інформацію про хронологію іспаномовного персонажа та його друзів від їх появи в коміксах аргентинського художника Carlos Enrique Figueroa до освітнього сайту www.tricolin.com в інтернет просторі. Навчально-пізнавальні матеріали проекту “El abecedario de las flores” мають на меті розширення знань учнів про походження назв квітів іспанською мовою, ознайомлення учнів з віршами про квіти й квітковими полотнами Катерини Білокур.

Позааудиторні заходи з іспанської мови для студентів різних спеціальностей також проілюстровано двома сценаріями, укладеними авторкою. Рольова гра “Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya”, розроблена для студентів-філологів у межах програмної теми “Cine”, передбачає ознайомлення студентів з мультфільмами іспанських режисерів – переможцями премії Гойя в 2012-2014 роках: повнометражними мультфільмами “Arrugas” (2012) і “Metegol” (2014) і короткометражними мультфільмами “El vendedor de Humo” (2013) і “Cuerdas” (2014). Рольова гра “El mejor viaje turístico de flores”, призначена для майбутніх

менеджерів міжнародного туризму, має на меті ознайомлення студентів зі світовими (“Fiesta de las Frutas y de las Flores” (Ambato Ecuador), “Feria de las Flores” (Medellín Colombia), “El Festival de las Flores” (Aibonito, Puerto Rico)) й європейськими (“La Fiesta de las Flores” (Girona, España), “La Batalla de las Flores” (Valencia, España)) квітковими фестивалями в іспаномовних країнах.

Не обминула увагою авторка й сучасні засоби формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності: освітні сайти “donQuijote”, “StudySpanish”, “VideoEle”, “Ejercicios de Espacol”, “Aprender Espacol” як автентичні джерела лінгвосоціокультурної інформації для вчителів і викладачів іспанської мови, а також іспаномовні віртуальні персонажі автентичних мультфільмів (Pocooy), коміксів (Mafalda) й освітніх сайтів (Tricolín, el oso Traposo, Tío Spanish), дотично до яких окреслено потенційні можливості використання в освітньому процесі з іспанської мови.

Особливо акцентую презентований у монографії розроблений авторкою мультимедійний наочний посібник “Las Navidades en España” у двох форматах: для презентації вчителем і викладачем іспанської мови фонової й безеквівалентної лексики в різній модальності та для самостійного ознайомлення старшокласника й студента з цими лексичними одиницями.

Інноваційними вважаю розроблені авторкою й презентовані в монографії мультимедійний лінгвокраїнознавчий сінквейн-колаж “Las Navidades en España” як засіб унаочнення вчителем і викладачем іспанської мови тематично дотичної лексики й електронний кейс “Turismo ecológico en Costa Rica” як засіб реалізації сучасної кейсової технології навчання іноземних мов і культур.

Таким чином, у монографії презентовано широкий спектр навчальних прийомів і засобів формування лінгвосоціокультурної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови: від початкової школи до вищих навчальних закладів під час різних організаційних форм навчання: уроку, аудиторного заняття, позакласного й позааудиторного заходів. Практичний доробок авторки монографії складають план-конспект уроку іспанської мови, два сценарії позакласних заходів з іспанської мови для початкової школи, два сценарії позааудиторних заходів для студентів різних спеціальностей, мультимедійні наочний посібник і сінквейн-колаж, а також електронний кейс.

Широкою є цільова аудиторія представлених у монографії дидактичних матеріалів і засобів, які можуть бути корисними як для вчителів і викладачів іспанської мови, фахівців з методики навчання іноземних мов і культур, так і для студентів, які набувають фаху вчителя чи викладача іспанської мови.

Зважаючи на викладене вище, монографія О. Б. Бігич “Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності” є своєчасною; її навчально-пізнавальні матеріали заповнюють існуючу наразі лакуну дидактичних матеріалів з методики формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності у школярів і студентів на різних етапах навчання іспанської мови як іноземної.

Рецензент

доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри романської
і новогрецької філології та перекладу
Київського національного
лінгвістичного університету

В. С. Данилич

УДК 371.315:811.134.2(045)

MOVILIDAD ACADÉMICA: DESDE SUS ORÍGENES HACIA LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Ruban A.

alla.nik.ruban@gmail.com

Universidad Nacional Lingüística de Kyiv

Recibido 05.09.2017. Aceptado 1.11.2017.

Ruban A. Kyiv National Linguistic University

Academic mobility: from the origins towards the University of Granada

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of forming, developing and acting various mobility programmes in the territory of Europe or outside and its impact on cooperation with Ukrainian postgraduate students. **Purpose.** To determine the reasons for such mobility programmes; find out its frameworks, goals and functions; summarize the motivational factors and opportunities of Erasmus students; review the work of ERASMUS+ in Spain, in particular, in the University of Granada; demonstrate the specific characteristics of lines of researches within the Postgraduate Programme in the Faculty of Educational Sciences. **Methods.** Reviewing the studies on pedagogical and methodical problems of postgraduate academic exchanges with the view to analyzing level of efficiency and effectiveness of the mobility programmes in the area of ELE teaching. **Results.** This study revealed the origin of the academic mobility programmes, the programme Erasmus's sphere of activity and the motivational factors and opportunities of Erasmus students; delineated conditions for adopting the draft of ERASMUS+; clarified the main features and key actions of its activity; concerned in short the activity of ERASMUS+ in Spain, in particular, in the University of Granada as one of the leaders in applying and popularizing international programmes of academic mobility; analyzed the specific characteristics of lines of researches within the Postgraduate Programme in the Faculty of Educational Sciences; made a list of scientific journals of the Faculty and gave an example of one Ukrainian publication. **Conclusion.** To sum up, it was found that the postgraduate academic exchanges in the area of foreign languages teaching, in particular, ELE teaching are useful for the development of the Educational Sciences in the territory of Europe or outside and Ukrainian postgraduate students should be involved in this process with greater frequency.

Key words: academic mobility, programmes of exchanges, ERASMUS+, University of Granada, lines of researches, language teaching and learning.

Рубан. А. М. Київський національний лінгвістичний університет

Академічна мобільність: від витоків до Університету Гранаді

Анотація. Стаття містить інформацію про джерела академічної мобільності та популяризацію програм міжнародних академічних обмінів науковців, викладачів та студентів, що сприяло участі України у міжнародних освітніх проектах і, як результат, у Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación в Університеті Гранаді (Королівство Іспанія). Простежено умови створення програми Erasmus, окреслено сферу її діяльності, зазначено перелік мотиваційних факторів та можливостей студентів Erasmus. Розглянуто передумови затвердження проекту ERASMUS+, уточнено структуру та ключові напрями його діяльності. З'ясовано функціонування ERASMUS+ в Іспанії та представлено Університет Гранаді як один з лідерів серед університетів-учасників міжнародних програм академічних обмінів. Проаналізовано напрями наукових досліджень в рамках Programa de Doctorado іà ôàëböëüôâð³ Ciencias de la Educación, укладено перелік наукових періодичних видань факультету та наведено приклад української публікації. **Ключові слова:** академічна мобільність, програма обміну, ERASMUS+, Університет Гранаді, наукові дослідження.

Рубан. А. Н. Киевский национальный лингвистический университет

Академическая мобильность: от истоков к Университету Гранады

Аннотация. Статья содержит информацию об источниках академической мобильности и популяризации программ международных академических обменов исследователей, преподавателей и студентов, что

способствовало участию Украины в международных образовательных проектах и, как результат, в Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación в Университете Гранады (Королевство Испания). В ходе исследования мы проанализировали условия создания программы Erasmus, очертили сферу ее деятельности, перечислили мотивационные факторы и возможности студентов Erasmus. Мы рассмотрели предпосылки утверждения проекта ERASMUS+, уточнили структуру и ключевые направления его деятельности. Мы выяснили функционирование ERASMUS+ в Испании, представили Университет Гранады как один из лидеров среди университетов-участников международных программ академических обменов, проанализировали направления научных исследований в рамках Programa de Doctorado на факультете Ciencias de la Educación, составили перечень научных периодических изданий факультета и привели пример украинской публикации.

Ключевые слова: академическая мобильность, программа обмена, ERASMUS+, Университет Гранады, научные исследования.

Planteamiento. En la actual sociedad del conocimiento y la innovación tecnológica existen, y se valoran cada vez más, las oportunidades para la realización de estudios y estancias académicas o de investigación en el exterior. La movilidad de estudiantes de grado o posgrado se considera como la posibilidad, para los futuros profesionales e investigadores, de realizar un período de estudios en una universidad extranjera como parte de su formación académica. Se la considera un elemento favorable para la formación de las personas y también desde la perspectiva de los beneficios derivados para la transformación de las carreras, las prácticas académicas, las instituciones, los sistemas de educación superior y la integración de diferentes territorios. La nueva ley sobre la educación superior en Ucrania establece el escenario para que las instituciones de educación superior tengan mayor autonomía, permitiendo una rápida respuesta a las oportunidades internacionales. En virtud de la asociación de Ucrania con unos programas internacionales de movilidad académica y su perspectiva clave de multilingüismo y enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, consideramos necesario aclarar la estructura, objetivos y funciones de éstos y examinar las perspectivas de investigación en el campo de didáctica de las lenguas en una de las universidades de España.

Análisis de últimas fuentes y publicaciones. Estudios sobre los procesos de globalización e internacionalización de la educación, diferentes programas de intercambios académicos, multilingüismo como piedra angular, funcionamientos de las universidades y sus líneas de investigación, carácter multifacético del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas etc. indican que estos aspectos se investigan por separado dejando afuera los beneficios en su sinergia.

Objetivo del artículo consiste en determinar los orígenes de programas de movilidad académica, aclarar el ámbito de actividad del programa Erasmus e indicar los factores motivantes y oportunidades de los estudiantes Erasmus; abordar las condiciones para la aprobación del proyecto ERASMUS+; precisar las acciones clave de su actividad y sus características primordiales; tocar en breve el funcionamiento de ERASMUS+ en España, presentar la Universidad de Granada como uno de los líderes en aplicación y difusión de los programas internacionales de intercambios académicos; analizar el carácter específico de las líneas de investigación en el marco del Programa de Doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación, en particular, en el Grupo de Investigación que desarrolla su actividad en lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura; elaborar una lista de revistas científicas principales de la Facultad y dar un ejemplo de una publicación ucraniana.

Principales resultados de investigación. Las raíces de los programas académicos se remontan a finales de los años ochenta del siglo pasado. Debido a la creciente prioridad de la importancia de los recursos humanos para aumentar la competitividad de las economías nacionales, en aquella época van partiendo los escasos intercambios de los profesores y estudiantes entre las universidades en los estados de la UE. En consecuencia, en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil AEGEE Europe (también llamada Foro de Estudiantes Europeos, una de las organizaciones interdisciplinarias de estudiantes más grandes de Europa) la Comisión Europea aprueba el programa Erasmus que presta la oportunidad de estudiar 3-12 meses en una de las universidades de los Estados miembros del

programa: estados de la UE (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chequia, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Suecia [18]), Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

En 1995 el programa se integró en el plan de mayor envergadura llamado Sócrates, desarrollado desde el año 2000 en el plan Sócrates II. En 2007 el programa Sócrates II entró en su tercera fase denominada LLL (acrónimo de LifeLong Learning) para el período comprendido entre 2007 y 2013. Este programa a su vez está basado en varios subprogramas: Comenius (relativo a la educación primaria y a la educación secundaria), Erasmus (relativo a la educación universitaria), Grundtvig (relativo a la educación de adultos), Lingua (en referencia a la educación en las lenguas europeas) y Minerva (relativo a tecnología de la información y tecnología de la comunicación en la enseñanza) [15] y Leonardo da Vinci (relativo a la educación y formación profesional) [12]. Hasta 2199 instituciones académicas de grado superior participan en la iniciativa Erasmus en los países involucrados en el programa Sócrates (los Estados miembros de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía).

Nombrado en honor del filósofo, teólogo y humanista holandés Erasmo de Róterdam (1465-1536) que viajaba mucho por Europa, estudiaba y trabajaba en diferentes universidades, Erasmus se orienta a la enseñanza superior y tiene como objetivo “mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión” [14].

Al mismo tiempo, el programa Erasmus es el acrónimo del nombre oficial en idioma inglés *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), es un plan de gestión de diversas administraciones públicas por el que se apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo (estados de la UE, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza y Turquía [14].

El programa favorece no solamente el aprendizaje y entendimiento de la cultura y costumbres del país anfitrión, sino también el sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países. La experiencia de Erasmus se considera una época de aprendizaje y de fomento de la vida social. La importancia que tiene este programa ha desbordado el mundo académico europeo, siendo reconocido como un elemento importante para contribuir a la cohesión y conocimiento de la UE entre la población joven. Las “fiestas Erasmus” que se celebran en las ciudades anfitrionas son conocidas en los ambientes universitarios de toda Europa por ser acontecimientos bulliciosos y multilingües. Esto ha hecho que se venga acuñando el término “generación Erasmus” para distinguir a esos estudiantes universitarios que a través de esta experiencia han creado lazos de amistad transfronterizos, poseyendo una clara conciencia ciudadana europea [14].

Para muchos universitarios europeos y de otras nacionalidades Erasmus les ofrece la ocasión de vivir por primera vez en un país extranjero. Por esta razón se ha convertido en un fenómeno enormemente popular entre los estudiantes siendo objeto de muchas discusiones en las redes sociales y páginas web donde los estudiantes comparten sus impresiones de la experiencia durante su estancia en tal o cual país anfitrión y dan consejos a los que tienen ganas de probar suerte y arriesgarse a hacerse miembro de una gran “familia Erasmus”. Las razones por las que hace falta hacer un Erasmus se reducen a la confirmación que “el año Erasmus es una experiencia que debería ser obligatoria para cualquier estudiante porque es el año en el que más se aprende de toda la carrera. No sólo se aprende un idioma, sino que además te formas como persona” [6]. Más abajo se cita una lista de factores motivantes y oportunidades que se abren ante los solicitantes que deben ayudar a no dudar ni un segundo a la hora de irse de Erasmus [6]. Como están expresadas por un joven español participante del programa, la forma de presentación de las ideas es bastante libre, a veces irónica y en total coloquial pero es lo que hace este mensaje más atractivo y comprensible para los destinatarios:

– Aprenderán un idioma: Sea el país que sea al que se vayan de Erasmus, tendrán que usar un idioma que no es el suyo para poder comunicarse y ser entendidos: en clase, en la calle, al hacer la compra, al ir al banco, en la residencia o en su piso compartido, tendrán que hablar por narices en otro idioma.

– Se harán más tolerantes: Al convivir con gente de otros países aprenderán otra manera de ver la vida, otras costumbres, maneras de cocinar, de pensar, de comportarse, de hablar, otro humor, otros horarios, y se darán cuenta de que la expresión “como en mi Patria en ningún sitio” no tiene ningún sentido. Su patria tiene sus cosas buenas pero otros países también. Una cosa no quita la otra. Aprenderán a ver el mundo con otros ojos, abrirán su mente porque sus amigos ya no serán sólo los del barrio, sino que serán de otros países, nacionalidades y mentalidades.

– Aprenderán a defenderse solos: De Erasmus harán muchas cosas por primera vez. Probablemente abrirán su primera cuenta en un banco, irán a empadronarse o harán su primera obra maestra culinaria para que sus compañeros de piso degusten las delicias que hasta ahora ni ellos sabían que podían hacer. Probablemente se quedarán a dormir en casa de alguien que no conozcan después de ir de fiesta o esperarán toda la noche a un tren que nunca vendrá porque no quieren gastarse el poco dinero que tienen en un taxi. Se buscarán otras fuentes de ingreso. Todas las experiencias primerizas del Erasmus serán un ritual de iniciación que les ayudarán para poder defenderse en muchas situaciones futuras. Cuando vuelvan a su país todo les resultará pan comido.

– Se librarán de asignaturas difíciles: Los Erasmus suelen dar pena a los profesores del país al que van de visita y les suelen ayudar mucho para que pasen las asignaturas. No se dice que se las vayan a regalar, tendrán que asistir a clase y esforzarse, pero aún así les resultará más fácil que les convaliden una asignatura hueso y así se librarán de tener que hacerla en su país.

– Ligarán más: El hecho de tener más libertad, de tener una actitud más abierta al estar más solos y ser al mismo tiempo algo exótico para los residentes del país al que van de Erasmus, hará que les sea más fácil ligar, tanto con extranjeros como con los residentes. Y por si aún no lo saben hacer, los idiomas se aprenden en la cuna, así que no pierdan la oportunidad de aprender el idioma con esta metodología.

– Enriquecerán su curriculum: Una estancia Erasmus les ayudará a mejorar su curriculum. En primer lugar por el idioma o idiomas que hayan aprendido y en segundo lugar porque podrán ampliar su experiencia laboral en el extranjero. El Erasmus ampliará su curriculum, dándoles más oportunidades de empleo independientemente del país en el que quieran trabajar en un futuro.

– Aprenderán a viajar: No hay nada como tener poco dinero y muchas ganas de viajar para hacerse un máster del universo en trenes, autobuses, coches compartidos y aerolíneas baratas. Conocerán los horarios y transportes más baratos aunque para ello tengan que esperar toda una noche en un aeropuerto o estación de trenes. Dormirán en albergues o en casas de conocidos con varias personas y se lo pasarán pipa durmiendo en un saco en el suelo. Estarán varios días comiendo lo mismo para poder ahorrar más. Y no les importará porque lo importante será la experiencia viajera y los amigos con los que la disfrutaban.

– Se reirán como enanos: Durante su estancia Erasmus vivirán situaciones cómicas de las que se reirán (en el mismo momento o al recordarlas). Simplemente por el hecho de encontrarse con gente que no habla su idioma cometerán errores al hablar o al comportarse que harán reír hasta al dependiente del supermercado. Utilizarán algún utensilio o aparato de manera errónea y se reirán de si mismos cuando sepan cómo funciona realmente o se pondrán a criticar a alguien en su idioma materno y siempre habrá alguien que entienda las burredas que están diciendo. Se morirán de vergüenza (o no)... Y luego se reirán.

– Harán amigos para siempre: La estancia en otro país sin poder comunicarse perfectamente y sin los suyos será inicialmente una experiencia complicada. Por eso mismo serán más propensos a conocer a más gente de la que están acostumbrados en su propio país. Las personas que se encuentren a lo largo del Erasmus serán buenos o malos amigos. Los malos se quedarán atrás y los buenos les acompañarán por siempre.

– Vivirán el mejor tiempo de su vida: Este punto no hace falta explicarlo detalladamente porque es obvio. Si no lo creen, que se atrevan y se vayan de Erasmus. Si no se van, nunca lo sabrán.

Las realidades que sobreviven los Erasmus han convertido este programa en un fenómeno social y cultural hasta tal punto que se ha hecho tema de cinematógrafo como por ejemplo una película francesa “Una casa de locos” (en Argentina, “Piso compartido”), en la que se relata la experiencia de seis estudiantes Erasmus durante su estancia en Barcelona (España) en un piso compartido y como descubren hasta qué punto la identidad de Europa existe a través de una cierta heterogeneidad. Por otro lado, en 2012, se publicó “Aquel año Erasmus”, libro en el que se narran las aventuras de un estudiante donostiarra en Bruselas, llegándose a profundizar más en los sentimientos que surgen en el estudiante Erasmus [14].

Por lo tanto, el programa de intercambio Erasmus de la UE ha sido galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004 por ser uno de los programas de intercambio cultural más importantes de la historia de la humanidad [14].

La popularidad de las ideas clave de Erasmus y necesidad de aplicarlas en otros campos de colaboración en educación, formación de jóvenes y adultos e incluso deporte, han contribuido a la extensión de los límites del programa determinados originalmente que ha generado un proyecto más amplio de intercambios académicos y aprobación en 2014 del programa ERASMUS+ que procura abarcar no sólo área académica, sino también todos los sectores de cultura, educación, formación, política en materia de juventud y deporte.

Ucrania es uno de los países asociados de ERASMUS+ y los estudiantes y científicos ucranianos pueden participar en los proyectos del programa con pleno derecho.

ERASMUS+ es el programa más amplio de los intercambios académicos, integrado de la Unión Europea (UE) para la educación, formación, juventud y deporte durante los años 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020. Aglutina los siete programas europeos de educación, formación y juventud ya existentes incluyendo por primera vez ayudas al deporte, en el que se presta apoyo a los proyectos de base y a la solución de problemas transfronterizos como el amaño de partidos, el dopaje o la violencia y el racismo [5].

El carácter multidimensional de ERASMUS+ se debe a la integración de varios programas europeos realizados por la Comisión en los años 2007-2013: *El Programa de Aprendizaje Permanente, La Juventud en Acción, Erasmus Mundus, Tempus, Adulink, Alfa, Cooperación con Países Industrializados en Materia de Educación Superior* [4, p. 7].

Los programas han apoyado acciones en los ámbitos de la educación superior (incluida su dimensión internacional), formación profesional, escolaridad, educación de adultos y jóvenes (incluida su dimensión internacional). ERASMUS+ tiene por objetivo trascender los antiguos programas por medio de la cooperación y enriquecimiento mutuo entre varios ámbitos de la educación, la formación y la juventud quitando fronteras artificiales entre diferentes acciones y formatos de los proyectos aplicando nuevos conceptos, atrayendo nuevos miembros del mundo laboral y sociedad civil y estimulando nuevas formas de cooperación [4, p. 7]. ERASMUS+ se centra en conseguir más actividad como herramienta para atender las necesidades reales en cuanto al desarrollo del capital humano y social en Europa y fuera de ella.

Los objetivos principales de ERASMUS+ siguen siendo la modernización de la educación, fomento del desarrollo constante de los países asociados en la enseñanza superior, mejora de cualificaciones y empleabilidad, desarrollo de la movilidad juvenil, la formación y el trabajo juvenil y además, fijación de aspectos europeos en el deporte y propagación de los valores europeos en general dando a más de cuatro millones de europeos la oportunidad de estudiar, formarse, adquirir experiencia laboral y realizar actividades de voluntariado en el extranjero proporcionando las subvenciones a una amplia gama de actividades en educación, formación y capacitación de los recursos humanos, en materia de juventud y deporte [5; 1].

Las características del programa ERASMUS+ [4, p. 8-11] merecen una atención especial ya que son el subsuelo de toda la actividad del programa:

– Reconocimiento y Validación de las Competencias y Cualificaciones: ERASMUS+ apoya las herramientas de transparencia y reconocimiento de competencias y cualificaciones de la UE, en particular el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) etc. Uno de los objetivos comunes de todas estas herramientas es velar por un reconocimiento más sencillo y una mejor comprensión de las competencias y cualificaciones dentro de las fronteras nacionales y a través de ellas, en todos los subsistemas educativos y en el mercado de trabajo. Para cumplir estos objetivos, se precisan herramientas adecuadas que sean capaces de responder a nuevos fenómenos, como la internacionalización de la educación y el uso creciente del aprendizaje digital, y apoyar la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y coherentes con las necesidades y los objetivos de los educandos.

– Difusión y Aprovechamiento de los Resultados del Proyecto: La difusión y el aprovechamiento de los resultados constituyen uno de los ámbitos fundamentales del ciclo de vida del proyecto ERASMUS+. Brindan a las organizaciones participantes la oportunidad de comunicarse y compartir los resultados y materiales conseguidos, lo que ampliará el impacto de sus proyectos, mejorará su sostenibilidad y pondrá de manifiesto el valor añadido europeo de ERASMUS+.

– Requisito de Acceso Abierto a los Materiales Didácticos, Documentos y Soportes Producidos Mediante ERASMUS+: ERASMUS+ promueve el acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes útiles para el aprendizaje, la docencia y el trabajo en el ámbito de la juventud producidos en el marco de proyectos financiados por el programa. Los materiales, documentos y soportes en el marco de algún proyecto financiado deberán ser puestos a la disposición del público en formato digital y de manera gratuita a través de Internet, con licencias abiertas. Sin embargo, se permite definir el nivel más apropiado de acceso abierto, que, en caso necesario, incluirá limitaciones (p. ej., prohibición de aprovechamiento comercial por terceros) relativas a la naturaleza del proyecto y al tipo de material.

– Dimensión Internacional: ERASMUS + incorpora una fuerte dimensión internacional (es decir, colaboración con los países asociados), en especial en los ámbitos de la educación superior y la juventud en el marco de las Cinco Acciones Clave (se explican más abajo). Además, también hay otras acciones del programa abiertas a organizaciones de los países asociados, siempre y cuando su participación aporte valor añadido al proyecto.

– Multilingüismo: El multilingüismo es una de las piedras angulares del proyecto europeo y un símbolo claro de las aspiraciones de la UE a la unidad en la diversidad. Las lenguas extranjeras desempeñan un papel destacado entre las competencias que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado de trabajo y a sacar el máximo provecho de las oportunidades disponibles. La UE se ha fijado el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de aprender al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana. Uno de los objetivos específicos del programa es promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. La falta de competencias lingüísticas es una de las principales barreras a la participación en los programas europeos de educación, formación y juventud. Las oportunidades creadas para ofrecer apoyo lingüístico están orientadas a aumentar la eficiencia y la efectividad de la movilidad, a mejorar el funcionamiento del aprendizaje y, por lo tanto, a contribuir al objetivo específico del programa.

– Equidad e Inclusión: El programa ERASMUS+ tiene por objetivo promover la equidad y la inclusión facilitando el acceso de los participantes que proceden de entornos desfavorecidos y tienen menos oportunidades que sus compañeros, cuando la situación desfavorable les limite o les impida la participación en actividades transnacionales por tales motivos como: discapacidades mentales, físicas o de otros tipos, dificultades educativas, obstáculos económicos, diferencias culturales, problemas de salud, obstáculos de carácter social, obstáculos geográficos etc.

– Protección y Seguridad de los Participantes: La protección y la seguridad de los participantes en proyectos ERASMUS+ son principios importantes del programa. Todas las personas que participan en el programa ERASMUS+ han de tener la oportunidad de aprovechar plenamente las posibilidades que brinda en materia de desarrollo profesional y aprendizaje. Esto se debería garantizar en un entorno seguro que respete y proteja los derechos de todas las personas.

Todos los proyectos del programa se realizan en el marco de cinco orientaciones [4, p. 13-15; 1]:

- Acción Clave 1 – Movilidad de las Personas: apoya la movilidad de los estudiantes, profesores y personal de instituciones educativas entre las universidades de los países miembros y países asociados de ERASMUS+, entre otros, Ucrania.

- Acción Clave 2 – Cooperación para la Innovación y el Intercambio de Buenas Prácticas: subvenciona las asociaciones y alianzas entre instituciones educativas u otras organizaciones de los países miembros de ERASMUS+ y otros países del mundo. Esta actividad está basada en las ideas del programa Tempus.

- Acción Clave 3 – Apoyo a la Reforma de Política: apoya el apoyo a los instrumentos políticos europeos con el fin de facilitar la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, así como la transferencia de créditos, para impulsar la garantía de la calidad, respaldar la validación del aprendizaje no formal e informal, la gestión de las capacidades y el asesoramiento etc.

- Actividades Jean Monnet: apoyan estudios sobre la integración europea; proyectos de innovación y enriquecimiento mutuo y difusión de contenidos de la UE dirigidos a promover el debate y la reflexión sobre asuntos de la UE y a mejorar el conocimiento acerca de la UE y sus procesos etc.

- Deporte: apoya las asociaciones en colaboración, dirigidas a promover la integridad en el deporte a apoyar enfoques innovadores para aplicar los principios de la UE relativos a la buena gobernanza en el deporte, las estrategias de la UE en el ámbito de la inclusión social y la igualdad de oportunidades, a fomentar la participación en el deporte y la actividad física etc.

La gestión del programa ERASMUS+ en España se lleva a cabo por la Agencia Nacional Española (ANE) en la que se integran varias organizaciones: El Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) es el Organismo Autónomo, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que actúa como Agencia Nacional; El Instituto de la Juventud (Injuve) es la Agencia Nacional para la gestión del capítulo de Juventud, en colaboración con los organismos de juventud de las Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas así como con el Consejo de la Juventud de España; La Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura (EACEA) de la Comisión Europea gestiona de forma directa el capítulo de deportes y las acciones centralizadas de otros ámbitos [5].

Entre funciones que desempeña la ANE predominan, en particular, gestión de las subvenciones procedentes de la UE para la realización de proyectos; organización de seminarios y talleres a nivel nacional e internacional así como la formación y evaluación de los voluntarios del Servicio Voluntario Europeo; asesoramiento, información y apoyo a los participantes, a los coordinadores de proyectos y a los socios o beneficiarios actuales o potenciales en colaboración con las Comunidades Autónomas; organización de conferencias, reuniones, seminarios y acontecimientos destinados a informar acerca del programa, mejorar su gestión y difundir sus resultados; promoción de sinergias entre las diferentes acciones del programa, así como con otros programas e iniciativas europeos o nacionales. En cada Comunidad Autónoma se ubica una de las delegaciones de la ANE donde se puede solicitar más información [5].

La Universidad de Granada (UGR), Comunidad Autónoma de Andalucía, es la universidad española que más estudiantes recibe de los programas internacionales de movilidad. Fundada en 1531, ha venido creciendo en estrecha simbiosis con la sociedad, para constituirse hoy en referente por la calidad de su docencia e investigación y por sus actividades de extensión universitaria con especial énfasis en acciones de cooperación y desarrollo [11].

La UGR es una universidad abierta al mundo en todas sus facetas: el estudio, la docencia, la investigación, la gestión de la institución y la cooperación. La UGR posee una larga tradición de

cooperación académica internacional, tradición que encuentra su continuidad hoy en una decidida apuesta por profundizar en el proceso de internacionalización de todos sus ámbitos, participando en todas aquellas iniciativas que favorecen fomentar su dimensión internacional. Es una de las universidades europeas con mayor dimensión internacional, siendo líder en muchos de los rankings de movilidad internacional. La UGR convoca cada año más de 4.000 plazas de movilidad internacional para estudiantes de grado y posgrado en las distintas convocatorias que realiza a lo largo del curso académico en diferentes programas, en particular, ERASMUS+ (sin olvidar las estancias formativas y los cursos de verano). Estos datos la sitúan a la cabeza en Europa en lo que a movilidad de estudiantes se refiere, habiendo sido galardonada con la Estrella de Oro del Programa Erasmus en 2007 [17].

Para gestionar las actividades internacionales en todas las esferas, la UGR cuenta con varias oficinas sujetadas al Vicerrectorado de Internacionalización que es el encargado de planificar, gestionar y coordinar las relaciones internacionales de la UGR; de promover, divulgar y gestionar los programas internacionales de cooperación académica; y de diseñar y coordinar el plan de internacionalización y el plan de cooperación de la Universidad [17].

El Vicerrectorado de Internacionalización está integrado por cuatro oficinas universitarias:

– Oficina de Relaciones Internacionales y Cooperación Universitaria al Desarrollo que tiene por objetivo informar a la comunidad universitaria de los diferentes programas internacionales de cooperación en el ámbito de la educación superior; promover la participación y representación internacional en educación de la UGR; coordinar y facilitar la tarea de puesta en marcha de los programas de cooperación internacional en educación superior en los que participa la UGR; facilitar la movilidad de estudiantes y profesorado a nivel internacional dentro del marco de los acuerdos suscritos por la UGR; organizar actividades para fomentar la dimensión internacional de la UGR etc. [10].

– Escuela Internacional de Posgrado es el centro encargado de gestionar y coordinar todas las enseñanzas de Posgrado, así como el Doctorado. Además, tiene como objetivos proporcionar formación complementaria de tipo práctico, a la recibida en la titulación; potenciar la adquisición de competencias profesionales especializadas, de cara a la inserción laboral; permitir el reciclaje de profesionales que, de esta forma, enriquecen su perfil profesional y pueden mejorar su posición en la trayectoria laboral ya iniciada etc. [7].

– Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo nacido con la intención de contribuir al desarrollo de los países y de los sectores sociales más necesitados de apoyo; constituye una obligación ineludible que la UGR quiere afrontar, colaborando con las instituciones públicas y privadas en la prestación de servicios y en la satisfacción de las necesidades más acuciantes que se manifiesten, tanto en el entorno local, como en aquellos pueblos del Tercer Mundo, con especial atención hacia los ámbitos norteafricano etc. [2].

– Centro Internacional de Bienvenida es una oficina dedicada a investigadores y profesores internacionales, beneficiarios de una movilidad hacia la UGR; ayuda y apoya a establecerse y a prepararse para su estancia en la ciudad; proporciona búsqueda, información y ayuda específica en todas las cuestiones no académicas que son importantes para su estancia etc. [9].

Además de una amplia red de los Institutos y Centros de Investigación, la UGR posee varias Escuelas Científicas que tienen, como objetivo principal, promover y dinamizar los estudios doctorales asociados a programas de doctorado vinculados a diferentes ámbitos de las ciencias existentes. Entre las unidades docentes (facultades, escuelas y departamentos) repartidos en cinco campus universitarios (Centro, Cartuja, Fuentenueva, Aynadamar y Ciencias de la Salud) distribuidos en distintas zonas de la ciudad, se encuentra Facultad de Ciencias de la Educación cuyo Programa de Doctorado “tiene vocación de excelencia y posee un fuerte componente de internacionalización. Proviene de la integración coherente de varias líneas y grupos de investigación de consolidada trayectoria, integrados en redes nacionales e internacionales de investigación”. Como se informa en la presentación oficial del Programa, “se ha diseñado para preparar investigadores que afronten los retos actuales de sociedades complejas

y en constante evolución, trabajando juntos, en contextos globales, y al servicio de la mejora global, tecnológica y democrática de sociedades complejas y del mejor aprendizaje para estudiantes cultural y socialmente e individualmente diversos”. Pretende ejercer impacto final en la sociedad, contribuyendo a alcanzar una educación de calidad para todos y todas, justa, inclusiva y comprometida socialmente, combinando excelencia académica y promoviendo investigación de calidad, con compromiso ético y social, guiada hacia ámbitos especialmente relevantes y oportunos para comprender y transformar el mundo de la Educación. Lo que le confiere además un claro matiz de pertinencia para enmarcarse en el proceso de transformación de la educación universitaria y de la convergencia europea. [13].

El Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación es uno de los componentes de la Escuela de Doctorado de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas de la UGR y tiene como objetivo estratégico la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y formativos en la UE. Ofrece importantes medidas y oportunidades de internacionalización: movilidad de profesorado y estudiantes, convenios de colaboración, integración de profesorado visitante de reconocido prestigio y frecuente y productiva interacción dentro de las redes de investigación. Existe una larga historia y numerosas referencias tanto españolas como internacionales en el desarrollo de programas de posgrado relacionados con sus primordiales aspectos de investigación (la innovación curricular, la formación inicial del profesorado, el desarrollo profesional y la formación de formadores) y, como consecuencia, algunos de ellos obtuvieron “mención de calidad” [13].

Las líneas de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación se reparten y funcionan según su aspecto investigador clave y en total en la facultad existe nueve Líneas, por ejemplo, Investigación en Educación: aspectos teóricos, históricos y de educación social; Psicología, Educación y desarrollo etc. Entre otras, la línea Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas se ocupa de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus literaturas que tiene un carácter integrador y multidisciplinar [3]. Estas líneas, a su vez, para promover e incrementar su potencial y sinergia, se incardinan dentro de otras infraestructuras de investigación: Grupos y Redes de Investigación [13].

Uno de los Grupos de Investigación que avalan la viabilidad de la línea Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas es Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura ETIMO formado en enero de 1995 que desde entonces viene desarrollando su actividad e incorporando nuevos miembros y líneas de investigación en lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Los descriptores principales de sus líneas prioritarias de trabajo son [8]:

– Didáctica de la Comunicación Oral y Escrita: profundiza en todos los aspectos relacionados con el desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas, y especialmente con las orales, en distintos contextos de educación, tanto formales (escolares) como no formales.

– Comprensión Lectora, Literatura y Animación a la Lectura: se centra en a) obtener y aportar datos empíricos sobre las correlaciones existentes entre un escaso dominio de la comprensión lectora y el déficit en el dominio de la lengua en general, y entre ambos aspectos y el fracaso escolar; b) elaborar trabajos científicos y materiales didácticos para programar y llevar a la práctica una enseñanza de la comprensión lectora más eficaz; c) analizar la posible correlación entre la enseñanza de la literatura y los resultados en comprensión lectora de los alumnos estudiando la presencia y el tratamiento de la lectura literaria (canon de textos y autores, contenidos, actividades, etc.) en las aulas de secundaria.

– Enseñanza de ELE y como Segunda Lengua: ha iniciado diversas investigaciones, relacionadas con docencia en Másteres.

– Desarrollo de Habilidades Metacognitivas y Enseñanza-Aprendizaje de la Gramática: se centra en investigar el papel de los contenidos gramaticales en el aprendizaje de lenguas, así como la repercusión del desarrollo de la conciencia lingüística y metalingüística de los aprendices en la mejora de su dominio comunicativo.

– Didáctica de la Literatura y de la Literatura Infantil y Juvenil: se basa en establecer la contribución de la didáctica de la Literatura a la propia epistemología de esta ciencia, así como en analizar propuestas

de desarrollo de la competencia literaria y del gusto lector, a través de materiales y actividades significativas y de un canon formativo en el que ha de tener un papel relevante la literatura infantil y juvenil.

– Didáctica del Léxico: se investiga la repercusión del dominio del léxico en el conjunto de la competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, así como en la elaboración de materiales y propuestas didácticas innovadoras para mejorar la adquisición de vocabulario más allá de las pautas memorísticas tradicionales.

– Alfabetización Digital de Adultos: se investiga el aprendizaje inicial de la lectoescritura en alumnado adulto, incluyendo a los inmigrantes, y el apoyo de las nuevas tecnologías en esta tarea.

– Asesoría y Corrección Lingüísticas: ofrece servicios de asesoría y corrección lingüística a la comunidad universitaria y a otras entidades que precisen de la revisión, corrección y maquetación de textos conforme a los patrones exigidos por el contexto académico de tesis doctorales, trabajos fin de máster, artículos, libros, informes, presentaciones orales, etc.

La Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con siete revistas científicas principales, indexadas en diferentes bases de datos métricos, accesibles a todo tipo de publicaciones tanto nacionales como internacionales vinculadas a las investigaciones dentro de Líneas de Investigación de la facultad: *Revista de Educación de la UGR "REUGRA"* (revista de investigación en educación, <http://reugra.es/index.php/reugra>), *Porta Linguarum* (revista de investigación sobre didáctica de las lengua extranjeras, <http://www.ugr.es/~portalin/>), *Profesorado* (revista de curriculum y formación del profesorado, <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>), *PNA* (revista de investigación en didáctica de la matemática, <http://www.pna.es/>), *ReiDoCrea* (revista electrónica de investigación educativa de carácter interdisciplinar, <http://www.ugr.es/~reidocrea/>), *Etic@net* (revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, <http://eticanet.org/revista/>), *Universidad, Escuela y Sociedad "UNES"* (revista científica electrónica del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, <https://www.revistaunes.com/index.php/revistaunes>).

En la revista científica "REUGRA" (123, 2016) apareció el artículo "La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ELE en las universidades lingüísticas ucranianas" [16] debido a que los programas de movilidad académica se hicieron posibles para los doctorandos, profesores y estudiantes ucranianos y a que la UGR está abierta al mundo exploratorio e interesada en novedades en la investigación en general y en didáctica de las lenguas en particular.

Conclusiones y perspectivas de nuevas investigaciones. En nuestra intervención hemos tratado de explicar las raíces de movilidad académica y difusión de los programas de intercambios académicos internacionales de doctorandos, profesores y estudiantes que facilitó la asociación de Ucrania con los proyectos educativos internacionales y, como resultado, con el Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada (Reino de España).

De esta forma hemos aclarado el ámbito de actividad del programa Erasmus y hemos indicado los factores motivantes y oportunidades de los estudiantes Erasmus. Hemos procurado abordar las condiciones para la aprobación del proyecto ERASMUS+, hemos intentado precisar las acciones clave de su actividad y sus características primordiales poniendo un énfasis especial en multilingüismo como una de las piedras angulares de ERASMUS+.

Igualmente hemos tratado en breve el funcionamiento de ERASMUS+ en España en general describiendo las funciones del programa-gerente. Asimismo hemos presentado la Universidad de Granada como uno de los líderes en aplicación y difusión de los programas internacionales de intercambios académicos y hemos subrayado el labor indispensable que ejercen las oficinas de la Universidad para gestionar sus actividades internacionales.

Seguidamente hemos analizado el carácter específico de las líneas de investigación en el marco del Programa de Doctorado en la Facultad de Ciencias de la Educación haciendo hincapié en el Grupo de Investigación que desarrolla su actividad en lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

Posteriormente hemos elaborado una lista de revistas científicas principales de la Facultad y hemos dado un ejemplo de una publicación ucraniana.

Los programas internacionales de movilidad académica, ERASMUS+ en particular, favorecen la dimensión internacional de la educación difundiendo y estableciendo las normas europeas en los sectores de cultura, educación, formación, política en materia de juventud y deporte. Por lo tanto, se requieren más investigaciones de asociación de Ucrania con este proceso desde la perspectiva del principio de “multilingüismo” en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular, de ELE.

REFERENCES

1. ERASMUS+: вікно до Європи. – Електронний ресурс з режимом доступу: <http://studway.com.ua/erasmus/>
2. CICODE. – Електронний ресурс з режимом доступу: http://cicode.ugr.es/pages/que_es_cicode
3. Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas: Presentación y justificación de la línea de investigación. – Електронний ресурс з режимом доступу: http://doctorados.ugr.es/cienciaseducacion/pages/investigacion/didactica_de_las_lenguas_y_sus_literaturas
4. Erasmus+: Guía del Programa. – Електронний ресурс з режимом доступу: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf
5. Erasmus Plus en España. – Електронний ресурс з режимом доступу: <http://www.erasmusplus.es/2015/10/erasmus-plus-en-espana.html>
6. Erasmus Sí o Sí: 10 Razones por las que hacer un Erasmus. – Електронний ресурс з режимом доступу: <https://tikikitriavel.wordpress.com/2015/01/15/erasmus-si-o-si-10-razones-por-las-que-hacer-el-erasmus/>
7. Escuela Internacional de Posgrado. – Електронний ресурс з режимом доступу: <https://www.ugr.es/pages/servicios/ep>
8. ETIMO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. – Електронний ресурс з режимом доступу: <http://hum508.ugr.es>
9. International Welcome Centre. – Електронний ресурс з режимом доступу: <http://internacional.ugr.es/iwelcomecentre>
10. Oficina de Relaciones Internacionales y Cooperación Universitaria al Desarrollo. – Електронний ресурс з режимом доступу: <https://www.ugr.es/pages/servicios/ori>
11. Presentación de la Universidad: Saludo de la Rectora. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://www.ugr.es/pages/universidad/saludo_rector
12. Programa Leonardo da Vinci. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Programa_Leonardo_da_Vinci
13. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación: Presentación. – Електронний ресурс з режимом доступу: <http://doctorados.ugr.es/cienciaseducacion/>
14. Programa Erasmus. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://es.wikipedia.org/wiki/Programa_Erasmus
15. Programa Sócrates. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Programa_Sócrates
16. Ruban A. La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ELE en las universidades lingüísticas ucranianas. – REUGRA. – № 23. – 2016. – p. 237-252.
17. UGR Internacional. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://www.ugr.es/pages/relaciones_internacionales
18. Unión Europea. – Електронний ресурс з режимом доступу: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_es

УДК 811.133.1(075.8)

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ *ÉCHO B 1.1*: З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ

Шерстюк О. М.

elen-sherstyuk@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 17.10.2017. Рекомендовано до друку 1.11.2017.

Анотація. У статті представлено французький навчально-методичний комплекс (НМК) *Écho B 1.1*, призначений для старших підлітків і дорослих початківців. Описано компоненти НМК, їхню структуру і функції, наведено приклади навчальних прийомів, вправ, навчальних матеріалів. Розкрито можливості використання *Écho* на уроках французької мови в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів.
Ключові слова: природні види мовленнєвої діяльності, актуалізовані опори, консультації on line, інтеракція, франкомовне середовище.

Шерстюк Е.Н. Киевский национальный лингвистический университет

Учебно-методический комплекс по французскому языку *Écho B 1.1*

Аннотация. В статье представлен французский учебно-методический комплекс (УМК) *Écho B 1.1*, который предназначен для старших подростков и начинающих взрослых. Описаны компоненты УМК, их структура и функции, приведены примеры приёмов работы, упражнений, учебных материалов. Раскрыты возможности использования *Écho* на уроках французского языка в старших классах общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: природные виды речевой деятельности, актуализированные опоры, консультации on line, интеракция, франкоязычная среда.

Sherstyuk O. Kyiv National Linguistic University

A Kit *Écho B 1.1* for teaching the French Language

Abstract. Introduction. The article deals with aims, components and their structure and functions of the Kit *Écho B 1.1* for teaching the French language to senior pupils and adults-beginners. **Purpose.** To describe the method of the Kit, to analyze the structure of the Units, Lessons and controlling materials as well as of teaching and illustrative aids and to recommend using of *Écho B 1.1* by the teachers of the French language in schools and on courses. **Methods.** Analyzing the components of the Kit: classbook (Méthode), workbook (Cahier personnel d'Apprentissage), le Site Internet Compagnon; teaching material adequacy; taking into account interests of students; the structure of different types of lessons and the variety of teaching methods and means. **Results.** The analysis conducted by the author has shown that the French Kit *Écho B 1.1* can be successfully applied in teaching of the French Language to senior pupils. The description of each component proves the possibility and necessity of using methods, exercises, practices, tests, other materials in organization of the French lessons in Ukrainian schools.

Key words: natural language activities, actualised supports, consulting on line, interaction, French-speaking environment.

Écho B 1.1 - це навчально-методичний комплекс (НМК) з французької мови як іноземної, адресований старшим підліткам, а також дорослим початківцям. Нове видання **Écho B 1.1** (2014 р.) пропонує актуальні опори для вивчення французької мови і культури, які відображають інтереси й види діяльності цієї аудиторії. Здебільшого НМК передбачає природні дії і види діяльності, дотичні до розмовного мовлення старшокласників, студентів, дорослих початківців, аніж молодших підлітків і школярів, а також узгодження обов'язкового дозування складностей з потребою швидкого оволодіння основами спілкування й "призвичаювання до багатого лінгвістичного доквілля", як зазначено у "Передмові" J.Girardet і J.Pêcheur - автори НМК.

У підручнику (Méthode) і в робочому зошиті (Cahier personnel d'apprentissage) вказано інтернет-адресу і код, що уможливило on-line консультації в межах усіх компонентів НМК, використання додаткових матеріалів – найактуальніших документів сьогодення (Les échos d'Echo), а також виконання інтерактивних вправ.

Створений на засадах діяльнісного підходу до навчання іноземних мов і культур, за своїми цілями й методикою **Écho** повністю відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти (CECR). З першого ж заняття учень / студент є суб'єктом і водночас об'єктом процесу навчання. Отже, клас / аудиторія стає соціальним простором, де здійснюється обмін інформацією, досвідом, враженнями, думками і де відбувається побудова власних проєктів. Під час цих інтеракцій виникає бажання оволодіти словником, граматиною й вимовою, потреба набути стратегій розуміння й висловлювання, прагнення пізнати краще франкомовні культури. Тренувальні вправи ("des activités de simulation"), такі як рольові й ділові ігри, написання листів різних комунікативних / функціональних типів тощо, дають змогу тим, хто навчається, передбачити й "програти" ситуації, які вони можуть спостерігати у франкомовному середовищі. Кожен рівень **Écho** готує користувачів до певного рівня CECR і DELF (Diplôme d'études en langue française).

Écho складається з трьох тематичних розділів (Unités): "S'informer", "S'intégrer dans la société" і "S'affirmer au quotidien", кожен з яких розрахований на 30–40 навчальних годин. Кожен розділ містить 4 уроки. Кожен урок передбачає етапи "Interaction", "Ressources", "Simulation", "Ecrits", "Civilisation", обсягом від однієї до п'яти сторінок.

Мета розділу – адаптувати користувача до певного контексту і дотичних ситуацій. Наприклад, у підрозділі "S'informer" (здобуття інформації) адаптація націлена на ознайомлення тих, хто навчається, з різними засобами інформації (преса, туристичні путівники, сайти Інтернету тощо) та їх навчання реагувати на інформацію й коментувати її. Наприклад, тема "Що сталося?" (Que s'est-il passé?) передбачає ознайомлення з матеріалами французьких періодичних видань "L'Express", "France Soir", результатами опитування громадян "Les Français et les médias" (Sondage TNS/Sofres), регіональної преси, а також фрагментами Інтернет-форуму "Pensez-vous être bien informés?" (Чи добре ви інформовані?).

У кінці кожного тематичного розділу чотири сторінки присвячені оцінюванню (серія тестів з говоріння, аудіювання, читання і письма) і три сторінки – виконанню індивідуального проєкту, де пропонуються матеріали і творчі завдання до них. У "Додатках" розміщено граматичний довідник (un aide-mémoire) з таблицями відмінювання; транскрипція звукозаписів (les transcriptions des enregistrements), чотири карти Франції і Парижа. Також до "Méthode" додаються DVD-ROM audio et vidéo (рівні A1 і A2) і мовний портфель (un portfolio).

На етапі розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності учням / студентам пропонуються такі завдання: 1. Прокоментуйте результати опитування "Французи і засоби масової інформації". Організуйте подібне опитування у вашому класі / групі. 2. Прочитайте форум "Чи добре ви інформовані?" а. Висловіть вашу думку щодо кожного повідомлення (напр. À la télé, les infos sont caricaturés et exagérées. Il suffit qu'un enfant soit mordu par un chien en France et aussitôt, c'est une catastrophe nationale : le ministre parle ; il promet une loi. C'est ridicule. Enzym). Додайте власне повідомлення. 3. Прочитайте уривок статті G. Gallet "Internet, le cinquième rouage ?" а. Укладіть список атак на Сеголен Руаяль. Як вам здається, це нормально? в. Як ви вважаєте, чи є Інтернет хорошим засобом інформації?

Також на сторінках **Écho** можна побачити фрагменти публікацій видань "Le Point"; "Midi Libre"; "Le Monde"; "Sélection du Readers digest"; "Marianne"; "Fémina" тощо, матеріали Інтернет-ресурсів, таких як сайти "allocine.com", www.lelieuunique.com, Site photovni.free.fr, site liberation.fr, тощо. Матеріали для навчання читання містять велику кількість уривків із творів відомих і популярних сучасних франкомовних авторів - Geneviève Mansion "Tant de choses à faire avant de mourir", Marguerite Duras "L'Amant", George Perec "Je me souviens".

Автори НМК підкреслюють, що він дає учневі / студенту можливість працювати самостійно завдяки робочому зошити у супроводі CD. Працюючи автономно, після занять, той, хто навчається, знайде нову лексику, зможе перевірити розуміння тексту або звукового документа, з яким він працював у класі / аудиторії, і вправляється в автоматизації мовних аспектів. Робочий зошит має використовуватись разом з іншими довідковими матеріалами, які містяться як у змісті уроків, так і на останніх сторінках підручника (граматичні й лексичні таблиці, відмінювання дієслів).

Доступ до різноманітних матеріалів on-line також сприяє розвитку автономності того, хто вивчає мову. Вправи робочого зошита мають опори для самостійної роботи: від зразка виконання вправ на доповнення (Complétez avec un mot de la liste; Complétez avec qui, que, dont, où ..., notions de construction et destruction ...), трансформацію (Racontez au passé; utilisez les temps qui conviennent ...; Du verbe au Substantif et inversement; Combinez les deux phrases avec " dont " comme dans l'exemple; Mettez les verbes à la forme qui convient; Voici une notice sur la célèbre chanteuse Edith Piaf. Mettez les verbes au passé simple; ... до складніших вправ (напів)творчого характеру. Так, для виконання вправи на аналіз результатів опитування з певної теми учневі / студенту пропонується низка запитань, що слугує своєрідним планом відповіді. Щоб навчитись описувати твори мистецтва (картини, скульптури, інсталяції, архітектурні об'єкти тощо), учні / студенти виконують такі вправи, як заповнення таблиці про назву твору, ім'я автора, місце експозиції, дату створення, про те, що є "таємницею" твору, і свій варіант пояснення таємниці (le secret de Mona Lisa, "Nymphéas" de Monet à Giverny, "Roue de bicyclette" de Marcel Duchamp, l'annexe Ferdinand Favre à proximité de la gare de Nantes etc.). Такі вправи передбачають також аналіз літературних творів: стилістичний, лексико-семантичний і граматичний аналіз, що допомагає учням / студентам усвідомити функції вербальних засобів у текстах різних жанрів славетних французьких авторів. Також використано уривки з найкращих творів французького літературного спадку: "Le Mur" de Jean-Paul Sartre, "Le Cheval d'orgueil" de Pierre-Jakez Hélias, "La Billebaude" d'Henri Vincent, "Les Pieds dans le plat" de Michel Serrault тощо.

Одночасно з мовними й мовленнєвими компетентностями формується франкомовна лінгвосоціокультурна компетентність. Учням / студентам пропонується виконати завдання типу "Знайдіть і класифікуйте дієслова, що слугують для а. розповіді про головні події (вказати інфінітив), в. опису; с. прямої / непрямої мови; d. прямого вираження мовлення персонажів"; "Ось події: віднайдіть і вкажіть епоху й діючих осіб", "Прослухайте повідомлення. Виділіть запит інформації і форму, використану для його введення", напр. Type de demande: Conditions location de voiture: Forme utilisée: Je voudrais connaître ... etc.

НМК **Écho** містить засоби для оцінювання і самооцінювання рівня розвитку мовних, мовленнєвих і загальних компетентностей. У кінці кожного тематичного розділу учень / студент разом із учителем / викладачем підбиває підсумок (un bilan) своїх знань, навичок і вмінь. У мовному портфелі (le portfolio) той, хто навчається, фіксує різні моменти свого навчання, так само як прогрес у навчальних досягненнях.

Проаналізуємо перебіг уроків кожного тематичного розділу, запропонований авторами НМК. На подвійній сторінці (1 double page) "Interactions" містяться матеріали для читання (листівки, статті, уривки з художніх творів, інформація з Інтернету тощо). Наприклад, в уроці 3 розділу 1 "Оце так історія!" (C'est toute une histoire!) пропонується тексти про унікальні пам'ятки минулого, проілюстровані фотографіями. Тексти розповідають про Дні Спадщини ("Врятуймо свідка минулого!"), про ідеальний палац (витвір кінця 19-го століття, збудований листоношею Фердинандом Шевалем в департаменті Дром), про острів Планьє, де розташовані занедбаний непрацюючий маяк і декілька історичний будівель, і про ініціативу архітектора Дельфіни Женкен та інших активістів повернути цей комплекс до життя; про унікальне місце (le lieu

unique) на березі каналу Сен-Фелікс l'annexe Ferdinand Favre, один з останніх архітектурних витворів промислових імперій династії кондитерів, збудований у 1886 році, і про те, чи колишній вокзал Champ-de-Mars знайде собі рятівника, що захистить його від знищення.

На цих же сторінках містяться вправи для контролю розуміння прочитаного (відповіді на запитання до текстів, доповнення тверджень, переказ, презентація), на спостереження й аналіз мовних форм; проектні завдання; а також вправи на словотворення, граматичну трансформацію, поєднувальні тести тощо. Один або декілька текстів (documents) дають учням / студентам змогу обмінюватись інформацією та / або висловлюватись у межах спільного проекту. Висловлювання уможливають використання лексичних і граматичних одиниць.

Подвійна сторінка «Ресурси» (Ressources) для кожного мовного явища пропонує огляд, що починається із спостереження за його функцією й формою та приводить до систематизації. Частина “Travaillez vos automatismes” націлена на формування мовленнєвих навичок. Наприклад, в уроці “Imaginez un peu” (Уявляти) учні / студенти вчать робити гіпотези в минулому часі і висловлювати почуття, використовуючи різні форми умовного способу (le conditionnel passé), конструкції “être + adjectif” (Elle est fière de son succès; Je suis heureux de venir ...); “être + adjectif + proposition subordonnée” (Elle est fière que vous participiez à la compétition ...: la proposition principale et la proposition subordonnée ont des sujets différents); “avoir, éprouver, ressentir + nom” (J’ai du plaisir à le revoir; Il éprouve une grande tristesse ...); дієслова й структури, що означають «викликати / спричинити почуття» (sa proposition ne me satisfait pas. Sa visite m’a fait plaisir ...).

Введення нового матеріалу відбувається за допомогою коміксів, персонажі яких висловлюються, використовуючи певну граматичну структуру.

3-поміж вправ на спостереження й аналіз (які є операціями ідентифікації) пропонуються такі: 1) “Observez les formes en gras. Comment sont-elles construites? Qu’est-ce qu’elles expriment?”. 2) “Lisez le tableau. Trouvez ci-dessus un exemple pour les quatre emplois du conditionnel passé”. 3) “Observez les phrases ci-dessus. Notez les actions sur un schéma. Trouvez : – l’événement le plus important ...”. 4) “Dans le texte de la page précédente relevez et classez les verbes. Trouvez leur infinitif. a. Actions qui indiquent les moments principaux de l’histoire ...”. 5) “Dans les phrases ci-dessus, relevez les différentes formes qui permettent de caractériser les actions. Tournez rapidement (adverbe) ...” тощо.

Наступними за складністю є вправи для формування лексико-граматичних навичок: підстановчі, трансформаційні, конструктивні, наприклад “Remplacez l’expression soulignée par un adverbe en “ment””; “Reformulez les phrases suivantes en supprimant la construction “en + participe présent” et en utilisant : bien que – en même temps – grâce à – si – quand” ; “Combinez les deux phrases en utilisant une proposition participe”, “Complétez avec des participes présents ou des adjectifs formés d’après les verbes entre parenthèses. a. La neige s’est mise à tomber (provoquer) des accidents ...”, “Mettez les verbes à la forme qui convient”, “Complétez les enchaînements d’idées en utilisant “or” et “donc” тощо.

На сторінках ресурсів (Ressources) заслуговують на увагу невеликі за обсягом довідники – пам’ятки (aide-mémoires), які слугують своєрідними підказками з опорами / прикладами для виконання вправ на засвоєння нового матеріалу. Залежно від функції виокремлюються декілька їхніх типів: для засвоєння граматичних структур, для оволодіння стилістичними засобами, для реалізації комунікативного наміру. Так, пам’ятки “Les constructions à sens passif”, “Exprimer l’antériorité”, “Le subjonctif passé” тощо інформують тим, хто навчається, про функцію й способи утворення певних граматичних структур з прикладами відмінювання дієслів, вживання граматичних структур у різних видах мовлення у певних контекстах і ситуаціях.

Окрім того, в кінці підрозділу пропонуються вправи на засвоєння нових структур “Travaillez vos automatismes”, які завжди виконуються на основі зразка. Зазвичай, це трансформаційні,

підстановчі або інші тренувальні вправи, здебільшого ситуативні, хоча деякі мають некомунікативний характер. Наприклад: 1) *Emploi de la proposition participe présent*. 2) *Dites-lui qu'il a eu tort comme dans l'exemple*. 3) *Préparez vos réponses. Elles sont très souvent utilisées dans la conversation au passé composé/au futur*. Такі вправи виконуються з опертям на фонограму, де є зразок виконання, пауза для відповіді, ключ для самоперевірки і пауза для повторення правильного варіанта. Учні / студенти виконують їх самостійно.

Подвійні сторінки "Simulations" (Говоріння) присвячено розвитку навичок і вмінь діалогічного й монологічного мовлення. Учні / студенти у взаємопов'язаних діалогах знаходять вивчені раніше мовні й мовленнєві одиниці. З кожним тематичним розділом і його підрозділами пов'язується історія, яка відображає головну мету *Unité*. Кожен діалог певного обсягу ілюструє конкретну ситуацію спілкування. Матеріал цих сторінок використовується для навчання усних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання і говоріння), а також містить вправи для вдосконалення вимови.

Чотири сторінки розділу 3 "Simulations" (Говоріння) організовано за певними сценаріями / схемами дій різних видів людської діяльності. Кожен сценарій уміщує завдання на розуміння й висловлювання. Наприклад, сценарій "Захищати справу" ("*Défendre une cause*") передбачає підготовку аргументації, вивчення історії проблеми, укладання звернення (*une pétition*) або відкритого листа, приєднання до певної спілки з метою формування активної життєвої позиції того, хто навчається: збереження довкілля, захист прав знедолених, допомога нужденним тощо. В уроках чергуються різні схеми дій: рольові / ділові ігри у вигляді послідовних завдань, організованих навколо глобальної ситуації, наприклад вирішення проблем здоров'я; проекти, або низка завдань, спрямованих на реалізацію конкретної мети – підтримувати блог / вести власний, захищати проект тощо. Наприклад: "*Vous commencerez la réalisation de votre blog en français. Vous y mettrez des photos, des souvenirs, des anecdotes, des commentaires sur ce que vous avez lu ou entendu ...*".

На сторінках "Projet" (Проект) також розміщено пам'ятки з переліком ключових лексичних одиниць з теми й прикладами їх вживання у різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, фрагмент пам'ятки "*Souvenirs et rêves*"

Le Souvenir

Se rappeler – se souvenir de ... – Je me rappelle le jour de notre arrivée. Je ne me souviens pas de l'hôtel. Moi, je me le rappelle. Je m'en souviens. Ça me revient. C'était l'hôtel Miramar.

Oublier – J'ai oublié la date. Ça ne me revient pas. J'ai un trou de mémoire.

Le rêve

Un rêve – faire un rêve

Rêver(de) – J'ai rêvé d'une visite à l'Opéra –rêver que ... (que nous allions à l'Opera)

La signification d'un rêve

Rêver de ... signifie que ...

Ça traduit ... Ça veut dire que ...

Dans un rêve, une maison symbolise le besoin de sécurité.

Проектні завдання мають пошуковий характер, спрямовані на розвиток уяви, особистісних рис і креативності тих, хто навчаються. Наприклад, девізом підрозділу "*Mon blog en français*" (Мій блог французької мови) є "*Intéressez-les!*" ("Зацікавте їх!"). Маються на увазі майбутні читачі й дописувачі блогу. Пропоновані завдання:

1. Прочитайте документ, знайдіть у ньому слова і вирази, які передають відчуття і почуття мрійника, описують, що він бачить, що він робить (*Ce que fait le rêveur: "je pleurais"* etc.)
2. Які думки викликають у вас образи цієї мрії? (особистий досвід, фільми, живопис тощо).
3. Як на вашу думку, чому персонажу Жана д'Ормессона приснився такий сон?
4. Стисло розкажіть про мрію, сон або кошмар.

На сторінках, присвячених проекту “Evasion dans les romans (Втеча у романи), крім різноманітних літературних й ілюстративних матеріалів, пропонуються такі завдання:

– Створіть портрет вашого головного персонажа. 1) Прочитайте анкету від Пруста, заповнену актором Жаном-Франсуа Бальмера. 2) Доповніть цю анкету для головного персонажа вашого роману (ви, ваш друг/подруга або вигадана особа).

– Оберіть власний сценарій. 1) Прочитайте подані нижче уривки з романів. 2) Оберіть тип вашого сценарію (детектив, наукова фантастика, шпигунський, про кохання, пригодницький тощо). 3) Укладіть сценарій вашого роману у п’яти / шести рядках.

У вступі до цього проекту автори НМК вмотивовують іншомовну мовленнєву діяльність тих, хто навчаються: “Хочете зробити оригінальний подарунок другу(подрузі)? Подаруйте їй (йому) роман, в якому він(вона) буде головним персонажем, де дія відбуватиметься у відомій місцевості і де він(вона) зустрінеться з людьми із свого оточення. Щоб підготувати цю книгу “à la carte”, яку театр “Comédia” міг би поставити, ви повинні: надати зібрану / вигадану інформацію про головного героя; обрати сценарій роману; обрати місце, де відбудуться основні епізоди історії”.

Сторінка “Écrit” (Письмо) пропонує учням / студентам вправи, навчальні прийоми й матеріали з метою набуття ними стратегій розуміння й продукції письма.

Документи сторінки “Civilisation” (Цивілізація) дають змогу сконцентрувати увагу тих, хто навчається, на культурі, історії, суспільних тенденціях, народних звичаях і традиціях тощо франкомовних країн. Наприклад, урок № 8; тема “C’est idéal!” (Це – ідеально!) присвячено розкриттю змісту французького прислів’я “L’herbe est toujours plus verte dans le pré du voisin”, аналогічного нашому прислів’ю “Там добре, де нас немає”. Тексти (в основному з різних періодичних й Інтернет-видань) містять інформацію про ритми життя в Іспанії, купання в термальних джерелах Будапешта, польський сніданок, вечірній відпочинок у Квебеку, одруження на Таїті. Опрацювання текстів передбачає пошук пояснення назви у вступі, порівняння інших національних особливостей з французькими звичаями і зі звичаями рідної країни учня / студента, презентації кожної окремої статті на уроці / аудиторному занятті та її обговорення, тематичну класифікацію лексичних одиниць (у вигляді таблиці) тощо.

Останнім, підсумковим завданням є укладання невеликого тексту з метою відповіді на запитання “Який спосіб життя хотіли б ви імпортувати до вашої країни або до Франції?” і його презентація на уроці / аудиторному занятті. Опрацьовуючи матеріали сторінок “Civilisation”, учні / студенти дізнаються про життя в Брюсселі та Бельгії, про славетні музеї Парижа і Франції, про великих акторів і відомих співаків, про історію, економіку, освітню та юридичну системи Франції, про французькі міста, покращення стандарту життя тощо.

Кожен розділ завершують чотири сторінки підсумкових завдань, у т.ч. тестових, три сторінки “Занурення (втеча) в інше життя (або у життя інших)”, присвячені підготовці різних за обсягом проєктів, наприклад, укладання фрагментів автобіографії, переживання і вихід з незручної ситуації тощо.

У “Portfolio” учень / студент фіксує етапи свого навчання, описує свій франкомовний досвід поза уроками / аудиторними заняттями, а також різні види компетентності, яких він набув.

Для всіх, хто використовує НМК **Écho**, доступний сайт “Le site Internet Compagnon”, метою якого є актуалізація, локалізація, збагачення, динамізація й анімація уроків / занять. Сайт регулярно пропонує, у прямому доступі або за умов безкоштовного надання, актуальні матеріали і забезпечує інтерактивність (пропонуються 24 нові інтерактивні види роботи для кожного рівня). “Les échos d’Écho” (Відлуння Echo) є дидактичними матеріалами, присвяченими нещодавнім французьким й міжнародним культурним фактам / явищам. Відстежується прогресія НМК, до кожного із 16-ти розділів, від рівня B1 до рівня B2, тим, хто навчається, пропонують альтернативні або додаткові педагогічні ресурси до підрозділів підручника, присвячених

формуванню лінгвосоціокультурної компетентності. Учитель / викладач може проектувати їх у класі / аудиторії або ж учень / студент може використовувати їх автономно для повторення або продовження курсу в ігровій формі. Караоке-версія діалогів в стилі аніме дає змогу одному чи декільком учням / студентам отримати і програти одну або більше ролей.

НМК **Écho B 1.1** рекомендується для використання вчителями і викладачами французької мови в старшій школі й на курсах для дорослих початківців як основний, так і як допоміжний засіб навчання. НМК є гнучким у використанні. Значне місце в ньому відведено усному й письмовому оцінюванню. До підручника включено аудіо- й відеоматеріали, а робочий зошит доповнено аудіодиском. Новинками 2-го видання є оновлений дизайн, актуальні ілюстрації, осучаснена іконографія, найновіші документи.

ІНФОРМАЦІЯ

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія *Педагогіка та психологія*

Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

Фахова реєстрація у ВАК України:

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

Перереєстрація – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляються автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН (ДАК) України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет.

У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

Загальна характеристика наукової статті

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 чинних вимог ДАК МОН України (Див. Бюлетені ВАК України №1, 2003; №2, 2008.).

Перелік обов’язкових елементів статті:

❖ Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

- ❖ Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.
- ❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).
- ❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.
- ❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій**:
 - ❖ назва статті має відбивати 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 вказати прізвище автора, який уперше її висловив;
 - ❖ посилання на інших науковців 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).
- Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)
- Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.
- Обсяг рецензії** – 3–6 сторінок.
- Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

Структура статті

1. УДК (універсальна десяткова класифікація).
2. Назва статті.
3. Прізвище та ініціали автора /співавторів.
4. Електронна адреса
5. Місця роботи і навчання.
6. Дата надходження. Дата прийняття до друку.
6. **Анотації та ключові** слова українською, російською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після кожної анотації відповідними мовами) та англійською мовами. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українсько- та російськомовну анотації (1500–1700 знаків). Крім того, вона має містити такі структурні елементи: *Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion*.

Зразок оформлення початку статті

УДК 811.111'253:81'23

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Максименко Л. О.

.....@.....

Київський національний лінгвістичний університет
Дата надходження ...; Рекомендовано до друку ...

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, нами було визначено специфіку функціонування психологічних механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошується на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності у процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджуючого синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

Ключові слова: письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

**Максименко Л. А. Киевский национальный лингвистический университет
Специфика психологических механизмов речевой деятельности переводчика в письменном двустороннем переводе**

Аннотация. Статья основывается на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам психологии перевода. Рассматривается своеобразие процесса письменного перевода как особенного вида речевой деятельности. Проанализированы существующие научные концепции относительно уровней психологических механизмов и этапов переводческой деятельности. В соответствии с результатами проведенного анализа определена специфика функционирования психологических механизмов в письменном двустороннем переводе. Указывается на необходимость учитывать психологические особенности этого вида речевой деятельности во время обучения, поскольку знание закономерностей восприятия, осмысления, разных видов памяти, внимания, механизмов антиципации и упреждающего синтеза помогают преподавателю выбирать рациональные методы и приемы, а также обеспечивают управление переводческой деятельностью студентов.

Ключевые слова: письменный двусторонний перевод, речевая деятельность, психологические механизмы, этапы переводческой деятельности.

**Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University
Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation**

Abstract. Introduction. Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods.

Key words: bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

6. Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);

б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);

в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);

г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);

д) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

Посилання на використану літературу та джерела у тексті оформлюються відповідно до APA стилю (American Psychological Association) Style).

7. Література.

Список літератури має складатися із двох блоків:

1) **ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується APA стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту APA є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю APA можна на сайті онлайн-автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

2) **REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англomовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею україномовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc 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 двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);

- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;

- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- не допускається заміна знака апострофа (') іншими знаками;

- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;

- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;

- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки ("..."); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;

• **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передус назва джерела ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноски не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

- наукову рецензію доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності з рекомендацією статті до друку; підпис рецензента має бути завірений печаткою установи.

Аспірант і здобувач наукового ступеня кандидата наук надає рецензію кандидата або доктора наук; докторант і здобувач наукового ступеня доктора наук – наукову рецензію доктора наук, кандидат наук – кандидата наук, доцента або провідного фахівця.

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Пакет документів відправляється за адресою:

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305, 307

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

knlupedvisnyk@gmail.com

Редакційна колегія

ПЕРЕЛІК ЗАХИЩЕНИХ ДИСЕРТАЦІЙ У 2017 РОЦІ

Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету

Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: романські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування компетентності у майбутніх перекладачів в анотативному і реферативному видах перекладу наукових статей аграрного профілю з використанням електронного кейсу. У процесі дослідження теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику навчання майбутніх філологів письмового перекладу з використанням електронного кейсу на навчальній платформі Moodle. Проаналізовано сучасний стан навчання анотативного і реферативного видів перекладу у вищих навчальних закладах України, визначено психолінгвістичні й лінгвістичні особливості цих видів письмового перекладу. Доведено методичну доцільність використання електронного кейсу як засобу навчання письмового перекладу наукових статей аграрного профілю.

Визначено мету формування та зміст компетентності в анотативному і реферативному видах письмового перекладу. У дослідженні здійснено відбір навчального матеріалу з урахуванням визначених критеріїв, виокремлено етапи навчання письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою, уточнено систему вправ, а саме доповнено підсистему вправ для формування навичок анотативного і реферативного видів перекладу групою вправ для навчання відповідних видів перекладу, розроблено модель навчання письмового перекладу майбутніх перекладачів в процесі їхньої самостійної позааудиторної роботи за індивідуальною траєкторією учіння.

Ефективність запропонованої методики перевірено у ході методичного експерименту. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання анотативного і реферативного видів письмового перекладу франкомовних статей аграрного профілю з використанням електронного кейсу як засобу навчання.

Ключові слова: французька мова, анотативний і реферативний види перекладу, науково-технічні тексти, електронний кейс, майбутні перекладачі.

Шастова І. В. Формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів початкових класів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

У дисертаційній роботі розглянуто питання формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів перших класів загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. У дослідженні теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (англійської) за звуковим аналітико-синтетичним методом.

У межах дослідження розглянуто теоретичні передумови формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів початкової школи, уточнено зміст і структуру компетенції в техніці читання, визначено етапи оволодіння технікою читання рідною та іноземною мовами та досліджено специфіку оволодіння технікою читання молодшими школярами в українській та англійській мовах. Охарактеризовано психологічні особливості навчання шестирічних учнів

з позиції особистісно-діяльнісного підходу, досліджено труднощі оволодіння першокласниками навичками читання та проведено анкетування дітей 5-10-ти років з метою виявлення типу зображення, що більше цікавить молодших школярів.

Проаналізовано методи навчання техніки читання учнів початкових класів, створено дванадцять навчальних текстів (оповідань), які містять не більше 11-ти речень та приблизно 60 слів, досліджено необхідність відбору навчального матеріалу, здійснено відбір лексичного матеріалу для навчальних текстів, запропоновано використовувати реалістичні ілюстрації та єдиний уніфікований шрифт. У межах дослідження було практично розроблено підсистему вправ і модель організації процесу навчання для формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів початкових класів за звуковим аналітико-синтетичним методом.

Шляхом експериментальної перевірки доведено ефективність розробленої методики навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо формування англомовної компетенції в техніці читання в учнів початкових класів за звуковим аналітико-синтетичним методом. Запропоновані рекомендації набули практичного застосування у п'яти школах України.

Ключові слова: техніка читання, початкова школа, шестирічні учні, англомовна компетенція, поглиблене вивчення англійської мови, звуковий аналітико-синтетичний метод.

Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи. У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі самостійної роботи з використанням матеріалів подкастів. Виділено чотири етапи розвитку досліджень з методики організації самостійної роботи з аудіювання. Уточнено цілі, зміст та структурні компоненти компетенції в аудіюванні. Розглянуто психолого-педагогічні передумови формування компетенції в аудіюванні, а також особливості організації самостійної роботи з аудіювання майбутніх учителів.

У межах дослідження проведено відбір аудіотекстів з директорій подкастів для формування англомовної компетенції в аудіюванні. Визначено вимоги до вправ для навчання аудіювання у процесі самостійної роботи. Обґрунтовано три етапи формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі самостійної роботи (підготовчий, основний, підсумковий). На основі описаних теоретичних положень розроблено підсистему вправ для формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи, а також укладено модель організації навчання на її основі.

Ефективність розробленої методики було доведено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів з формування англомовної компетенції в аудіюванні у процесі самостійної роботи з використанням подкастів.

Ключові слова: англомовна компетенція в аудіюванні, метакогнітивні вміння, самостійна робота, навчальна автономія, рефлексія, майбутні учителі англійської мови, подкасти.

Зайцева І. В. Формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на засадах проблемних ситуацій. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування у майбутніх філологів компетентності в англійському діалогічному мовленні на основі проблемних ситуацій шляхом навчання студентів ведення дискусії-обміну думками.

У роботі розглянуто методичні передумови формування у майбутніх філологів компетентності у діалогічному мовленні на основі проблемних ситуацій, які лягли в основу методики навчання студентів англійської мови шляхом ведення дискусії-обміну думками англійською мовою; визначено зміст і структуру компетентності в діалогічному мовленні і методичні принципи реалізації потенціалу проблемного навчання; описано характеристики дискусії як різновиду діалогічного спілкування, її лінгвометодичні, психолінгвістичні особливості та структуру; виділено психолінгвістичні, лінгвістичні, методичні та психологічні труднощі навчання діалогічного мовлення.

У межах дослідження укладено номенклатуру проблемних ситуацій і розроблено проблемні завдання для навчання першокурсників ведення дискусії-обміну думками, які лягли в основу відбору навчальних матеріалів (англійських інформаційно-пізнавальних статей та телепередач); теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ для навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій та укладено модель організації навчання на її основі. Експериментально доведено ефективність розробленої методики і визначено її оптимальний варіант. Сформульовано методичні рекомендації щодо організації навчання майбутніх філологів англійської дискусії на засадах проблемних ситуацій.

Ключові слова: діалогічне мовлення, дискусія-обмін думками, проблемні ситуації, майбутні філологи.

Гутник В. М. Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування фонетичної компетенції в майбутніх учителів німецької мови на початковому ступені навчання та вивчення іноземної мови, зокрема в комунікативному вступному корективному курсі.

У роботі проаналізовано сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі: досліджено психолінгвістичні, психологічні та дидактичні передумови цього процесу, уточнено зміст і структуру фонетичної компетенції та її складників.

У межах дослідження відібрано матеріали для формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі, теоретично обґрунтовано й практично розроблено підсистему вправ для формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі, запропоновано циклічно-концентричну модель процесу формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі.

Ефективність розробленої методики формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі доведено експериментально.

За результатами експерименту сформульовано методичні рекомендації щодо формування фонетичної компетенції в комунікативному вступному корективному курсі.

Ключові слова: комунікативний вступний корективний курс, фонетична компетенція, фонетичні навички, фонетичні знання, фонетична усвідомленість, фосилізація вимови, “фільтр” рідної мови, деформовані ненормативні фонетичні навички, диференційна чутливість, навчальне “плато”, навчальна автономія, майбутні вчителі німецької мови.

Учений секретар – доктор пед. наук, професор О. Б. Бігич

**Дисертації,
захищені в спеціалізованій ученій раді К 41.053.04
Державного закладу “Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”**

Мирковіч І. Л. Інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню і практичній розробці методики інтегрованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок.

У роботі проаналізовано методи навчання учнів 4-х класів англійського діалогічного мовлення і виявлено їхні резервні можливості. Визначено поняття “інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення” щодо драматизації автентичних казок. Схарактеризовано лінгвістичні особливості англійських автентичних казок. Обґрунтовано п'ятиетапну лінгводидактичну модель інтегрованого навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок. Розроблено систему вправ з навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів відповідно до обґрунтованої моделі та перевірено її ефективність за визначеними критеріями, якими є: мовний, аудіовізуальний, драматизаційний та інтеграційний.

Ключові слова: англійська казка, діалогічне мовлення, драматизація, інтегроване навчання, тематична та фольклорна лексика, п'ятиетапний процес навчання, п'ятиблочна система вправ, мовленнєві й емоційні ситуації.

Пріміна Н. М. Навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню і розробці методики навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв.

У роботі проаналізовано методи навчання іншомовного читання професійно спрямованих текстів студентів немовних спеціальностей з метою виявлення таких методичних дій, які б могли використовуватися для навчання англомовних лоцій. Визначено поняття “лоції” як інтегрованого лінгводидактичного матеріалу та психологічні особливості навчання їх читання. Обґрунтовано принципи навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв. Змодельовано восьмиетапний процес навчання читання англомовних лоцій майбутніх судноводіїв та розроблено відповідно до нього восьмиблочну систему вправ. Проведено експериментальну апробацію запропонованої методики та перевірено її ефективність за мовним, передмовленнєвим, мовленнєвим та виробничим критеріями.

Ключові слова: лоції, акваторії, безпечна провідка судна, навчальні лоції, скорочені автентичні лоції, професійні дії, перцептивна та смислова переробка інформації, інтегрований предмет навчання, восьмиетапна лінгводидактична модель, восьмиблочна система вправ, інтегровані читацькі вміння.

Павлова Н. В. Формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка.

У дисертації досліджується проблема формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку засобами інноваційних технологій.

У роботі проаналізовано наявні методи формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку і виявлено їхні недоліки та переваги. Визначено сутність поняття “нейрологопедична діагностика” щодо немовленнєвих дошкільників. Розроблено алгоритм формування комунікативної активності у дітей з відсутністю мовлення, що включає комплексну нейрологопедичну діагностику. Обґрунтовано використання засобів інноваційних технологій для корекції тяжких порушень мовлення. Доведено ефективність запропонованого алгоритму формування комунікативної активності у немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку за спеціально розробленими критеріями.

Ключові слова: комунікативна активність, немовленнєві діти, нейрологопедична діагностика, тяжкі порушення мовлення, сенсорний компонент, інноваційні технології, акустичні нейромодуляції.

Учений секретар – кандидат пед. наук, доцент А. В. Кордонова

**Дисертації,
захищені в спеціалізованій ученій раді К 58.053.05
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка**

Мустафасва Е. Навчання усної розмовної англійської мови з використанням проектноі методики студентів старших курсів немовних спеціальностей. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. – Тернопіль, 2017.

У дисертації визначено суть поняття “проектна методика навчання усної розмовної англійської мови”, виявлено психолінгвістичні, дидактичні та методичні передумови навчання усної розмовної англійської мови студентів старших курсів немовних спеціальностей.

Розроблено систему вправ для навчання усної розмовної мови майбутніх фахівців та структурно-логічну модель навчання усної розмовної англійської мови студентів старших курсів немовних спеціальностей із використанням проектноі методики.

У дослідженні визначено критерії та показники оцінювання рівнів навченості усної розмовної англійської мови старшокурсників з використанням проектноі методики. Ефективність розробленої експериментальноі методики перевірено і підтверджено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації з навчання усної розмовної англійської мови студентів старших курсів, які знайшли своє практичне застосування в навчальному процесі ВНЗ України.

Ключові слова: усна розмовна англійська мова, проектна методика, структурно-логічна модель, система вправ, уміння, студенти старших курсів, немовна спеціальність.

Цимбровська Х. І. Методика формування у майбутніх лікарів-педіатрів професійно орієнтованоі англійської компетентності в усному спілкуванні. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. – Тернопіль, 2017.

У дисертації визначено сутність ключових понять дослідження. Уточнено структуру професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів й охарактеризовано її компоненти (декларативні і процедурні знання; мовленнєві навички; мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні, компенсаційні вміння; комунікативні здібності). Обрано сучасні підходи (компетентнісний і комунікативний) та інтерактивні технології навчання (рольові ігри, симуляції, вирішення проблем, обговорення, обмін думками в парах і малих групах, тематичні дискусії, дебати, брейн-стормінг, виконання проектів з усною презентацією результатів у групі, студентські конференції), на основі яких доцільно здійснювати формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів. Обґрунтовано зміст формування такої компетентності, який визначається у предметному і процесуальному аспектах. Здійснено відбір матеріалу згідно з визначеними критеріями. Виділено етапи формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх лікарів-педіатрів (ознайомчий – пред'явлення мовного і мовленнєвого матеріалу; засвоєння і закріплення мовного і мовленнєвого матеріалу; інтенсивної практики в професійно орієнтованому усному спілкуванні). З урахуванням визначених етапів розроблено підсистему вправ і завдань. Змодельовано процес формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів. Експериментально перевірено і доведено ефективність методики формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в усному спілкуванні майбутніх педіатрів і укладено методичні рекомендації для викладачів англійської мови.

Ключові слова: професійно орієнтована англомовна компетентність, усне спілкування, майбутні лікарі-педіатри, інтерактивні технології навчання, зміст навчання, підсистема вправ і завдань.

Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2017.

У дисертації визначено сутність ключових понять дослідження. Висвітлено структуру англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні маркетологів (декларативні і процедурні знання; рецептивні і репродуктивні мовленнєві навички і вміння, особистісні якості студентів). Описано ключові характеристики професійно орієнтованого дискурсу фахівців із маркетингу в межах лінгвістичних та соціально-когнітивних аспектів впливу. Обрано підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, диференційований, проблемно-ситуативний), активні та інтерактивні методи, що реалізуються в межах кейс-технології формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні (ділова гра, рольова гра, метод аналізу ситуацій). Виділено кейс-технології як засіб формування англомовної компетентності в умовах жорсткого та гнучкого управління викладачем навчальною діяльністю студентів. Обґрунтовано предметний та процесуальний компоненти змісту формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні студентів спеціальності “Маркетинг”. Окреслено критерії відбору матеріалу, зокрема лексичних одиниць та текстів-зразків. Визначено етапи формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні (рецептивно-ознайомчий, рецептивно-репродуктивний, продуктивний). Відповідно до визначених етапів розроблено підсистему вправ і завдань. Сконструйовано лінгводидактичну модель формування англомовної лексичної компетентності в діловому письмі, що складається із цільового, організаційного, змістового та оцінювально-результативного компонентів.

Експериментально перевірено ефективність запропонованої методики формування англомовної лексичної компетентності майбутніх маркетологів у діловому писемному спілкуванні засобом кейс-технології та укладено методичні рекомендації для викладачів англійської мови професійного спрямування.

Ключові слова: англомовна лексична компетентність, ділове письмо, майбутні маркетологи, кейс-технологія, зміст навчання, критерії відбору матеріалу, підсистема вправ і завдань, лінгводидактична модель.

Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2017.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності методики формування лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи. Визначено сутність ключових понять дослідження. Уточнено структуру англомовної лексико-граматичної компетентності у говорінні фахівців-економістів й схарактеризовано її компоненти (знання, навички, уміння, усвідомленість). Визначено провідні форми і типи самостійної роботи, описано рівні автономії студентів. Обрано сучасні підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та рефлексивний), обґрунтовано принципи, на основі яких доцільно здійснювати формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів, а також визначено ефективні засоби навчання (онлайн-відеочат та мовний портфель). Обґрунтовано зміст формування компетентності, який визначається у предметному і процесуальному аспектах. Виокремлено ефективні загальнонавчальні та спеціальні стратегії, які доцільно використовувати для успішного оволодіння студентами лексико-граматичною компетентністю у процесі самостійної роботи. Обґрунтовано принципи навчання, виділено три етапи формування лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи. Здійснено відбір матеріалу згідно з визначеними критеріями. Розроблено підсистему вправ, яка корелює з окресленими етапами та містить п'ять груп і тринадцять підгруп вправ.

Ефективність запропонованої методики доведено експериментально. За результатами проведеного дослідження укладено відповідні методичні рекомендації.

Ключові слова: англомовна лексико-граматична компетентність, майбутні економісти, говоріння, самостійна робота, відеочат, мовний портфель, вміння, стратегії.

Голова ради – доктор пед. наук, професор І. П. Задорожна

**Дисертації,
захищені в спеціалізованій ученій раді К 26.001.49
в Інституті філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка**

Цепкало О. В. Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх фахівців з машинобудування комунікативних стратегій професійно-спрямованого англомовного писемного спілкування.

У роботі визначено сутність стратегічної компетентності як компонента іншомовної освіти студентів технічних спеціальностей ВНЗ, встановлено потреби в письмовій англомовній комунікації у студентів технічних спеціальностей у ситуації науково-дослідної роботи. Уточнено поняття “комунікативні стратегії” у мовній підготовці студентів технічного ВНЗ. Визначено потреби студентів технічних спеціальностей у ситуації науково-дослідної роботи, виділено основні комунікативні наміри та вміння, які вдосконалюються студентами під час навчання. Конкретизовано цілі та зміст навчання професійно спрямованого писемного спілкування студентів-бакалаврів. Проаналізовано особливості професійно спрямованого іншомовного писемного спілкування майбутніх машинобудівників у ситуації дипломного проектування. Схарактеризовано лінгвальні та екстралінгвальні особливості текстів англомовної патентної документації, яка використовується у якості засобу навчання писемного мовлення. Розроблено модель процесу навчання комунікативних стратегій англомовного професійно спрямованого спілкування. Експериментально доведено ефективність впровадженої методики та визначено її оптимальний варіант. Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх фахівців з машинобудування.

Коновальчук С. А. Методика інтегрованого навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

У дисертації розкрито дидактичну сутність інтегрованого навчання в підготовці студентів-журналістів до англомовного писемного спілкування. Виділено та обґрунтовано п’ять видів журналістських жанрів для навчання студентів-журналістів англомовного писемного спілкування. Визначено послідовність їх засвоєння з урахуванням змістового, структурно-композиційного та лінгвостилістичного аспектів. Розроблено лінгводидактичну модель навчання майбутніх журналістів професійного англомовного писемного мовлення, яка складається з таких етапів: перший – продукування тексту інформаційної замітки, що характеризується відносною змістовою, лінгвостилістичною та структурно-композиційною обмеженістю; другий – створення текстів інформаційного звіту, що передбачає розширення змісту та структурно-композиційного й лінгвостилістичного оформлення; третій – написання аналітичного звіту, який ускладнюється для автора вмінням давати оцінку в описанні події; четвертий – продукування тексту аналітичного інтерв’ю, що передбачає подальше ускладнення змістового та структурно-композиційного складу висловлення із залученням елементів діалогічного мовлення; п’ятий – написання аналітичного репортажу як найскладнішого жанру з точки зору змістового та лінгвостилістичного наповнення.

Розроблена модель реалізується шляхом виконання спеціально створеної системи вправ, що складається відповідно із п’яти груп. Визначено критерії (жанрово-стильова відповідність, мовна та мовленнєва коректність, смислова та структурна цілісність) оцінювання рівнів фаховості іншомовно-мовленнєвих вмінь майбутніх журналістів у створенні медіатексту.

Трикашна Ю. І. Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

Дослідження присвячено розв'язанню проблеми формування англомовної соціокультурної компетентності в студентів-філологів із використанням автентичного художнього фільму в межах навчального тривалого проекту.

У роботі конкретизовано поняття “соціокультурна компетентність”, схарактеризовано її компонентний склад, описано автентичний художній фільм як засіб формування соціокультурної компетентності, з'ясовано особливості організації процесу формування соціокультурної компетентності з використанням автентичного художнього фільму у вигляді навчального проекту. Розроблено критерії відбору автентичних художніх фільмів, обґрунтовано та створено підсистему вправ / завдань, спрямовану на формування соціокультурної компетентності за допомогою автентичного художнього фільму.

Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання. Запропоновано інструмент для контролю та оцінювання рівня сформованості соціокультурної компетентності, підготовлено методичні рекомендації щодо організації процесу навчання для формування зазначеної компетентності.

Онуфрив А. Р. Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

У дисертації визначено сутність ключових понять дослідження. Уточнено структуру англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні й охарактеризовано її компоненти (мовленнєві уміння, рецептивні і репродуктивні мовленнєві навички, декларативні і процедурні знання, комунікативні здібності). Обрано сучасні підходи (професійно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний та контекстний) та ефективні засоби (презентації різних видів та типів), на основі яких доцільно здійснювати формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів в професійно орієнтованому усному спілкуванні.

Обґрунтовано зміст формування такої компетентності, який визначається у предметному і процесуальному аспектах. Здійснено відбір матеріалу згідно з визначеними критеріями. Виділено етапи формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні. З урахуванням визначених етапів розроблено підсистему вправ і завдань. Змодельовано процес формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні. Експериментально перевірено і доведено ефективність методики формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні, укладено методичні рекомендації для викладачів англійської мови.

Аль-Гханімі Кабас Джаміль Рашид. Навчання майбутніх філологів читання англомовних академічних текстів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці ефективності методики навчання майбутніх філологів читання англомовних академічних текстів. Проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми навчання читання іноземною мовою, визначено методичні та психологічні передумови навчання майбутніх філологів читання англомовних академічних текстів. Визначено основні компоненти компетентності в читанні

іншомовних академічних текстів, а також конкретизовано вимоги до рівня сформованості компетентності в читанні англomовних академічних текстів студентів четвертого курсу – майбутніх філологів. Виокремлено ефективні прямі та непрямі стратегії, які доцільно використовувати для читання англomовних академічних текстів. Визначено основні особливості наукових статей з фаху та обґрунтовано критерії їх відбору для навчання майбутніх філологів інтенсивного та екстенсивного читання англійською мовою. Обґрунтовано принципи навчання, виділено три етапи навчання майбутніх філологів читання англomовних академічних текстів (підготовчий, реалізаційний та інтегративний). Розроблено систему вправ і завдань, яка містить три підсистеми, що корелюють з окресленими етапами і, всвою чергу, передбачають групи вправ і завдань; побудовано циклічну модель відповідного навчання.

Ефективність запропонованої методики доведено експериментально. За результатами проведеного дослідження укладено відповідні методичні рекомендації.

Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2017.

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці методики навчання студентів-філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення у комплексі аргументативних, емотивних та оцінних тактик.

У роботі конкретизовано поняття “персуазивна комунікація” та проаналізовано персуазивну стратегію в комплексі аргументативних, емотивних та оцінних тактик. Визначено методичні засади та обґрунтовано зміст навчання майбутніх філологів англійського монологічного персуазивного мовлення. Здійснено відбір матеріалу для навчання англійського персуазивного мовлення в жанрах аналітичного коментаря та публічного виступу. Розроблено підсистему вправ та створено модель організації процесу навчання англійського усного персуазивного мовлення.

Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання, за результатами якого укладено методичні рекомендації до навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення.

Голова ради – Шовковий В. М., доктор пед. наук, професор,
Окопна Я. В. кандидат пед. наук, доцент

Макет виготовлений у видавничому центрі КНЛУ
Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*
Підп. до друку 05.12.2017. Формат 70x108 1/16. Папір друк. № 1. Друк офсетний.
Ум. др. арк. 22,83 Ум. фарбо-відб. 22,94
Тираж 300. Зам. № 17-621

Видавничий центр КНЛУ, 03150, Київ-150, вул. Червоноармійська, 73
Свідоцтво: серія ДК №1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано ПАТ “ВПОЛ”, 03151, Київ, вул. Волинська, 60
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 4404 від 31.08.2012 р.