



 **UNICHECK**

ISSN 2412-9283 (Print)
ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2017:81.97

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2018
Випуск 29

Київ

ВІСНИК

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2017:81.97

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2018
Випуск 29

Київ
Видавничий центр КНЛУ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2016:81.97

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

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

Series

Pedagogy and Psychology

Seriâ

Psihologiâ ta pedagogika

2018

Volume 29

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 26 грудня 2018 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2018. Вип. 29. 264 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, дійсний 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

Зеня 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
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.edu.ua/>*

© Вид. центр КНЛУ, 2018

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 26.12.2018

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, 2018, Vol. 29, 264 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, 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.edu.ua/>

ЗМІСТ

Інтерв'ю-портрет

Бесіда з Тарнопольським О. Б. 11

Методична компетентність викладача іноземної мови як непрофільної дисципліни

Matsnieva O. Prospective practitioner of EFL as a non-major: constituents and content of the methodological competence 17

Методика навчання іноземної мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти

*Биконя О. П.,
Іванишина В. П.* Самоконтроль рівня володіння майбутніми економістами англomовними продуктивними компетентностями 24

Окопна Я. В. Особливості контролю німецькомовної ділової комунікації з використанням дистанційних технологій в умовах навчальної автономії майбутніх туризмознавців 32

Зайцева І. В. Використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів англomовного діалогічного мовлення 41

Вацило О. В. Інфокomунікаційна технологія подкастингу в системі вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського монологічного мовлення 50

Міжкультурна парадигма іншомовної освіти й виховання

Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? 62

Rusnak D. Exploiter la dimension culturelle de la publicite iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE 72

Голос Г. А. Виховна інженерія по-японськи 83

Методика навчання перекладу

Стрілець В. В. Психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача 96

Коробейнікова Т. І. Комп'ютерна технологія формування у майбутніх перекладачів англomовної компетентності в діалогічному мовленні 105

Мартиненко О. Є. Дистанційне навчання майбутніх перекладачів англomовного аудіювання 113

Методика навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення

Мицай С. П. Компетентність в англійському діалогічному мовленні майбутніх учителів 120

<i>Щербина М. Б.</i>	Формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні: рецептивно-когнітивна диференціація	128
Методика навчання іношомовних читання й аудіювання		
<i>Kniazian M., Pantchenko I.</i>	La formation de la compétence communicative dans le cadre de la lecture suivie	135
<i>Ruban A., Riabchuk Ya.</i>	Desarrollo de la comprensión audiovisual en el marco de la competencia auditiva en la didáctica española y Ucraniana	142
Методика навчання іноземної мови в початковій школі		
<i>Бігич О. Б.</i>	Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у початковій школі	162
<i>Кочубей Н. П.</i>	Нова українська школа: вміння молодших школярів в англійському діалогічному мовленні	170
Мотивація як чинник успішності навчання іноземних мов		
<i>Дмітренко Н. С., Будас Ю. О.</i>	Вплив оцінювання іношомовної компетентності на мотивацію студентів	178
<i>Бабенко Т. В.</i>	Методи позитивного мотивування учнів початкової школи (за методикою А. В. Фрисбі)	190
Рецензії		
<i>Зеня Л. Я.</i>	Рецензія на монографію Сімкової Ірини Олегівни “Формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому науково-технічному перекладі” (2018)	197
Навчальні програми		
<i>Голуб Д. О.</i>	Програма навчальної дисципліни “Переклад ділового мовлення”	203
Огляди		
<i>Плотніков Є. О., Яремко Д. П.</i>	Стратегічна компетентність у науковій періодиці: анотована бібліографія	208
<i>Шерстюк О. М.</i>	З досвіду використання автентичних навчально-методичних комплексів “Campus 2”, “Declic 2” і “Alter Ego 2” у практиці навчання французької мови	232
Події		
<i>Черниш В. В., Шерстюк О. М.</i>	Кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій київського національного лінгвістичного університету – 55 років!	240
Інформація		
	Вимоги до публікацій	245
	Перелік захищених дисертацій у 2018 році	250

CONTENTS

Portrait Interview

Interview with O. Tarnopolsky	11
-------------------------------------	----

Methodological Competence of Lecturer of Foreign Language as a Non-major

<i>Matsnieva O.</i> Prospective practitioner of EFL as a non-major: constituents and content of the methodological competence	17
---	----

Methods of Teaching Foreign Languages at Non-linguistics Tertiary Institutions

<i>Bykonya O., Ivanyshyna V.</i> Self-control of future economists' English productive competences	24
--	----

<i>Okopna Ya.</i> Control Peculiarities of German business communication with the use of distance learning technologies in the process of educational autonomy of prospective tourism managers	32
--	----

<i>Zaitseva I.</i> Using Business role play for teaching prospective economists interaction in English	41
--	----

<i>Vashchylo O.</i> Podcasting technology in the process of teaching ESP monologue speech to students majoring in mechanical engineering	50
--	----

Intercultural Paradigm of Foreign Language Education

<i>Misechko O.</i> Intercultural Paradigm of Foreign Language Education: What is Hiding Behind the Details?	62
---	----

<i>Rusnak D.</i> Cultural dimension of iconic advertising in intercultural education of prospective French teachers / lecturers	72
---	----

<i>Holos H.</i> Value education engineering in Japanese	83
---	----

Methods of Teaching Translation

<i>Strilets V.</i> Psychological model of a prospective translator	96
--	----

<i>Korobeinikova T.</i> The computer technology of developing English interactional competence of prospective translators	105
---	-----

<i>Martynenko O.</i> Distance Teaching Prospective Interpreters Listening Comprehension in English	113
--	-----

Methods of Teaching English Interaction of Prospective Teachers

<i>Mitsai E.</i> Prospective teachers' English dialogue speech competence development	120
---	-----

<i>Shcherbyna M.</i> The development of the English-speaking interactional competence of the prospective teachers by means of receptive-cognitive differentiation	128
---	-----

Methods of Teaching Foreign Reading and Listening Comprehension

<i>Kniazian M., Pantchenko I.</i>	Communicative competence development within the training course “Home reading”	135
---------------------------------------	---	-----

<i>Ruban A., Riabchuk Ya.</i>	The development of audiovisual comprehension within listening comprehension competence in Spanish and Ukrainian didactics	142
-----------------------------------	--	-----

Methods of Teaching Foreign Language at Primary School

<i>Bigych O.</i>	Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in primary school	162
------------------	---	-----

<i>Kochubey N.</i>	New school in Ukraine: primary school pupils' English dialogical speech skills	170
--------------------	--	-----

Motivation as Factor of Efficient Teaching Foreign Languages

<i>Dmitrenko N., Budasy I.</i>	Impact of Foreign Language Proficiency Assessment on Students' Motivation	178
------------------------------------	--	-----

<i>Babenko T.</i>	Methods of primary school pupils' positive motivation (based on A. W. Frisby's methodology)	190
-------------------	--	-----

Reviews

<i>Zenia L.</i>	“Developing of Professional Competence in Bilateral Interpreting in Scientific and Technical Domains of Future Translators” by I. Simkova	197
-----------------	--	-----

Syllabi

<i>Holub D.</i>	The Curriculum of the Academic Course “Translation and Interpreting of Business Communication”	203
-----------------	---	-----

Surveys

<i>Plotnikov Y., Yaremko D.</i>	Strategic Competence in Scientific Periodical publications: Annotated Bibliography	208
-------------------------------------	---	-----

<i>Sherstyuk O.</i>	Kits Campus 2, Déclit 2 and Alter Ego 2 for teaching the French Language ...	232
---------------------	--	-----

Events

<i>Chernysh V., Sherstyuk O.</i>	55 years of Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies	240
--------------------------------------	--	-----

Information

Requirements for Publication	245
------------------------------------	-----

Theses defended in 2018	250
-------------------------------	-----

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

Ми продовжуємо серію інтерв'ю з нашими сучасниками – провідними науковцями в галузі педагогіки, зокрема методики навчання іноземних мов.

Методика навчання англійської мови в нелінгвістичних закладах вищої освіти: розширення кордонів і підкорення нездоланих наукових вершин – бесіда кандидата пед. наук Т. І. Коробейнікової з доктором пед. наук, професором, завідувачем кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля О. Б. Тарнопольським.



Шановний Олеже Борисовичу, дозвольте запросити Вас до дискусії на сторінках Вісника про сучасний розвиток наукової думки в сфері методики навчання іноземних мов і культур. Як філолог за фахом, викладач англійської мови й літератури, скажіть, коли у Вас виникло захоплення іноземними мовами? Із чого розпочався Ваш професійний шлях всесвітньо відомого методиста?

Свого часу, будучи ще юнаком, я був упевнений у тому, що кожна людина має бути корисною і чогось досягнути в житті. Незаперечним є той факт, що за будь-яких часів і в будь-якій державі є дві сфери, де можна себе найбільш яскраво проявити. Це політика та наука. Першою займатись, на мою думку, нецікаво, а іноді й соромно. Більш того, я з дитинства не захоплювався такими питаннями. Тому для мене прийнятною була друга сфера, а коли я почав опановувати фах філолога, то, обравши науковий шлях, я заявляв усім навкруги, в тому числі і собі, що готовий до наукових звершень у чому завгодно, тільки не в методиці навчання іноземних мов. Цей напрямок мені здавався неймовірно нудним, однак лише доти, доки я не наблизився до нього впритул. Сталося це вже після закінчення університету, коли я усвідомив, що методика – найцікавіша з наук, і більше того, вона – наука несамостійна, а базується на багатьох інших і черпає з них свої зміст і сенс. Я справді захопився нею ще й тому, що мій шлях ішов від психології, адже спочатку я прямував цим шляхом. Саме тому ті, хто звертаються до моїх робіт, можуть простежити, що в них дуже ґрунтовні психологічна й психолінгвістична складові.

Згідно з підрахунками Google Академії друге місце за цитуванням серед Ваших публікацій посідає «Методика навчання інішомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти», а багато інших робіт останніх років присвячено нелінгвістичним спеціальностям, як власне й Ваша докторська дисертація «Оптимізація навчання іноземних мов у немовному ЗВО». Що спонукало Вас спрямувати свій науковий вектор у цьому напрямку?

Щодо вибору, то тут неабияку роль зіграли власне життєві обставини. Свою педагогічну діяльність я розпочав у нелінгвістичному закладі вищої освіти й багато років присвятив викладанню англійської мови для студентів різних спеціальностей. Звичайно, що практична діяльність і стала головним завданням наукового пошуку.

Виникає запитання, чи докорінно різняться підготовка студентів мовних і нелінгвістичних спеціальностей? А в чому вони схожі?

Справа в тому, що студентів мовного ЗВО вчити іноземної дуже просто, в них із самого вступу до закладу освіти, практично в усіх, високий рівень мотивації учіння. Тому, хоч як би погано їх вчили, вони здебільшого все одно навчаються. А ось навчання студентів нелінгвістичних

ЗВО – це справді “challenge”. Тому що, якщо перспективна мотивація є у них всіх, тобто вони розуміють, що без іноземної мови в наш час не обійтись, то зусиль до цього особливо їм докладати не хочеться. У цьому разі, щоб отримати від них позитивні результати, викладачу іноземної мови необхідно багато працювати та залучати дуже серйозні методичні підходи. Тобто з нелінгвістичними спеціальностями, щоб досягти успіху в опануванні студентами іноземної мови, потрібні висококваліфіковані компетентні викладачі. Власне кажучи, це й приваблює – труднощі в досягненні практичних цілей.

Тобто є труднощі й їх необхідно долати?

Так. Це цікаво. Особливо, якщо займаєшся наукою не тільки заради грошей чи кар'єри, а хочеш справді чогось досягти, то ставиш цілі в здоланні нескорених вершин. З нелінгвістичними ЗВО – це нелегкі цікаві завдання.

Для економічних спеціальностей Ви запропонували методіку англomовного занурення. Чи можливо й доцільно її впроваджувати для інших спеціальностей?

Для економічних спеціальностей ми цю методіку розробили й застосували на практиці. Загалом, вона є прийнятною для будь-яких нелінгвістичних спеціальностей. Для мовних спеціальностей вона не потрібна. Це зумовлено тим, що студенти-філологи вже занурені. А для нелінгвістичних спеціальностей ця методіка дуже потрібна. Але виникає питання щодо того, чи можливо її впровадити. Відповідь залежить від дуже багатьох чинників. Якщо звернутись до деяких моїх робіт із цієї теми, то їхній перелік можна чітко простежити. Але найголовніша причина успіху чи неуспіху – чи вдається сформувати у студентів мотивацію. Якщо вона сформована, то всі інші проблеми зникають автоматично. А якщо це не вдається, то навряд чи можна розраховувати на серйозні результати. Чи можна її формувати? Можна. Але більшість викладачів просто не вміють.

Чи достатньо викладачеві творчого підходу до викладання іноземної мови, щоб сформувати позитивну мотивацію?

Ні. Існують абсолютно чіткі прийоми, методіки й процедури. Відповідну мотивацію до вивчення іноземних мов можна формувати в тому разі, якщо створити умови, що дають можливість тому, хто навчається, самому висловлюватись і самостверджуватись засобами іноземної мови. Тому що в будь-якої людини, після того як забезпечені її базові фізичні потреби, тобто вона сита, має дах над головою тощо, найголовніша потреба, яка залишається, – це потреба в самоствердженні. Точніше сказати, в самовираженні для самоствердження в своїх очах і в очах тих, хто оточує. Якщо Ви зможете створити такі умови, надасте можливості самовиражатись і самостверджуватись засобами виучуваної іноземної мови, то така високопозитивна мотивація ваших учнів чи студентів буде сформована. Як це зробити? Через опанування та застосовування конкретних чітких процедур викладання

У 2017 році список Ваших публікацій поповнила монографія “Методіка навчання англійської мови дорослих поза межами вишівських мовних програм”, в якій висвітлено як теоретичні питання організації групових мовних курсів, так і досвід Вашої школи “Центр іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського”. Якими принципами організації навчання необхідно керуватись, аби досягти таких результатів, як Ваша команда?

Наш центр вдало працює вже 26 років. Є, зокнайменше, декілька об'єктивних причин, які й надають нам переваги в ефективному й перспективному розвитку. Перша, здебільшого породжена державними закладами освіти, – це невисокий рівень викладання іноземних мов, що ґрунтується на вже застарілому й визнаному неприйнятним перекладно-граматичному методі. Моя команда керується тільки сучасними, розробленими нами, а в основному мною, науковими підходами. Ми зорієнтовані значною мірою на потреби слухачів, а в наш час – це підготовка до складання міжнародних іспитів з іноземних мов, таких як FCE (рівень B2). Тобто, ми обрали найскладніший, найважчий для викладання шлях. Однак наш інноваційний

науковий підхід дає свої результати. Про це свідчить контингент наших слухачів. Так, центр приймає не тільки студентів, школярів, дорослих, а й останнім часом на курсах збільшуються групи професорсько-викладацького складу з різних закладів освіти нашого регіону.

У “Центрі іноземних мов професора О.Б. Тарнопольського” є курси англійської мови. Скажіть, в якому професійному спрямуванні Ви вбачаєте необхідність і перспективу розвитку?

Із самого відкриття в центрі були курси ділової англійської мови, англійської мови для психологів тощо. Наразі популярним є General English, тому реально у нас працюють курси різних рівнів: для початківців (Starter or Beginner); передсередній (Pre-intermediate); середній (Intermediate); підготовки до FCE (Upper-intermediate) і Advanced. Інші не такі популярні вже багато років, навіть Business English. Спеціалізація на комерційній основі нечасто користується попитом, здебільшого є потреба в оволодінні загальною англійською мовою в тих, хто хоче здавати іспити, виїхати за кордон або ж викладати навчальні дисципліни англійською мовою.

Як визнаний у світі методист, що Ви порадили б науковцям, які мають бажання заявити про себе за межами України?

На мою думку, починати слід із участі в міжнародних програмах. Особливої уваги заслуговують такі програми, як “Fulbright”. Щодо власного досвіду, то після моєї першої поїздки за кордон за програмою імені Фулбрайта, я як науковець відчув себе зовсім в іншій ваговій категорії. По-перше, мені був доступний величезний обсяг інформації. По-друге, мені стали зрозумілими підходи, про які тут просто не знають. Наприклад, на сьогодні я зосереджений на розробці “Principled Pragmatism Approach”. Це абсолютно новий підхід, який в Україні взагалі ще невідкритий. Я також займаюсь конструктивістським підходом, українські науковці цього питання ще не торкалися. Запорукою моїх досягнень у цих напрямках і стало те, що в мене був доступ до невідомих нашим колам першоджерел. Крім того, завдяки таким програмам вдається познайомитись з цікавими людьми, знайти однодумців і далі продовжувати з ними співпрацю. Якщо говорити про “Fulbright Awards”, то це програма-премія, яка пропонується не більше одного разу. Мені пощастило двічі, а це – виняток. Свого часу я був учасником “Regional Scholar Exchange Program” у США. Однак це дало набагато менше результатів у науковій сфері. Я переконаний у тому, що, якщо науковець має бажання стати перспективним, то необхідно подавати заявки доти, поки не пройдеш на різні міжнародні програми.

Олеже Борисовичу, як член редколегії, рецензент багатьох вітчизняних й іноземних фахових видань, автор фундаментальних робіт, які вийшли за межами України, що Ви могли б сказати про помилки українських науковців при поданні англомовних статей, зокрема до публікації в збірниках і журналах, включених до баз Scopus і Web of Science?

Помилка дуже проста. Зазвичай автори пишуть англійською мовою як рідною, я маю на увазі формат написання. Справа в тому, що є дуже цікаве дослідження, яке провів Роберт Каплан. Він описав, як викладають на письмі свої думки представники різних народів. Так, наприклад, якщо уявити схематично, носії англійської мови дотримуються прямої стрілки, вектора. Тобто автор обирає тему, питання і не відхиляється від неї жодним чином. Представники романських народів пишуть “зигзагом”. У семітської етномовної групи, наприклад арабів, схема схожа на спіраль, тобто коло за колом, а в кінці з’являється основне питання. Якщо простежимо, як викладають думки слов’янськими мовами, то малюнок буде схожий на романську схему, але тільки лінії “зигзагу” подекуди будуть переривчасті. Це означає, що асоціації за бічними ланцюгами, один бог відає куди заведуть. Тому, якщо згадати нашу класичну літературу, то тільки там є такі висловлювання: “... повернемося до нашого героя”. Така сама ситуація простежується й у статтях. Отримуючи такий твір, редактор дивиться й одразу відправляє його в кошик. Пояснення просте – стаття написана не за форматом. Проблема в тому, що в нашій країні, на жаль, не навчають, як правильно писати англійською мовою тексти різних жанрів. Все зводиться до завдання в написанні твору за окремою темою.

В цьому напрямку маю певні розробки й статті, які зацікавили американців і були опубліковані за океаном. Перед тим як оформити англomовну статтю, нашим науковцям необхідно навчитись, як це прийнято робити в науковому товаристві носіїв цієї мови. Існують спеціальні підходи: Process Writing, Genre Writing, а також підручники, наприклад "Writing Academically", якими доцільно користуватись.

Дякуємо Вам за цікаву розмову та вагомi поради! Сподiваємось на її продовження та Вашi новi публiкацiї на сторiнках Вiсника!

ДОСЬЕ

Тарнопольський Олег Борисович – всесвітньо відомий науковець у сфері методики навчання іноземних мов. Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля.

Член спеціалізованих учених рад: Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського К 41.053.04 (2006-2012 рр.); Київського національного лінгвістичного університету Д 26.054.01 (2003-2014 рр.).

Почесний член Консультативної Ради Міжнародного Біографічного Центру (Велика Британія); член Дослідницької Ради Консультантів Американського Біографічного Інституту (США); член AEDEAN - Asociaciyn Espacola de Estudios Anglo-Norteamericanos (Іспанія); член IATEFL – International Association of Teachers of English as a Foreign Language (Велика Британія); член ESSE – European Society for Studies of English; член TESOL (США).

Біографія як науковця й освітянина включена у видання:

"Dictionary of International Biographies" (Cambridge (Велика Британія: The International Biographical Centre, 2002, 2003 pp.);

"1000 Leaders of World Influence" (США: The American Biographical Institute); "Outstanding People of the 20th Century" (Cambridge (Велика Британія : The International Biographical Centre, 2001.);

"Who's Who in the World" (New Providence, NJ (США): Marquis Who's Who) 1999 (16-те), 2000 (17-те), 2001 (18-те), 2002 (19-те), 2003 (20-те) 2004 (21-ше) 2005 (22-ге) 2006 (23-те) 2007 (24-ге), 2008 (25-те) pp.

Народився 21 грудня 1950 року в місті Дніпропетровськ, Україна. У 1972 закінчив Дніпропетровський державний університет й отримав диплом з відзнакою філолога, викладача англійської мови та літератури. Вільно володіє українською, російською, англійською й французькою мовами.

З 1973 по 1979 Олег Борисович проводив теоретичне й експериментальне дослідження інтенсифікації навчання лексики дорослих студентів, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей у нелінгвістичному закладі вищої освіти. Семирічне теоретичне й експериментальне дослідження закінчилося захистом у 1979 р. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук у Московському державному педагогічному інституті іноземних мов (тема дисертації "Интенсификация обучения лексике английского языка в неязыковом вузе").

У 1992 завершив дванадцятирічне теоретичне й експериментальне дослідження проблеми оптимізації навчання іноземних мов студентів нелінгвістичного закладу вищої освіти. Результатом наукового дослідження став захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук у Московському державному університеті (тема дисертації "Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе").

З 1993 по 2000 рік після розроблення повного набору матеріалів (6 книг, 11 аудіокасет, 12 комп'ютерних програм) для інтенсивного курсу усного повсякденного й ділового спілкування англійською мовою та упровадження цього курсу в навчальний процес, провів

теоретичне й експериментальне дослідження інтенсивного навчання загальної та ділової англійської мови україно-/російськомовних дорослих. Дослідження проводилось не тільки в Україні, але й у США під час участі в програмі імені Фулбрайта.

1997-2001 рр. – дослідження навчання етикету комунікативної поведінки в повсякденному спілкуванні (навчання англійської мови як іноземної в Україні). Дослідження проводилось не тільки в Україні, але й у США під час участі у Програмі регіонального обміну науковцями.

З 1999 р. по теперішній час займається дослідженням теорії, методики та практики навчання письма тих, хто вивчає англійську мову;

2001-2003 рр. – розроблення нової концепції й підручника ділової англійської мови для України;

2008-2011 рр. – розроблення нової концепції й підручника англійської мови професійного спрямування для здобувачів вищої освіти за напрямом “Психологія” для України;

2006 р. – по теперішній час – дослідження з упровадження програм англійської мови за направленням студентів ЗВО економічних напрямів;

2008 р. – по теперішній час – дослідження з упровадження конструктивістського підходу до навчання англійської мови для спеціальних цілей у ЗВО України;

О. Б. Тарнопольський є членом редколегій, редактором і рецензентом фахових вітчизняних і міжнародних видань, зокрема:

з 1997 р. по теперішній час – член редколегії журналу “Іноземні мови”;

з 1998 р. по теперішній час – член редколегії Вісника Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія;

з 2003 р. по теперішній час – член редколегії Вісника Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна “Проблеми перекладознавства, комунікативної та когнітивної лінгвістики”;

2003 р. – редактор-консультант “The Contemporary Who’s Who” (видання Американського Біографічного Інституту в США);

2003-2006 рр. – редактор “Business Issues” і Вісника “Business English Special Interest Group” IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language), член Комітету Business English Special Interest Group (Велика Британія);

з червня 2003 р. по 2010 р. – рецензент пропозицій щодо представлення доповідей на щорічній Конференції TESOL “Interest Section English as a Foreign Language”;

2013-2014 рр. – член редколегії “Open Journal on Education” (США);

з 2013 р. по теперішній час – член редколегії “Journal of Teaching English for Specific Purposes” (Сербія);

з грудня 2008 р. по теперішній час – член редколегії “The Reading Matrix Journal” (США) й редколегії “APAMALL Journal” (Азіатсько-тихоокеанський регіон, Тайвань);

з 2011 по теперішній час – головний редактор “Вісника Університету імені Альфреда Нобеля”, серія “Педагогіка і психологія” (Україна).

Має 396 **наукових публікацій**: 49 книг (з-поміж яких 24 підручники й навчальні посібники, чотири розділи в чотирьох колективних монографіях, три розділи в енциклопедіях), 86 тез доповідей на конференціях, 261 стаття у фахових журналах і збірниках (27 статей, одна книга, два розділи в двох колективних монографіях і три розділи в енциклопедіях опубліковані у США, одна книга, один розділ у колективній монографії, 22 статті – у Великій Британії, дві – в Канаді, одна – у Франції, одна – в Іспанії, дві – в Китаї, одна в Чеській Республіці, дві книги й одна стаття в Німеччині, одна в Ізраїлі, чотири в Сербії, одна в Болгарії, три статті й розділ в енциклопедії в Швейцарії, дві статті в Австрії, одна в Польщі, одна в ОАЕ, одна в Таїланді, одна в Норвегії). Одні тези доповіді опубліковані в Данії, одні – в Греції, одні – у Таїланді, одні – в Сінгапурі, одні в Румунії-Україні (спільна конференція). 123 публікації англійською мовою, одна – французькою, інші – українською й російською мовами, якими опубліковано праці в Україні, Росії, Узбекистані, Грузії, Республіці Білорусь.

Підготував і видав понад 150 робіт суто методичного характеру (методичних вказівок і розробок, програм і робочих програм дисциплін, конспектів лекцій, аудіо- й відеоматеріалів, комп'ютерних навчальних програм, збірників контрольних завдань і тестів тощо). Один патент на корисну модель.

Виступив із 208 доповідями на 203-х професійних конференціях, семінарах і симпозиумах, що проводились в Україні, Росії, Білорусії, Узбекистані, США, Великій Британії, Франції, Іспанії, Польщі, Фінляндії, Швейцарії, Греції, Нідерландах, Австрії, Монако, Чеській Республіці, Німеччині, Данії, Китаї, Сербії, Таїланді, Сінгапурі, Румунії-Україні (спільна конференція), Туреччині. 52 доповіді оприлюднено англійською мовою, одна – французькою, інші – українською й російською мовами.

Організатор міжнародних наукових заходів, з-поміж найбільш знакових подій Міжнародна конференція “Teaching General and Business English in Eastern Europe: Why and How?” у Дніпропетровському університеті економіки та права (2009 р., Україна); Міжнародна конференція “Teaching Business English in Eastern Europe: Why and How?” (2004-2006 рр., Україна); Міжнародна (українсько-американська) конференція “Інноваційні підходи до викладання іноземних мов та культур у новому тисячолітті” (2002 р., Україна).

Професійні нагороди, премії, гранти:

2018	Подяка від Президії національної академії наук України “за активну роботу з творчої інтеграції вищої школи і науки, вагомий особистий внесок в організацію навчально-дослідницького процесу, виховання висококваліфікованих наукових кадрів”
2018	Відзнака “За сумлінну працю від Всеукраїнського об’єднання “Країна”
2014	Почесна грамота Верховної Ради України за “заслуги перед українським народом”
2013	Грамота від Президії Асамблеї ділових кіл
2012	Golden decoration for Ukraine for Pedagogical Sciences in Absolute championship of the II stage of Research Analytics Championship in pedagogical sciences, psychological sciences and the I stage of the Research Analytics Championship in the philological sciences (London, May 16-May 21)
2012	Silver diploma for Ukraine for Pedagogical Sciences in Alpha-championship of the II stage of Research Analytics Championship in pedagogical sciences, psychological sciences and the I stage of the Research Analytics Championship in the philological sciences (London, May 16-May 21)
2008	Медаль “За вклад в науку” від Благодійного фонду „Планета Альфреда Нобеля”
2008	Звання “Заслужений професор Дніпропетровського університету економіки та права”
2006	Почесне звання “Заслужений працівник освіти України”
2005	Почесна грамота Верховної Ради України за “особливі заслуги перед українським народом”
2005	Премія імені Фулбрайта з грантом на проведення досліджень у галузі навчання англійської мови як іноземної у США в Portland State University (протягом 4 місяців – січень-травень)
2003	Знак “Відмінник освіти України” від Міністерства освіти і науки України
1999	Отримав грант на участь у Програмі регіонального обміну науковцями та проведення дослідницької роботи у США (протягом 4 місяців – серпень-грудень – у Graduate School of Education, the University of Pennsylvania, Philadelphia).
1994	Премія імені Фулбрайта з грантом на проведення досліджень у галузі навчання англійської мови як іноземної у США в English Language Institute, State University of New York at Buffalo (протягом 4 місяців - серпень-грудень)
1991	Диплом, третя премія й нагрудний значок “За отличные успехи в работе” від Державного комітету СРСР з народної освіти (Росія, Москва)
1990	Третє місце за книгу “Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза” на конкурсі Держосвіти СРСР “Новые технологии обучения” (Росія, Москва)

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕПРОФІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

UDC 378.147: 811.111'276.6

PROSPECTIVE PRACTITIONER OF EFL AS A NON-MAJOR: CONSTITUENTS AND CONTENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE

Matsnieva O.

oksanamatsnieva@gmail.com

Kyiv National Linguistic University

T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Collehium"

Submitted 01.11.2018. Accepted for publication 05.12.2018.

Abstract. The article deals with the problem of pre-service training of a practitioner of EFL as a non-major at tertiary level. Available structures of an FL teacher's / practitioner's methodological competence are analyzed. Functional and activity approach to its structuring, based on the teacher's / practitioner's functions and components of all kinds of the pedagogical activity, is singled out as predominant. On its basis and taking into account the peculiarities of the professional activity of a practitioner of EFL as a non-major, the structure of his/her methodological competence is introduced. The latter encompasses five key constituents – reflexive and research, planning, constructive, teaching and communicative, and organizational competences. The content of each constituent is specified as practitioner's ability to fulfill a certain aspect of the professional activity.

Key words: practitioner of EFL as a non-major, EFL as a non-major, methodological competence, pre-service FL practitioner training, functional and activity approach, constituent, content.

Мацнева О. А. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет "Черниговский коллегиум" имени Т.Г. Шевченко

Будущий преподаватель английского языка как непрофильной дисциплины: составляющие и содержание методической компетентности

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих преподавателей английского языка как непрофильной дисциплины в рамках магистратуры. Обобщены и проанализированы представленные в современных исследованиях структуры методической компетентности учителя / преподавателя иностранного языка. На основании результатов анализа формулируется вывод о доминировании функционально-деятельностного подхода к ее структурированию. Опираясь на положения данного подхода, а также учитывая выделенные особенности профессиональной деятельности преподавателя английского языка как непрофильной дисциплины, автор предлагает структуру методической компетентности такого преподавателя. К ее основным составляющим отнесены рефлексивно-гностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативно-обучающая и организаторская компетентности. Определено содержание каждой из них.

Ключевые слова: преподаватель английского языка как непрофильной дисциплины, английский язык как непрофильная дисциплина, методическая компетентность, подготовка будущего преподавателя иностранного языка, функционально-деятельностный подход, составляющая, содержание.

Мацнева О. А. Київський національний лінгвістичний університет, Національний університет "Чернігівський колегиум" імені Т. Г. Шевченка

Майбутній викладач англійської мови як непрофільної дисципліни: складові та зміст методичної компетентності

Анотація. *Вступ.* Протиріччя між соціальним замовленням суспільства щодо підготовки фахівців для різних галузей, які володіють англійською мовою на рівні щонайменше незалежного користувача,

науково-методичною дослідженістю проблеми формування в майбутніх спеціалістів нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності та низьким рівнем її сформованості у випускників нелінгвістичних спеціальностей обумовлює актуальність проблеми професійної підготовки висококваліфікованих викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни, стрижневим компонентом якої є методична компетентність. Її вирішення потребує, зокрема, уточнення структури відповідної компетентності. **Мета.** Виділення складових й уточнення змісту методичної компетентності майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни. **Методи.** Узагальнення й аналіз наявних в науково-методичній літературі структур методичної компетентності вчителя / викладача іноземної мови. **Результати.** У результаті аналізу запропонованих різними дослідниками структур методичної компетентності вчителя / викладача іноземної мови зроблено висновок про домінування функціонально-діяльнісного підходу до її структурування. Керуючись положеннями зазначеного підходу та виокремленими особливостями професійної діяльності викладача англійської мови як непрофільної дисципліни, авторка пропонує п'ятикомпонентну структуру методичної компетентності відповідного викладача. **Висновки.** Отримані результати мають скласти підґрунтя для розробки змісту навчальної дисципліни "Методика формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх спеціалістів нелінгвістичного профілю".

Ключові слова: викладач англійської мови як непрофільної дисципліни, англійська мова як непрофільна дисципліна, методична компетентність, підготовка майбутнього викладача іноземної мови, функціонально-діяльнісний підхід, складова, зміст.

Introduction. In contemporary methodology of foreign language teaching there exists a contradiction between social demand for specialists of different fields with at least B2 level of English, theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of forming prospective non-linguistic field specialists' professional intercultural communicative competence (O. Bykonina, Z. Konnova, Z. Kornieva, A. Krupchenko, N. Mykytenko, T. Poliakova, O. Tarnopolskyi, M. Yevdokimova and others) and its actual low level of the graduates (Bolito & West, 2017). The former actualizes the problem of training practitioners of EFL as a non-major, which, among different aspects, presupposes the formation of their methodological competence.

Analysis of recent researches and publications. Having analyzed researches on the problem of EFL practitioner training, we came to the conclusion that most of them (M. Yai, N. Maiier, A. Malev, Ye. Nosacheva, Ye. Solovova, O. Suhyh and others) deal with training of a practitioner of EFL as a major. At the same time, it is reasonable to emphasize the fact that the number of specialties where English is studied as a major is much fewer than the number of specialties with English as a non-major. Not numerous researches on the problem of training practitioners of EFL as a non-major (Ya. Absaliyeva, S. Averianova, L. Gubanova, K. Inozemtseva, N. Kabanova, L. Shobonova) solve it within in-service practitioner training. Considering it a good way out, we also insist on the idea of pre-service practitioner training at tertiary level. The latter requires a detailed structure of the practitioner's methodological competence.

The purpose of the publication is to specify the constituents and content of the methodological competence of a practitioner of EFL as a non-major.

Results. To achieve the stated purpose, we summarized available structures of an FL teacher's / practitioner's methodological competence (see table 1).

Having analyzed available structures of an FL teacher's / practitioner's methodological competence, we came to the conclusion that most of them are based on the functional and activity approach to its structuring. The latter comprises the compulsory components of all types of the pedagogical activity, namely constructive, organizational, planning, communicative and research (Кузьміна, Жаринов и Жаринова, 2017), and EFL teacher's / practitioner's functions which are communicative and teaching, informational, motivational and stimulating, testing and corrective, educational, developing, gnostic, constructive and planning, and organizational.

Table 1

Available structures of anFL teacher's / practitioner's methodological competence

Publication	Methodological competence of	Components of the methodological competence
(Пассов, Кузовлев, Кузовлева и Царькова, 2001).	EFL teacher	Planning, adaptive, organizational, communicative, motivational, research, testing and self-testing skills.
(Бігич, 2004)	EFL primary school teacher	Ability (knowledge, subskills, and skills) to plan, adapt, organize, motivate, research and test different aspects of the primary school pupils' foreign language education within the framework of classes and extracurricular activities, and to communicate with them.
(Competency Framework, 2008)	teacher of English for Academic Purposes	Competencies relating to academic practice (academic contexts, disciplinary differences, academic discourse, personal learning, development and autonomy), EAP students (student needs, student critical thinking, student autonomy), curriculum development (syllabus and programme development, text processing and text production), programme implementation (teaching practices, assessment practices).
(Зєня, 2013)	EFL senior school teacher	Integrated foreign language teaching, activity (planning, constructive, predictive, and research skills), reflexive and informational competences.
(Макеева, 2013), (Үazykova, 2016).	EFL teacher	Gnostic, planning, constructive and technological, informational and technological, communicative and organizational, communicative and teaching, corrective and gnostic, reflexive and gnostic competences.
(Cambridge English Teaching Framework, 2014)	EFL teacher	Abilities in the categories – learning and the learner; teaching, learning and assessment (planning language learning, using language-learning resources and materials, managing language learning, teaching language systems, teaching language skills, assessing language learning); professional development and values.
(Яковлева, Дмитриева и Саввинова, 2016).	EFL teacher	Gnostic, planning, constructive, communicative, and organizational competences.
(Малев, 2015)	EFL practitioner	Language aspects teaching, speech and kinds of speech activity development competencies.
(Майер, 2015)	French as an FL practitioner	Methodological competence in forming the professionally oriented foreign communicative competence (subcompetencies in forming language (vocabulary, grammar, phonetic, and spelling) and speech (listening, speaking, reading, and writing) kinds of the professionally oriented foreign language communicative competence, in forming lingua-socio-cultural and learning-strategic competencies), methodological competence in organizing extra-curricular activities, professionally-oriented informational and technological competence, and research activity.

Structures of anFL practitioner's methodological competence introduced by A. Malev and N. Maiier can be regarded to as exceptions. They are mostly based on the structure of the prospective specialist's professional intercultural communicative competence. According to most researchers, the latter is made up of the following components – language (vocabulary, grammar, phonetic, and spelling), speech (listening, speaking, reading, writing and mediation), lingua-socio-cultural, and learning-strategic competencies. In spite of the rationality of the two last structures, still, we consider it reasonable to single out the constituents of the methodological competence of a practitioner of EFL as a non-major on the basis of the functional and activity approach taking into account its capacity to cover all the aspects of the practitioner's professional activity.

To specify the structure and content of the competence we also made a comparative analysis of the learning environments training English and non-English major undergraduates from the point of view of the objective, content, process, resources, and outcome and on its basis singled out the peculiarities of the professional activity of a practitioner of EFL as a non-major (Matsnieva, 2018). The latter encompass

- ✓ students' academic and professional needs analysis;
- ✓ specification of job-related spheres and types of communication, functions, psychological and speech situations and roles, non-verbal means of communication;
- ✓ identification of typical communicative objectives and intentions in the job-related situations;
- ✓ academic and professional discourse analysis;
- ✓ EFL teaching aims determination;
- ✓ specification of the components and content of the prospective specialist's professional intercultural communicative competence;
- ✓ selection of the topics, subject matters, job-related language and lingua-socio-cultural material;
- ✓ active and passive language minimum specification;
- ✓ research methods (observation, questionnaire, survey, interview, test etc.) application;
- ✓ ESP course syllabus development;
- ✓ teaching materials selection, adaptation and development;
- ✓ implementation of the functional approach to EFL acquisition;
- ✓ application of such teaching methods and techniques as computer-assisted learning, distance learning, blended learning, content and language integrated learning, role plays, business games, simulations etc.;
- ✓ usage of differentiation strategies in groups with the heterogeneous input level of the intercultural communicative competence;
- ✓ fostering of the students' motivation to foreign language learning;
- ✓ functioning as a facilitator, who presents the language phenomenon in the way appropriate for the students' cognitive type of thinking;
- ✓ self-education, aiming at developing a positive attitude to the students' major, mastering its basics, terminology, genre and discourse peculiarities, monitoring the latest news and achievements in the field;
- ✓ cooperation with the students and collaboration with the students' major subject lecturers while teaching objectives specification, teaching content and materials selection and team teaching implementation.

Taking into account the enlisted peculiarities and basing on the functional and activity approach to structuring an FL teacher's / practitioner's methodological competence, we consider it reasonable to introduce the structure of the methodological competence of a practitioner of EFL as a non-major which is made up of five key components – reflexive and research, planning, constructive, teaching and communicative, and organizational competencies. Each of them comprises certain knowledge, subskills and skills which function as practitioner's ability to fulfill some aspect of the professional activity.

Reflexive and research competence encompasses ability

➤ to analyze

- students' professional and academic needs,
- professional and academic contexts and discourses, singling out their typical characteristics, language and speech means, genre peculiarities,

• the efficacy of the teaching methods, techniques and aids, the outcomes of the students', his / her own, colleagues' activity

➤ to apply such research methods as observation, interview, survey, questionnaire, testing etc.,

➤ to organize and realize

• self-education aiming at mastering the basics of the students' major, its terminology in English and the students' mother tongue, genre and discourse peculiarities, monitoring the latest news and achievements in the students' field, developing a positive attitude to it,

- life-long professional development.

Planning competence is defined as the practitioner's ability

➤ to differentiate between EFL teaching aims,

➤ to specify the teaching objectives, constituents and the target level of the graduates' professional intercultural communicative competence,

➤ on the basis of collaboration with the students and the lecturers of the students' major, to model teaching content, which includes the ability

• to specify the fields and types of communication, functions, psychological and speech situations and roles, non-verbal means of communication correlating with the academic and professional needs and contexts,

- to determine typical communicative aims and intentions in the specified situations,
- to select topics and subject matters sufficient for achieving the determined communicative aims,
- to specify active and passive language minimum,
- to select professionally oriented language, speech and lingua-socio-cultural material,
- to determine knowledge, subskills and skills sufficient for achieving the communicative aims.

Constructive competence comprises the ability, on the basis of collaboration with the lecturers of the students' major, to develop and improve

- ESP course syllabus,
- teaching aids and materials,
- content of the class and extracurricular activities,
- integrative means of test and assessment of the professional intercultural communicative and subject matter competences.

Communicative and teaching competence is defined as the ability

➤ to apply appropriate teaching approaches, methods, techniques and aids for achieving the specified objectives and goals,

➤ to foster undergraduates' motivation to foreign language acquisition,

➤ to establish professionally relevant relationships with the students and the lecturers of the students' major.

Organizational competence includes the ability

➤ to implement the elaborated plans,

➤ to correct them in case of necessity,

➤ to cooperate and collaborate with the students and the lecturers of the students' major.

Conclusion. Basing on the functional and activity approach to structuring the methodological competence of an FL teacher's / practitioner's competence and taking into consideration the peculiarities of the professional activity of the practitioner of EFL as a non-major, we specified

the constituents and content of the practitioner's methodological competence which is made up of five key competences – reflexive and research, planning, constructive, teaching and communicative, and organizational.

The results of the research are to be taken into account while designing the syllabus of the course "Methodology of teaching English to non-English major undergraduates" for prospective practitioners of EFL as a non-major at tertiary level.

LITERATURE

- Бігич, О.Б. (2004). *Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Зеня, Л.Я. (2013). *Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кузьмина, Н.В., Жаринов, Н.М. и Жаринова, Е. Н. (2017). Акмеологические факторы развития коммуникативной культуры преподавателя военного учебного заведения. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*, 11, 134-139.
- Майєр, Н.В. (2015). *Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика*. – Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Макеєва, С.Н. (2013). *Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку* (Автореферат кандидатской диссертации). ФГБОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова", Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Малєв, А.В. (2015). *Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка* (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВПО "Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова", Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Пассов, Е.И., Кузовлев, В. П., Кузовлева, Н. Е. и Царькова, В. Б. (2001). *Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка*. Москва: Флинта.
- Яковлева, А.Н., Дмитриева, С. А. и Саввинова, В. И. (2016). Определение педагогических компетенций учителя иностранного языка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 10, 130-134.
- Bolitho, R., & West, R. (2017). *The Internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. Kyiv: Stal.
- Cambridge English Teaching Framework* (2014). Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
- Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* (2008). Retrieved from <https://www.baleap.org/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf>
- Matsnieva, O. (2018). University teacher of EFL for nonmajors: specific professional needs. In A. Radu (Ed.) *ELT in Ukraine: New Ways to Success* (pp. 162-163). Lviv, Ukraine: Marusych.
- Yazykova, N. (2016). Competency-based approach to FL Teacher Education in Russia. In G. N. Lovtsevich (Ed.) *Connecting Professionally on ELT in Asia: Crossing the Bridge to Excellence* (pp. 166-171). Vladivostok, Russian Federation: G.I. Nevelskoi Maritime State University.

REFERENCES

- Bihych, O. B. (2004). *Metodychna osvita majbutn'oho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.

- Zienia, L. Ya. (2013). Systema metodychnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profil'noi shkoly (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyiv's'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Kuz'mina, N. V., Zharinov, N.M. i Zharinova, E. N. (2017). Akmeologicheskie factory razvitiya kommunikativnoj kul'tury prepodavatelja voennogo uchebnogo zavedenija. Aktual'nye problem humanitarnykh i social'no-jekonomicheskikh nauk, 11, 134-139.
- Majier, N. V. (2015). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv frantsuz'koi movy: teoriia i praktyka. – Kyiv: Vyd. tsentr KNLU
- Makeeva, S. N. (2013). Formirovanie metodicheskoi kompetencii u budushhogo bakalavra pedagogicheskogo obrazovannja v processe professional'no napravlennogo obuchenija inostrannomu jazyku (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). FGBOU VPO “Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet imeni N.A. Dobroljubova”, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Maljov, A. V. (2015). Nepreryvnaja lingvometodicheskaja podgotovka prepodavatelja inostrannogo jazyka (Avtoreferat doktorskoj dissertacii). FGBOU VPO “Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet imeni N.A. Dobroljubova”, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Passov, E. I., Kuzovlev, V. P., Kuzovleva, N. E. i Car'kova, V. B. (2001). Masterstvo i lichnost' uchitelja: Na primerep repodavannja inostrannogo jazyka. Moskva: Flinta.
- Jakovleva, A. N., Dmitrieva, S. A. i Savvinova, V. I. (2016). Opredelenie pedagogicheskikh kompetencij uchitelja inostrannogo jazyka. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 10, 130-134.
- Bolitho, R., & West, R. (2017). The Internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv: Stal.
- Cambridge English Teaching Framework* (2014). Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
- Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes* (2008). Retrieved from <https://www.baleap.org/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf>
- Matsnieva, O. (2018). University teacher of EFL for nonmajors: specific professional needs. In A. Radu (Ed.) *ELT in Ukraine: New Ways to Success* (pp. 162-163). Lviv, Ukraine: Marusych.
- Zazykova, N. (2016). Competency-based approach to FL Teacher Education in Russia. In G. N. Lovtsevich (Ed.) *Connecting Professionally on ELT in Asia: Crossing the Bridge to Excellence* (pp. 166-171). Vladivostok, Russian Federation: G.I. Nevelskoi Maritime State University.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗВО

УДК 378.147=111

САМОКОНТРОЛЬ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ АНГЛОМОВНИМИ ПРОДУКТИВНИМИ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ

Биконя О. П., Іванишина В. П.

oksanabikonya@ukr.net, veraivanyshyna@ukr.net

Академія Державної пенітенціарної служби України

Дата надходження 25.11.2018. Рекомендовано до друку 26.11. 2018.

Анотація. У статті розглянуто питання самоконтролю рівня володіння майбутніми економістами англomовними продуктивними компетентностями у діловому спілкуванні засобами мультимедійного посібника під час самостійної позааудиторної діяльності студентів. Зазначено, що під час самостійного позааудиторного навчання доцільно здійснювати поточний і модульний (рубіжний) самоконтроль рівня володіння майбутніми економістами англomовними компетентностями у діловому говорінні та письмі. Обґрунтовано засоби самоконтролю та самооцінювання рівня володіння майбутніми економістами англomовними продуктивними компетентностями. Запропоновано етапи самоконтролю. Визначено критерії оцінювання рівня сформованості вмінь ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма для здійснення самоконтролю й самооцінювання результатів самостійної позааудиторної діяльності.

Ключові слова: самоконтроль, самостійна позааудиторна робота, ділова англійська мова, майбутні економісти, мультимедійний посібник.

Биконя О. П., Іванишина В. П. Академія Государственной пенитенциарной службы Украины
Самоконтроль уровня владения будущими экономистами англоязычными продуктивными компетентностями

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы самоконтроля уровня владения будущими экономистами англоязычными продуктивными компетентностями в деловом общении средствами мультимедийного пособия во время самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. Отмечено, что при самостоятельном внеаудиторном обучении целесообразно осуществлять текущий и модульный (рубежный) самоконтроль уровня владения будущими экономистами англоязычными компетентностями в деловом говорении и письме. Обоснованы средства самоконтроля и самооценки уровня владения будущими экономистами англоязычными продуктивными компетентностями. Предложены этапы самоконтроля. Определены критерии оценки уровня сформированности умений деловой диалогической и монологической речи и письма для осуществления самоконтроля и самооценки результатов самостоятельной внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, самостоятельная внеаудиторная работа, деловой английский язык, будущие экономисты, мультимедийное пособие.

Bykonya O. P., Ivanyshyna V. P. Academy of the State Penitentiary Service of Ukraine
Self-control of future economists' English productive competences

Abstract. Introduction. Self-control is an integral part of the learning process. The problem of self-control of the foreign language communicative competence using different means of learning has been studied by many scientists. However, the issue of self-control of the English productive competences formation in the process of prospective economists' independent extracurricular individual work within the course "Business English Communication" using multimedia textbook has not considered. **Purpose.** The article is to determine self-control of prospective economists' English productive competences while using multimedia textbook at their independent extracurricular individual work. **Methods.** It is reviewed the studies on methodological problems of self-control

of prospective economists' English productive competences while using multimedia textbook. It is proposed to carry out formative and summative self-control while using multimedia textbook during prospective economists' independent extracurricular individual work within the course "Business English Communication". **Results.** It is noted that for formative and summative self-control with the help of multimedia textbook the prospective economists must fill in the following tables: *Self-assessment Checklist of Business Spoken and Written English Skills, Plans and Achievements*; and make up their own portfolio with oral (*Records*) and written (*Downloads*) work. This article defines the stages of this self-control. **Conclusion.** To sum up, it has been determined that it is necessary for students to carry out formative and summative self-control, make up their own portfolio with oral and written work and the above-mentioned tables. In the prospective economists' independent extracurricular individual work within the course "Business English Communication" the self-control should be carried out in three stages.

Key words: self-control, independent extracurricular self-study work, future economists, Business English, multimedia textbook.

Постановка проблеми. Підготовка сучасного фахівця економічного профілю в умовах високого рівня інформатизації суспільства потребує від майбутніх економістів не тільки ґрунтовної професійної підготовки, здатності до творчості, рефлексії і продуктивності, але й здатності корелювати власну навчальну діяльність і поведінку протягом ділового спілкування англійською мовою (АМ), свідомо контролювати, порівнювати й аналізувати свої дії тощо. Самоконтроль є невід'ємною частиною процесу навчання АМ і, зокрема ділової англійської мови (ДАМ).


Результатом самоконтролю є самокорекція як вагоме для студента інтелектуальне вміння, необхідне для ефективного оволодіння англомовними навичками і вміннями, оскільки студент самостійно й усвідомлено виправляє зроблену ним самим помилку (Конишева, 2004). Самоконтроль і самокорекція можуть здійснюватися як на занятті з АМ і ДАМ, так і під час організації самостійної позааудиторної роботи студентів (СПРС) з використанням різних засобів навчання.

СПРС економічних спеціальностей доцільно організовувати для оволодіння діловим англомовним спілкуванням, передусім говорінням і письмом, з використанням мультимедійного посібника (МП). У цьому посібнику надається інформація про ділове англомовне усне та писемне спілкування, забезпечуються неперервність і повнота процесу навчання ділового англомовного говоріння й письма, різні форми контролю, в тому числі й самоконтроль, результатів навчальних досягнень студентів і визначених стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему самоконтролю рівня володіння іншомовними компетентностями з використанням різних засобів навчання розглядали у своїх роботах такі вчені, як В.С. Аванесов, Н.І. Бичкова, Н.Ю. Гутарева, І.О. Зимня, В.П. Іванишина, О.Г. Квасова, А.В. Конишева, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Е.С. Полат, Ю.О. Семенчук, С.М. Степашенко, О.Б. Тарнопольський, О.О. Українська, М.Б. Челишкова, С.П. Шатілов, J.Ch. Alderso, L.F. Bachman, J. Boyle, R. Carter, M. McCarthy, F. Davidson, R. Ellis, A.S. Palmer, M. Lewis, L. Taylor, C.J. Weir та ін. Проте питання проведення самоконтролю рівня володіння майбутніми економістами англомовними продуктивними компетентностями у діловому спілкуванні з використанням МП висвітлено недостатньо.

Отже **метою статті** є обґрунтування необхідності самоконтролю рівня володіння майбутніми економістами англомовними продуктивними компетентностями у діловому спілкуванні з використанням МП під час їхньої самостійної позааудиторної діяльності.

Основні результати дослідження. Протягом самостійного позааудиторного навчання ділового говоріння та письма з використанням МП доцільно здійснювати поточний і модульний (рубіжний) самоконтроль результатів СПРС. Розглянемо ці види самоконтролю з використанням МП.

Для здійснення *поточного самоконтролю* у СПРС засобами МП пропонуємо надавати студентам ключ  для самоконтролю: вербальні й невербальні, аудіо-, відео- й друковані ключі. В них надається *пряма відповідь* (у разі однозначної відповіді), *“модель” відповіді* (взірець форми виконання операції), *короткий коментар*, *правило* або *посилання на правило* (наприклад, поради для ділового усного та писемного спілкування англійською мовою (Golden Rules for Businessmen) або *вправа*, яку раніше виконували студенти в МП. Ключем у МП може бути фонограма, відеофонограма або картинка-підказка.

Ключі вбудовуються в МП, щоб студент мав можливість ознайомитись з ними *після* виконання відповідної вправи / завдання. Від цього залежить ефективність подальшого самостійного позааудиторного навчання ДАМ, але існує ймовірність, що окремі студенти можуть скористатися ключами під час виконання завдання і самоконтроль не реалізується.

Передбачається, що під час самостійного опанування певного модуля студенти створюють папки з файлами своїх усних (My records) і письмових робіт (My Downloads). Ці файли студент зазвичай архіває і передає викладачеві за допомогою електронної пошти, чату, Skype, компакт-диска чи флеш-карти.

Під час самостійного позааудиторного навчання говоріння та письма здійснюється самоконтроль, самокорекція та самооцінювання результатів СПРС. Засобом самоконтролю та самооцінювання рівня володіння англійськими компетентностями у діловому говорінні та письмі є *таблиця самооцінювання (Self-assessment)* (рис. 1).

Self-assessment			
Таблиця самооцінки B2.2			
Self-assessment Checklist of Business Spoken and Written English Skills			
Позначте варіант відповіді таким чином: Якщо Так 😊, фіксуєте у таблиці «+»; якщо Ні 😞, вставте у таблицю «-».			
Module 2. Ділові телефонні контакти (Business telephone calls)			
Професійні уміння, які я можу здійснювати діловою англійською мовою. Professional skills I can do in Business English	Я вмів до початку цього циклу I could do before this Unit	Я навчився після опрацювання цього циклу I have learned after gained this Unit	Мені ще треба працювати I should improve
Діалогічне мовлення Spoken interaction			
Я вмю вільно почати телефонну розмову, враховуючи необхідний реєстр. I can successfully start a telephone talk, communicating with the necessary degree of fluency and appropriate use of register.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я вмю вільно підтримувати телефонну розмову, враховуючи необхідний реєстр. I can successfully maintain a telephone talk, communicating with the necessary degree of fluency and appropriate use of register.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я вмю успішно завершити телефонну розмову, враховуючи необхідний реєстр. I can successfully close a telephone talk, communicating with the necessary degree of fluency and appropriate use of register.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я можу грамотно, досить спонтанно й невимушено спілкуватись із закордонними партнерами по телефону, використовуючи відповідну термінологію. I can communicate with foreign partners on phone spontaneously and fluently with good grammar control, using needed terminology.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я можу інтерпретувати по тону голосу ділового партнера його настрій протягом ділової телефонної розмови. I can interpret the mood of my business partner while he is speaking on phone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я можу брати участь у неформальній телефонній розмові з носіями мови. I can take part in an informal telephone conversation with native speaker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я можу на основі телефонного повідомлення побудувати діалог. I can make up a dialogue using a phone message.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Рис. 1. Приклад таблиці самооцінювання в мультимедійному посібнику

У таблиці є контрольні листи самооцінювання, де подано перелік комунікативних умінь в англійськом діловому спілкуванні, які студенти мають оцінити за шкалою “Я вмів до початку цього модуля”, “Я навчився після опрацювання цього модуля”, “Мені ще треба працювати”. На початку опрацювання розділу (Unit) таблиця самооцінювання (*Self-assessment Checklist of Business Spoken and Written English Skills*) дає змогу здійснити самоаналіз діалогічного й монологічного мовлення та письма, визначити різні аспекти ділового англійського

мовлення, які необхідно вдосконалювати чи формувати, а в кінці – перевірити самостійну позааудиторну навчальну діяльність студентів. Під час заповнення цієї таблиці студенти усвідомлено та поступово зосереджують свою увагу на певних моментах оформлення власного ділового мовлення або мовлення своїх партнерів, контролюють свої дії та дії співрозмовників у процесі англомовного міжкультурного ділового усного та писемного спілкування, наприклад: “Я можу будувати висловлювання із урахуванням ступеня офіційності, контексту та стосунків (наприклад, у веденні ділового засідання) відповідно до ситуації ділового спілкування”; “Я можу писати резюме (автобіографію) (до 150 слів) або писати есе (до 200 слів)”.

Результати заповненої студентом таблиці самооцінювання зберігаються в окремій папці посібника (Self-assessment). Таким чином, таблиця самооцінювання покликана стимулювати студента розмірковувати над процесом планування, реалізації й оцінювання свого навчання і прогресу у вивченні ДАМ, повідомляти про англомовний міжкультурний досвід ділового спілкування, здобутий у процесі навчання або поза його межами. Таблиця самооцінювання має на меті заохочувати студентів до нових мовних і міжкультурних контактів; підвищувати мотивацію до володіння ДАМ; розвивати автономію студентів завдяки розвитку вмінь рефлексії, самооцінювання й планування власної самостійної діяльності.

Для планування й організації своєї власної навчально-пізнавальної діяльності під час удосконалення та формування англомовних компетентностей у діловому говорінні та письмі ми пропонуємо студентам економічних спеціальностей заповнювати *таблицю планування й досягнень* з ділового говоріння та письма (*My plans and achievements*). Ідею створення цієї таблиці ми запозичили у А. В. Долини (навчальний щоденник “My Plans and Achievements”) (Долина, 2011). У таблиці планування й досягнень студенти обов’язково записують дату; здійснюють самооцінювання результатів своєї позааудиторної навчальної діяльності; фіксують, що вони встигли / не встигли зробити за зазначений у таблиці період часу; підкреслюють, що додатково робили для досягнення поставленої мети згідно з модулем (рис. 2). Студент повинен регулярно відправляти викладачеві заповнену таблицю планування й досягнень за допомогою електронної пошти. Це значно полегшить процес контролю за СПРС під час навчання ДАМ.

Рис. 2. Приклад сторінки таблиці планування й досягнень студента

Також у МП є папка, в якій фіксуються результати роботи (My results) студента за кожним кроком (Step), розділом (Unit), тестом (Test) до певного модуля. Викладач може проглянути, як студент виконував / виконав вправи й завдання, бали за них тощо. В такий спосіб фіксується динаміка формування складників англomовних говоріння й письма засобами МП.

Отже, завдяки МП під час самостійного позааудиторного навчання студенти за певний проміжок часу створюють свій *портфоліо* (My self-study), до якого вони вкладають таблиці планування й досягнень (My plans and achievements), таблицю самооцінювання (My self-assessment), папки з аудіозаписами власних діалогів / монологів (My records) і з письмовими роботами (My Downloads), результати тестів, завдань і вправ (бали), оцінені й підраховані комп'ютерною програмою МП (My assessment). Ці папки вміщено у верхньому ряду МП (рис. 3).



Рис. 3. Головне вікно мультимедійного посібника

Під час СПРС з використанням МП доцільно проводити *рубіжний самоконтроль* (після опрацювання модуля). Для визначення темпу просування й здійснення самоконтролю і самооцінювання за результатами власної навчальної діяльності використовуються таблиця самооцінювання (My assessment), таблиця планування й досягнень (My plans and achievements), портфоліо.

Для того щоб студенти були спроможні здійснювати самоконтроль / взаємоконтроль й оцінювати результати своєї власної діяльності, вони повинні бути обізнаними з критеріями оцінювання. Критерії оцінювання зазвичай обговорюються й аналізуються на практичному занятті. Викладач надає приклад для застосування критеріїв оцінювання з ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма під час самоконтролю та самооцінювання.

Так, контроль рівня сформованості вмінь ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма здійснюється під час виконання цілеспрямованих завдань. Контроль здійснюється поетапно, в тій самій послідовності, що й навчання: від рецептивного етапу до творчого етапу. На *рецептивному* етапі об'єктами контролю ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма є навички оперування мовним / мовленнєвим матеріалом. Ключами для самоконтролю в МП є друквані чи/та звукові засоби (фонограма та відеофонограма),

варіанти діалогів / полілогів, монологів і письмових текстів (звітів, есе, листів тощо). На *репродуктивно-продуктивному* етапі для перевірки результатів викладач звертає увагу на формальні показники реалізації ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма.

Добір критеріїв залежить від завдання й об'єктів контролю в МП. Наприклад, одним із критеріїв є різноманітність вживання мовних засобів, особливо лексичних одиниць, фразеологічних сполучень тощо. До того ж, оцінюючи ділове діалогічне мовлення студентів, доречно враховувати відповідність висловлювання поставленій темі й ситуації; вміння поєднувати різні типи міні-діалогів; вміння розв'язувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування в діловому діалогічному мовленні (висловити свою думку, заперечити, попросити). Оскільки для певної ситуації спілкування (наприклад, в етикетній або світській бесідах, де не можна говорити про політику, гроші) існують запитання-табу, треба перевіряти вміння ставити коректні (уточнювальні) запитання та здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання; доцільне також використання мовленнєвих й етикетних форм.

Ключем для самоконтролю є друковані чи/та звукові варіанти діалогів-зразків у МП і звукозаписи діалогів студентів.

Критеріями оцінювання ділового монологічного мовлення є відповідність темі / ситуації ділового мовлення, використання засобів міжфразового зв'язку, вживання різноманітних мовленнєвих зразків; мовна (лексична, граматична й фонетична) коректність і кількість висловлювань, продукованих за певний час.

Ключем для самоконтролю є друковані чи/та звукові варіанти монологів-зразків у МП і звукозаписи монологів студентів.

Критерії оцінювання письма можуть збігатися з критеріями оцінювання ділового говоріння, оскільки їх поєднує продуктивність мовлення. До критеріїв оцінювання рівня сформованості у майбутніх економістів умінь англomовного ділового письма відносимо змістовність висловлювання; логічність і зв'язність викладу; мовну правильність; адекватну стилістичну забарвленість; чітку композиційну побудову; обсяг письмової роботи.

Ключем для самоконтролю є друковані варіанти зразків текстів ділового характеру, їхніх уривків у МП тощо.

На *творчому* етапі акцентується комунікативний аспект говоріння / письма згідно із ситуацією ділового спілкування АМ.

Англійське ділове діалогічне й монологічне мовлення оцінюється залежно від типу / виду діалогу й монологу згідно з ситуацією ділового спілкування. Так, для оцінювання рівня розвитку вмінь продукувати співбесіду / дискусію / інтерв'ю з доповідачем ми виділяємо відповідність ситуації ділового спілкування; відносну правильність мовлення; аргументованість; ініціативність; спонтанність, ситуативність, творчість; орієнтацію на партнера.

Об'єктами оцінювання рівня сформованості англomовної компетентності в діловому монологічному мовленні є вміння реалізувати різні типи монологу згідно із ситуаціями ділового спілкування. Наприклад, критеріями оцінювання рівня розвитку вмінь продукування доповіді-презентації й монологу-звіту (звітування) є 1) дотримання жанрово-структурної організації монологу; 2) цілеспрямованість і цільність (доповіді, звіту, презентації); 3) адекватність і повнота розкриття теми (доповіді, звіту, презентації); 4) логічна зв'язність висловлювання; 5) зверненість; 6) мовна коректність; 7) правильність розуміння запитань аудиторії й відповідність змісту відповідей поставленим запитанням; 8) темп мовлення; 9) обсяг мовлення й час продукування монологу (3–5 хв.); 10) наявність елементів творчості, зокрема використання технічних і нетехнічних засобів (Авсюкевич, 2009; Биконя, 2015; Черниш, 2013).

Для оцінювання рівня розвитку вмінь продукування монологу головуючого на засіданні, доповіді-презентації, монологу-звіту (звітування) пропонуємо такі критерії: 1) відносна

правильність ділового монологічного мовлення; 2) логіко-композиційна оформленість монологу; 3) змістовність (повнота викладу, аргументованість, узагальненість, ілюстрація прикладами, доцільність інформації); 4) використання лексики ДАМ; 5) використання візуальних (технічних / нетехнічних) засобів.

Перераховані вище критерії оцінювання ділового діалогічного й монологічного мовлення, на нашу думку, ускладнюють і певною мірою переобтяжують навчання й оцінювання. Особливо складно оцінити готовий продукт (у нашому випадку, діалог / монолог певного функціонального типу) засобами МП. Це завдання є складним не тільки для викладача, але й для програміста (розробити й убудувати в МП програму для оцінювання діалогу / монологу). Тому критерії можуть варіюватись залежно від етапів навчання ділового англійського діалогічного й монологічного мовлення засобами МП.

Як уже зазначалось раніше, в МП ми пропонуємо студенту здійснювати запис на плівку власного мовлення, для того, щоб в подальшому викладач та і сам студент мали можливість проаналізувати мовлення.

До критеріїв оцінювання рівня сформованості у майбутніх економістів умінь англомовного ділового письма відносимо змістовність висловлювання; логічність і зв'язність викладу; мовну правильність; адекватну стилістичну забарвленість; чітку композиційну побудову; обсяг письмової роботи.

У СПРС засобами МП студенти можуть здійснювати само- й взаємооцінювання своїх письмових текстів за ключем самоперевірки. На продуктивному етапі планується, що студент архівує свій письмовий продукт в окремий файл/папку в МП і відсилає на перевірку викладачеві (рис. 4). Викладач згідно з визначеними раніше критеріями перевіряє роботу, виставляє бали, записує зауваження й обговорює результати СПРС на заняттях. Результати взаємоперевірки студентів передбачають порівняння своїх балів з балами, виставленими їхніми колегами / партнерами.

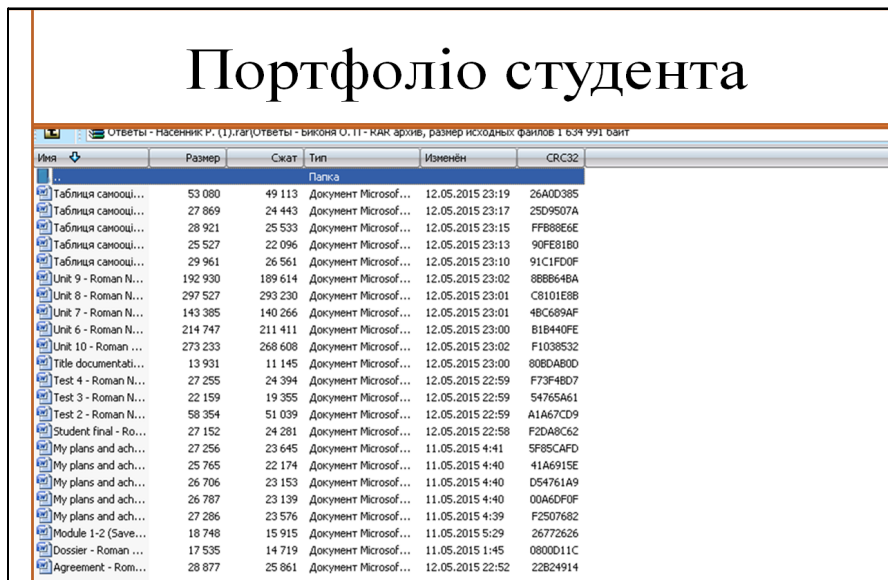


Рис. 4. Приклад самостійної роботи студента

Самоперевірку рівня сформованості лексичних і граматичних навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності ДАМ доцільно здійснювати за допомогою ретельного аналізу власного письмового продукту (в діловому письмі) й аудіозапису власного мовлення

(в діловому говорінні) з подальшим аналізом разом із викладачем / взаємоаналізом разом із співрозмовником(ами). Для цього в МП передбачено друковані й звукові ключі для самоперевірки й самооцінювання студентів.

Висновки. Таким чином, під час СПРС доцільно здійснювати *поточний і модульний (рубіжний)* самоконтроль рівня володіння майбутніми економістами англомовними продуктивними компетентностями в діловому спілкуванні з використанням МП. Для поточного самоконтролю надано вербальні й невербальні, аудіо-, відео- й друковані ключі. Засобом самоконтролю й самооцінювання рівня володіння майбутніми економістами англомовними продуктивними компетентностями в діловому спілкуванні є таблиця самооцінювання (Self-assessment), таблиця планування й досягнень (Plans and achievements) і портфоліо (My self-study).

Критерії оцінювання рівня сформованості англійського ділового діалогічного й монологічного мовлення та письма, зокрема під час продукування різних видів / типів діалогів і монологів і письмових текстів ділового характеру надаються студентам заздалегідь перед виконанням вправ і завдань у МП.

Самостійне позааудиторне навчання студентів економічних спеціальностей ділового англомовного говоріння та письма з використанням МП здійснюється протягом рецептивного, репродуктивно-продуктивного й творчого етапів.

Перспективи подальших розвідок. Наступний етап нашого дослідження передбачає розгляд питань, пов'язаних з розробленням тестових завдань у МП як засобів контролю, зокрема обґрунтування відмінностей у структурі мультимедійного тестового завдання для МП порівняно з аналогічним завданням паперового підручника.

ЛІТЕРАТУРА

- Авсюкевич, Ю. С. (2009). *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Биконя, О. П. (2015). *Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей*. Чернігів: Видавництво ЧНТУ.
- Долина, А. В. (2011). *Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Коньшева, А. В. (2004). *Контроль результатів обучения иностранному языку*. Минск, Республика Беларусь: Издательство: КАРО; Четыре четверти.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні*. Київ: Ленвіт.

REFERENCES

- Avsiukevych, Yu. S. (2009). *Metodyka navchannia prezentatsii anhlijs'koiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Bykonja, O. P. (2015). *Orhanizatsiia samostijnoi pozaudytornoi roboty z anhlijs'koi movy studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej*. Chernihiv: Vydavnytstvo ChNTU.
- Dolyna, A. V. (2011). *Metodyka vdoskonalennia fonetychnoi kompetentsii u majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy u samostijnij roboti* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Konysheva, A. V. (2004). *Kontrol' rezul'tatov obuchenya ynostrannomu iazyku*. Mynsk, Respublyka Belarus': Yzdatel'stvo: KARO; Chetyre chetverty.
- Chernysh, V. V. (2013). *Metodyka formuvannia u majbutnikh uchyteliv profesijno oriientovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni*. Kyiv: Lenvit.

УДК 378.141:811.112.2:379.85(045)

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ МАЙБУТНІХ ТУРИЗМОЗНАВЦІВ

Окопна Я. В.

jana.okopna@gmail.com

Національний університет харчових технологій, Київ

Дата надходження 25.09.2018. Рекомендовано до друку 27.10.2018.

Анотація. В статті розглянуто питання контролю якості формування навичок німецькомовної ділової писемної й усної комунікації майбутніх туризмознавців з використанням дистанційної платформи за умов їхньої навчальної автономії. Обґрунтовано теоретичну й практичну доцільність застосування технічного засобу контролю самостійного оволодіння майбутніми туризмознавцями німецькомовним діловим писемним й усним мовленням після англійського з використанням електронних тестів і вправ, укладених у системі Moodle. На основі аналізу наукової літератури визначено теоретичні передумови самостійного оволодіння майбутніми туризмознавцями німецькомовним діловим писемним й усним спілкуванням з використанням дистанційних технологій: визначено алгоритм упорядкування комп'ютерного тесту; визначено мету й конкретизовано зміст його етапів; акцентовано переваги використання дистанційних технологій і виділено психологічні й дидактико-методичні передумови реалізації комп'ютерного тестування в межах навчальної автономії оволодіння німецькомовним діловим писемним й усним спілкуванням з використанням системи Moodle.

Ключові слова: дистанційні засоби навчання, друга іноземна мова, іншомовна комунікативна компетентність, комп'ютерне тестування, майбутні туризмознавці, навчальна автономія.

Окопна Я. В. Особенности контроля немецкоязычной деловой коммуникации с использованием дистанционных технологий в условиях учебной автономии будущих работников туристической сферы

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы контроля качества формирования навыков немецкоязычной деловой письменной и устной коммуникации будущих работников в туристической сфере с использованием дистанционной платформы в условиях учебной автономии. Обоснована теоретическая и практическая целесообразность применения технического средства контроля в процессе самостоятельного овладения немецкоязычной деловой письменной и устной речью после английской будущими менеджерами в сфере туризма с использованием электронных тестов и упражнений в системе Moodle. На основе анализа научной литературы определены теоретические предпосылки самостоятельного овладения немецкоязычным деловым письменным и устным общением будущими туристическими менеджерами с использованием дистанционных технологий: определены алгоритм организации компьютерного теста; раскрыты цели и конкретизировано содержание его этапов; определены преимущества использования дистанционных технологий и выделены психологические и дидактико-методические предпосылки реализации компьютерного тестирования в рамках учебной автономии овладения немецкоязычным деловым письменным и устным общением с использованием системы Moodle.

Ключевые слова: дистанционные средства обучения, второй иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетентность, компьютерное тестирование, будущие работники в сфере туризма, учебная автономия.

Okopna Ya. Control Peculiarities of German business communication with the use of distance learning technologies in the process of educational autonomy of prospective tourism managers

Abstract. Introduction. The article focuses on the problem of autonomous mastering German business written and oral communication by prospective tourism managers with the use of distance learning technologies. **Purpose.** The methodology of autonomous mastering German business writing and oral communication by prospective tourism experts with the use of computer tests has been theoretically and practically substantiated. **Methods.**

On the basis of scientific literature theoretical backgrounds of autonomous mastering German business writing and oral communication by prospective tourism managers with the use of distance learning technologies have been analysed: the aim and content in testing strategy have been determined and specified; the advantages of distance testing have been determined; psychological, didactic and methodological backgrounds of autonomous mastering German business writing and oral communication by prospective tourism experts with the use of distance computer testing technologies have been described. **Results.** On the basis of the theoretical analysis of the psychological-pedagogical and methodical scientific literature, psychological and didactic-methodological prerequisites for autonomous mastering of German-speaking business written and oral communication using distance learning technologies are determined. **Conclusion.** The effectiveness of the suggested technology has been described, methodological recommendations on autonomous mastering German business written and oral communication with the use of distance learning technologies have been developed.

Key words: distance learning means, second foreign language, foreign language communicative competence, computer testing, prospective tourism experts, educational autonomy.

Постановка проблеми. Навчання другої іноземної мови (2ІМ) професійного спрямування у нелінгвістичному закладі вищої освіти (ЗВО) передбачає досягнення спеціального рівня володіння німецькою мовою як 2ІМ після англійської для професійного спілкування (спеціалізованого мультилінгвізму). Тому формулювати мету навчання 2ІМ для спеціальних цілей слід, керуючись принципом професіоналізації цієї мети – комунікативна компетентність для спілкування з професійною метою є *професійно орієнтованою комунікативною компетентністю в другій іноземній мові* (ПОКК2ІМ). Така компетентність формується поетапно, відповідно до ступенів навчання у вищій школі, а також містить додаткові складники, які відображають її специфіку.

ПОКК2ІМ, майбутніх працівників сфери міжнародного туризму складається з таких компонентів компетентностей: лінгвістичної (фонетичної, лексичної, граматичної) компетентності, соціокультурної компетентності (в єдності її соціального й культурного складників), психологічної (породження й сприйняття мовлення 2ІМ), предметної (загальнопредметної й професійно-предметної) й мовленнєвої (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) компетентності. Дві з цих компетентностей – лінгвістична й соціокультурна – містять специфічні аспекти. Такими аспектами лінгвістичної компетентності є формально-логічний і прагматичний, соціокультурної компетентності – формально-логічний, прагматичний і паралінгвістичний.

Загальна мета навчання німецької мови як 2ІМ після англійської професійного спрямування у нелінгвістичному ЗВО полягає у формуванні у студентів ПОКК2ІМ, яка є необхідною для вирішення широкого спектра професійних завдань і покриває професійні потреби через формування у майбутніх фахівців з туризмознавства німецькомовної компетентності в говорінні й письмі.

Стрімке прагнення нашої держави бути членом європейської спільноти, де впроваджено міжнародні стандарти оцінки якості іншомовних знань, що передбачає застосування тестів, а також соціальне замовлення в галузі оцінки навчальних досягнень студентів нелінгвістичного ЗВО, зокрема майбутніх працівників напряму 6.140103 «Туризм», в оволодінні двома й більше ІМ, зумовлюють актуальність проблеми тестового контролю якості формування в майбутніх фахівців з туризмознавства німецькомовної компетентності в письмі й говорінні в межах їхньої навчальної автономії.

Друга й третя ІМ входять до переліку обов'язкових дисциплін державного компонента варіативної складової навчального плану, які підлягають опануванню майбутніми туризмознавцями для отримання диплома про закінчену вищу освіту державного зразка. Успішне оволодіння декількома ІМ безпосередньо залежить від ефективності процесу їх навчання, яка, в свою чергу, зумовлюється управлінням, забезпеченим контролем і постійним моніторингом.

У навчанні двох і більше ІМ за умов навчальної автономії студентів широкого розповсюдження набуло комп'ютерне тестування завдяки своїй здатності задовольнити основні

вимоги до контролю: об'єктивність, надійність, валідність, практичність й економічність. Саме тестовий контроль є оптимальним засобом дистанційного управління процесом засвоєння декількох ІМ і підвищення ефективності всієї системи формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) в нелінгвістичному ЗВО.

Іншим чинником, який спонукає до застосування тестового контролю в навчанні майбутніх туризмознавців німецької мови як 2ІМ після англійської, є достовірність оцінок з “Другої іноземної мови професійного спрямування (німецька мова)” й “Другої ділової іноземної мови (німецька мова)” в офіційних документах: підсумковій звітній відомості й додатку до диплома. Зазвичай, ці оцінки відображають рівень володіння студентами іншомовним мовленням відповідно до вимог державної програми й проекту державного освітнього стандарту, однак не є об'єктивними слідом за рівнем вимог міжнародних стандартів. Унаслідок однакові бали виставляються майбутнім туризмознавцям з різним рівнем підготовки й різними рівнями володіння ІМ, оскільки невизначеними залишаються критерії й інструменти об'єктивного оцінювання ІКК студентів. І, відповідно, ці фахівці не є конкурентними й мобільними на світовому ринку праці.

Чинні навчальні програми й проект варіативної складової державного стандарту з ІМ мають виражену комунікативну спрямованість, яка зазначена в головній меті формування ІКК – оволодіння студентами двома й більше ІМ як засобом професійно орієнтованого спілкування. Водночас існуюча практика контролю рівня сформованості у майбутніх працівників сфери туризму ІКК 2ІМ як у процесі навчання, так і на випускних іспитах не відповідає принципу комунікативності навчання, що зумовлює суперечність між програмними вимогами до володіння ІМ і традиційними формами контролю.

Невирішеним є питанням визначення вимірників навчальних досягнень студентів нелінгвістичного ЗВО, наявність яких передбачається проектом варіативної складової державного стандарту з ІМ. В освітніх системах розвинених країн дистанційний тестовий контроль у навчанні ІМ посідає центральне місце й відіграє роль провідного моніторингового інструменту визначення рівня навчальних досягнень студентів у володінні ІКК й якості їх формування за умов навчальної автономії. Проблема вдосконалення контролю у навчанні ІМ набуває особливого значення з виникненням ідеї про приєднання України до європейської спільноти, що висуває особливі вимоги до визначення якості володіння населенням цих країн двома й більше ІМ. Ще наприкінці 90-х років у деяких європейських країнах були ухвалені рішення про реформування системи вищої освіти в нелінгвістичних ЗВО, що вплинуло не лише на переосмислення змісту навчання двох і більше ІМ, а й на процес контролю й постійного моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Отже, нагальна потреба в забезпеченні ефективного управління процесом навчання 2ІМ шляхом упровадження в процес формування ІКК надійного засобу вимірювання й об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень майбутніх туризмознавців відповідно до програмних вимог зумовлюють необхідність обґрунтування наукових розробок тестового контролю й моніторингу якості формування німецькомовної компетентності в говорінні й письмі в межах навчальної автономії студентів, що визначає **актуальність** проблеми нашої наукової розвідки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання дистанційних засобів тестового контролю, моніторингу й діагностики якості формування у майбутніх туризмознавців ІКК 2ІМ в умовах їхньої навчальної автономії шляхом конкретизації етапів розроблення й уточнення специфікацій тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми тестування в навчанні ІМ присвячено низку наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників (Л. В. Банкевич, О. Б. Бігич, Ж. А. Витковская, Ю. В. Головач, Є. Ф. Іванова, В. А. Коккота, О. П. Петренко, І. О. Рапопорт, Н. С. Саєнко, Р. Сельг, І. Сотгер, С. К. Фоломкина, J. Alderson, L. Bachman,

C. Chapelle, C. Clapham, J. Clark, A. Cohen, A. Davis, G. Fulcher, J. Heaton, A. Hughes, D. Lussier, J. Oller, A. Palmer, T. Shohamy, B. Spolsky, N. Underhill, D. Wall, C. Weir, M. Zeidner та ін.). Теоретичні положення цих досліджень становлять засади теорії тестового контролю в навчанні ІМ. Проте, залишаються нерозробленими теоретичні основи тестового контролю й моніторингу навчання 2ІМ у нелінгвістичному ЗВО, в яких враховувалися б сучасні досягнення в теорії й практиці комп'ютерного тестування, а також у галузях лінгвістики, психолінгвістики, психології й методики навчання 2ІМ. Науковцями не були враховані особливості мовленнєвої поведінки тестованого в умовах реальної комунікації 2ІМ, особистісних якостей психотипу майбутнього туризмознавця, специфіки формування ІКК 2ІМ у нелінгвістичному ЗВО. Згадані чинники суттєво впливають на ефективність тестування й повинні враховуватись на всіх його етапах – від розроблення тесту до проведення тестування й оцінювання відповідей тестованих.

В Україні та країнах Прибалтики протягом останніх років за підтримки Гете-Інституту, Центру німецької культури Widerstrahl, Британської Ради здійснюються проекти з розроблення стандартизованих випускних тестів з німецької й англійської мов, а також робляться спроби визначити рівні володіння ІМ студентами нелінгвістичного ЗВО. Недоліком цих проектів вважаємо те, що питання розроблення комп'ютерних тестів вирішується лише щодо потреб випускного іспиту й не розглядається як елемент цілісної системи тестового контролю, яка функціонує протягом усього періоду формування ІКК 2ІМ в нелінгвістичному ЗВО. Отже, практика тестового контролю з ІМ майбутніх туризмознавців ще не має наукового підґрунтя. Відсутні також праці з описом системи тестового контролю й моніторингу формування ІКК 2ІМ професійного спрямування в межах навчальної автономії студентів.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння 2ІМ для спеціальних цілей передбачає спільну рецептивно-продуктивну діяльність (СРПД) викладача й студентів на шляху досягнення освітніх цілей, допомогу в оволодінні навчальним матеріалом і забезпечення неперервного мовного розвитку на всіх рівнях навчального процесу, контекстуалізацію процесів викладання, учіння й СРПД викладача і студентів з погляду їхнього попереднього філологічного досвіду і вмінь, навчання комплексного мислення, залучення учасників навчального процесу до освітнього діалогу. Головним чинником успішного навчання 2ІМ для професійних цілей є його контекстуалізація, тобто включення оволодіння обома ІМ до контексту оволодіння майбутньою спеціальністю.

Формування у майбутніх фахівців з туризмознавства німецькомовної компетентності в говорінні й письмі будується на основі системи основоположних принципів, яка складається з трьох підсистем. Перша підсистема охоплює провідний принцип практичної реалізації комунікативної компетентності в навчанні й три підпорядковані йому принципи: культурологічний принцип, урахування різних варіантів німецької мови й автентичності навчальних матеріалів. Друга підсистема включає провідний принцип забезпечення мотиваційної достатності в навчанні й три підпорядковані принципи: занурення в зміст майбутньої спеціальності засобами обох виучуваних ІМ, проблемності й ситуативності навчання, інтегрованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (МД). Третя підсистема детермінована провідним принципом автономії учіння й трьома підпорядкованими йому принципами: автономії творчого учіння, різнорівневості навчальної автономії майбутніх туризмознавців і творчого навчального співробітництва.

Поетапність формування у майбутніх туризмознавців німецькомовної компетентності в говорінні й письмі полягає в розподілі всього курсу на три етапи. На першому етапі впродовж другого року навчання раціонально забезпечити формування у студентів нелінгвістичного ЗВО базової загальнопрофесійної комунікативної компетентності на рівні А2 за Загальноєвропейською шкалою. Студенти на основі загальноповживаної ділової німецької мови й відповідного змісту навчання вчать виконувати цією мовою базові загальнопрофесійні (неспеціалізовані) обов'язки майбутніх працівників сфери міжнародного менеджменту. На другому етапі навчання, що охоплює

третій рік навчання в нелінгвістичному ЗВО, формується просунута загальнопрофесійна комунікативна компетентність (рівень B1+), у межах якої формуються профільні іншомовні комунікативні навички й уміння професійного спілкування в нерозривному зв'язку з конкретною профільною спеціальністю студентів. На третьому етапі формується вузькоспеціалізована комунікативна компетентність (рівень B2), починаючи з четвертого року навчання у нелінгвістичному ЗВО й до його завершення. Саме в цей період, після проходження перших двох вищеназваних етапів, студенти готуються до макроетапу німецькомовного занурення.

До змісту формування у майбутніх фахівців з туризмознавства німецькомовної компетентності в говорінні й письмі ми включили: 1) мовленнєві навички й уміння (вони власне і складають ІКК 2ІМ), 2) мовний (фонетичний, граматичний, лексичний) матеріал; 3) соціокультурну, формально-логічну, прагматичну, предметну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію про стереотипи "стилю професійного життя" як основу для формування відповідних комунікативних навичок і розвитку вмінь; 4) мовленнєвий матеріал (тексти для читання та усного мовлення як джерело мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формально-логічної, прагматичної, психологічної, паралінгвістичної інформації й інформації про "стиль професійного життя"); 5) теми й ситуації спілкування. Добір всіх перелічених складників змісту навчання здійснюється "знизу-вверх" – від визначення тем і ситуацій до конкретизації навичок і вмінь. Головною перевагою запропонованої методики добирання змісту навчання є її точність. Зміст навчання добирається за принципом раціональної мінімізації, починаючи з його предметного складника на основі принципу відповідності змісту навчання складникам професійної ІКК з оперттям на її предметний складник. Саме оперття на предметний складник змісту й предметний аспект як відправну точку забезпечує професійну спрямованість процесу навчання.

Провідні види навчальної діяльності, в яких формується ПОКК2ІМ, містять: творчі (ділові / рольові) ігри, проектну роботу, мозковий штурм, кейс-метод, дискусію й презентацію. Всі вони передбачають постійний Інтернет-пошук інформації в німецько- й англійськомовних джерелах, а також мовленнєву практику в усіх видах МД в умовах дистанційного навчання.

Навчання німецької мови після англійської доцільно впроваджувати лише в тих групах студентів, рівень володіння загальнонавчальною англійською мовою в яких не нижче B2+ згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, оскільки в процесі доекспериментальних і пілотних експериментальних випробувань з формування груп студентів для базового природного експерименту ми визначили, що подолання інтерференції й посилення позитивного переносу в процесі оволодіння говорінням і письмом німецькою мовою після англійської на рівні володіння майбутнім туризмознавцем англійською мовою B2+ є ефективнішим, ніж на нижчих рівнях володіння першою ІМ. Це зумовило вибір студентів саме четвертого року навчання – майбутніх працівників сфери міжнародного туризму, які володіють англійською мовою на рівні B2 на початок четвертого року навчання.

Втілена в розроблених нами навчальних матеріалах за дистанційної підтримки методика формування у майбутніх фахівців з туризмознавства німецькомовної компетентності в говорінні й письмі має свої модифікації залежно від етапу навчання: наявність п'ятиаспектної структури теми на третьому році вивчення другої ІМ (четвертий курс), впровадження індивідуалізації такого навчання на другому етапі, скорочення числа аспектів/фокусів до двох (предметно-мовного й комунікативного) – на третьому етапі.

Для ефективної організації конструктивістського комбінованого навчання німецької мови професійного спрямування як 2ІМ у нелінгвістичному ЗВО ми дотримувались таких методичних рекомендацій: застосовували лінгво-дидактичні тести для обох ІМ (німецької й англійської) з метою виявлення рівнів навченості студентів і визначення можливості навчання студентів у межах запропонованої методики; організовували заняття в такий спосіб, який через говоріння

й письмо управляв усіма видами МД; використовували провідні види навчальної діяльності, забезпечуючи, з одного боку, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності в усіх видах МД 2ІМ, а з другого – інтегрування навчання 2ІМ й спеціальності; сприяли інтерактивності навчання, застосовуючи різні види роботи (фронтальну, парну, групову тощо) й контролю (оцінювання викладачем, взаємооцінювання, самооцінювання); забезпечували ефективність самостійної роботи студентів у позааудиторний час за підтримки дистанційної платформи.

Така побудова навчального процесу з 2ІМ дає змогу інтегрувати викладання німецької мови й майбутньої спеціальності студентів уже з перших занять, уможлиблюючи формування фахівця сфери міжнародного туризму, який матиме широкі перспективи реалізації набутих навичок, умінь і знань на міжнародному ринку праці.

Тестування навчальних досягнень майбутніх працівників сфери міжнародного туризму з 2ІМ є основою дистанційної системи формування ІКК у межах навчальної автономії й займає в її структурі центральне місце. Процес тестування інтегрує всі ознаки цієї системи й відіграє вирішальну роль у збереженні якостей моніторингу й управління процесом формування у майбутніх працівників сфери міжнародного туризму німецькомовної компетентності в говорінні й письмі. Задля визначення концептуальної основи структури тесту з 2ІМ, придатного для використання в системі дистанційного тестового контролю, ми вивчили й експериментально апробували внутрішні механізми процесу тестування за підтримки модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle Національного університету харчових технологій на основі аналізу взаємодії його складників (Окопна, 2017; Окорна, 2017). Ця взаємодія відбувається між характеристиками віртуального навчального середовища як технічного засобу (ТЗ) і характеристиками тестованих – майбутніх туризмознавців – під час здійснення ними мовленнєвої інтеракції в умовах тестування. До характеристик ТЗ, які взаємодіють з характеристиками тестованих, належать характеристики сетінгу, рубрик тесту, подачі матеріалу, очікуваної відповіді, взаємодія між подачею матеріалу й очікуваною відповіддю. До характеристик тестованого, які взаємодіють з характеристиками ТЗ, належать його особистісні характеристики (вік, стать, рідна мова, рівень володіння першою ІМ, професійна орієнтація й умотивованість у здобутті освіти за відповідним фахом, попередній досвід виконання подібних тестів на інших фахових предметах, рідної мови, першої ІМ тощо), тематичні професійно орієнтовані знання, емоційне ставлення до комп'ютерного тестування за умов навчальної автономії. Специфіка іншомовної МД майбутнього туризмознавця під час тестування визначалась шляхом зіставлення а) особливостей комунікативних завдань, вирішуваних у позатекстовому спілкуванні, і ТЗ, пропонує для реалізації спілкування в умовах тестування; б) особливостей мовленнєвої поведінки тестованих під час виконання комунікативних завдань і ТЗ; в) індивідуальних особливостей психотипу майбутнього фахівця сфери міжнародного туризму.

Було встановлено, що особливості ТЗ визначають ступінь і спосіб залучення компонентів ІКК 2ІМ до реалізації мовленнєвої поведінки тестованого під час здійснення іншомовного спілкування в обставинах дистанційного тестування. Через надання ТЗ тих чи інших характеристик змінюється характер усього тесту. Отже, ТЗ є головним інструментом моделювання форми й змісту мовленнєвої поведінки тестованого, зумовлюючи цілі, засоби й способи здійснення іншомовного спілкування.

Апробована нами авторська технологія передбачає чотири етапи розроблення дистанційного комп'ютерного тесту в межах навчальної автономії. Першим етапом є а) *проектування комп'ютерного тесту* – формулювання цілей; уточнення умов реального спілкування, коли тестований застосовує 2ІМ; вибір опцій ТЗ для включення в тест; визначення контенту інформації, яка вимірюється цим тестом; складання плану оцінки придатності тесту з метою

визначення адекватного балансу між якісними характеристиками тесту; визначення доступних ресурсів; б) *складання матриці дистанційного тесту / тестового завдання*, що здійснюється шляхом опису структури тесту – визначається кількість частин тесту й опції ТЗ у кожній частині, підпорядкованість опцій ТЗ за складністю, послідовність розташування опцій ТЗ, відносна важливість кожної частини тесту залежно від цілей; відповідність тесту сертифікаційним вимогам Рамкової програми з німецької мови (Аззоліні, Амеліна, Гаманюк, Жданова, 2014) і Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти (Ніколаєва, 2003), які зумовлюють мету завдання; структуру, вимірювану завданням; сетінг – розподіл часу, відведеного на виконання частин тесту; інструкції до частин тесту в опціях ТЗ, характеристики пред'явлення матеріалу й очікуваної відповіді; метод оцінювання відповідей тестованих. На цьому ж етапі пілотною окремі опції ТЗ задля попереднього визначення їхньої якості щодо доцільності включення в розроблений тест.

На другому етапі *складається пілотний варіант тесту* навчальних досягнень з 2ІМ, що передбачає оживлення розробленої матриці шляхом наповнення ТЗ матеріальним контентом й *пілотується тест* у типовому контингенті тестованих задля визначення ступеня його придатності для використання в системі тестового контролю ІКК 2ІМ.

На третьому етапі *обробляються, аналізуються й інтерпретуються отримані результати* для встановлення параметрів якісних характеристик тесту й визначення необхідних коректив для внесення в пілотний тест; *упорядковується й складається остаточний варіант дистанційного тесту*, здійснювані в процесі коригування пілотного тесту задля подальшого усунення недоліків розробленого, виявлені під час його пілотування й аналізу результатів.

Четвертим етапом є *реалізація остаточного варіанта тестового випробування*. Враховуючи, що підсумковий тестовий контроль передбачає визначення й оцінювання навчальних досягнень майбутніх туризмознавців в оволодінні ІКК 2ІМ по завершенні конкретного ступеня навчання, при розробленні підсумкового тесту враховується кумулятивний характер ІКК шляхом включення до тесту комунікативно спрямованих опцій ТЗ (Петрашук, 2000). Ми визначали типи опцій ТЗ, придатних для включення до тесту, на основі аналізу комунікативних завдань, вирішуваних студентами під час навчання іншомовного спілкування в чотирьох видах МД (Бігич та ін., 2013, сс. 182-298) і перекладі з першої ІМ на другу й навпаки. Внаслідок ми визначили 27 типів комунікативно спрямованих опцій ТЗ, адаптованих до вимог проекту державного стандарту з 2ІМ в аудіюванні, читанні, говорінні й письмі.

Під час пілотування якості різних сполучень характеристик пред'явлення матеріалу, поданого через ТЗ, і характеристик очікуваної відповіді ми уточнили типи опцій ТЗ, придатних для включення в підсумковий тест навчальних досягнень з 2ІМ і складені формати цих тестів для різних рівнів володіння ІМ. У форматі визначаються частини тесту, типи опцій ТЗ у кожній частині, об'єкт тестування (контент матеріалу) в кожному завданні, характер пред'явлення матеріалу, очікувана відповідь і метод її оцінювання.

Кожен етап алгоритму реалізації тестового контролю виконує притаманну йому роль для забезпечення ефективного функціонування всієї системи комп'ютерного тестування. Порядок розташування цих елементів на чотирьох рівнях відображає ступінь впливу на них зовнішнього середовища, яким для системи тестового контролю виступають загальна система навчання 2ІМ разом із системою нетестового контролю, а також сфера державного регулювання у галузі вищої освіти (“Національна стратегія розвитку”).

Головною метою системи дистанційного тестового контролю є управління процесом оволодіння студентами ІКК 2ІМ шляхом оперативного отримання об'єктивних і надійних даних про успішність / неуспішність перебігу навчального процесу й ступінь ефективності досягнення головної мети – практичного оволодіння студентами 2ІМ як засобом усної й письмової комунікації в різних видах МД на рівні вимог державної програми й міжнародних освітніх стандартів. Основними цілями комп'ютерного тестового контролю є визначення рівня навчальних досягнень

майбутніх туризмознавців в оволодінні 2ІМ по завершенні конкретного періоду навчання. Такими періодами навчання є практичне заняття з ІМ або окремих етапів цього заняття, серія практичних занять у межах теми (тематичного циклу), навчальний модуль, семестр, навчальний рік, рік вивчення 2ІМ.

Висновки. Ефективне управління процесом навчання 2ІМ забезпечується шляхом упровадження в процес формування ІКК надійного засобу вимірювання й об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень майбутніх туризмознавців відповідно до програмних вимог нелінгвістичного ЗВО. Залежності від цілей комп'ютерний тестовий контроль за умов навчальної автономії студентів виконує управлінську, мотиваційно-орієнтувальну, контрольну, констатувальну, оцінювальну, навчальну, освітньо-виховну, розвивальну, коригувальну, прогнозуючу функції. Для їх успішної реалізації комп'ютерний тестовий контроль упорядковується за алгоритмом чотирьох етапів на основі принципів автентичності, наступності й практичності тестування; об'єктивності результатів; таємності тесту; врахування вікових психологічних професійно орієнтованих особливостей тестованих; врахування їхнього попереднього досвіду виконання тесту з ІМ. Врахування взаємодії складників комп'ютерного тестування при розробленні тесту з 2ІМ забезпечує його придатність для використання в системі тестового контролю ІКК у межах навчальної автономії студентів за умови поєднання продукту й процесу діяльності розробника тесту. Категоріями продукту є проект тесту, матриця тесту й опції ТЗ, реальний тест, категоріями процесу – якісний і кількісний аналіз тесту; його пілотування; корекція і складання остаточного варіанта тесту.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні комп'ютерного поточного, тематичного й рубіжного тестового контролю у формуванні ІКК німецькою мовою як 2ІМ після англійської на різних ступенях навчання у нелінгвістичному ЗВО й визначення мінімально прийнятних показників якості тестів, ступеня стандартизованості різновидів тестів навчальних досягнень, модифікації якісних характеристик тесту залежно від ступеня його дискретності – комунікативності, дослідження впливу різних чинників на успішність виконання тесту, створення банку опцій ТЗ для стандартизованих тестів навчальних досягнень з 2ІМ, валідації критеріальних рейтингових шкал для оцінювання відповідей тестованих при виконанні ТЗ в продуктивних видах МД.

ЛІТЕРАТУРА

- Азоліні, Л. С., Анеліна, С. М., Гаманюк, В. А., Жданова, Н. С. (2014). *Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Київ: Ленвін.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвін.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. Взято з http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвін.
- Окопна, Я. В. (2017). Зміст формування німецькомовної професійно орієнтованої компетентності у говорінні та письмі майбутніх туризмознавців: предметний аспект. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 26, 103-121.
- Петрашук, О. П. (2000). Комунікативна спрямованість специфікацій тесту з іноземної мови. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, VII, 69-78.
- Окопна, Я. В. (2017). The results of experimental research study with the author's course "German after English 4" for future managers in tourism. In *Topical problems of modern science. Proceedings of the International Scientific Conference*, June 16, 2017 (pp. 45-50). Warsaw, Poland : Research and Scientific Group.

REFERENCES

- Azzolini, L. S., Anelina, S. M., Hamaniuk, V. A., Zhdanova, N. S. (2014). Ramkova prohrama z nimets'koi movy profesijnoho spilkuvannia dlia vyschykh navchal'nykh zakladiv Ukrainy. Kyiv: Lenvin.
- Bihych, O. B., Borets'ka, H. E., Borysko, N. F., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka. Kyiv: Lenvin.
- Natsional'na stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012 – 2021 roky. Vziato z http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red.). (2003). Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv: Lenvin.
- Okopna, Ya. V. (2017). Zmist formuvannia nimets'komovnoi profesijno oriietovanoi kompetentnosti u hovorinni ta pys'mi majbutnikh turyzmoznavtsiv: predmetnyj aspekt. Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriia : Pedahohika ta psykhohiia, 26, 103-121.
- Petrashuk, O. P. (2000). Komunikatyvna spriamovanist' spetsyfikatsij testu z inozemnoi movy. Humanizatsiia navchal'no-vykhovnoho protsesu, VII, 69-78.
- Okopna, Yana. (2017). The results of experimental research study with the author's course "German after English 4" for future managers in tourism. In Topical problems of modern science. Proceedings of the International Scientific Conference, June 16, 2017 (pp. 45-50). Warsaw, Poland : Research and Scientific Group.

УДК 372.881.1

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Зайцева І. В.

Ireenazaruk8@gmail.com

Київський національний торговельно-економічний університет
Дата надходження 05.09.2018. Рекомендовано до друку 15.10.2018.

У статті досліджується використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення; розкрито зміст поняття “ділова гра”. Проаналізовано наявні наукові концепції щодо навчання ділової англomовної діалогічної мови й ділової гри. Обґрунтовано ефективність і необхідність використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення. Визначено й описано типи ділових ігор, принципи навчання ділової англomовної діалогічної мови. Виділено та описано етапи навчання ділової гри, наведено приклади вправ.

Ключові слова: ділова гра, майбутні економісти, діалогічне мовлення, підготовка до професійного спілкування.

Зайцева И. В. Использование деловых игр для обучения будущих экономистов диалогической речи. В статье исследуется использование деловых игр для обучения будущих экономистов диалогической речи; раскрыто содержание понятия “деловая игра”. Проанализированы существующие научные концепции относительно обучения деловой английской диалогической речи и деловой игры. Обоснована эффективность и необходимость использования деловых игр для обучения будущих экономистов диалогической речи. Определены и описаны типы деловых игр, принципы обучения деловой английской диалогической речи, выделены и описаны этапы обучения деловой игры, приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: деловая игра, будущие экономисты, диалогическая речь, подготовка к профессиональному общению.

Zaitseva I. V. Kyiv National University of Trade and Economics

Using Business role play for teaching prospective economists interaction in English.

Abstract. Introduction. The article deals with the use of business role play for teaching prospective economists interaction in English. The author finds out of essence of the concept «business role play». The emphasis is placed on the use of business role plays for teaching students majoring in Economics professional interaction. The study singles out the business role play’s characteristics and peculiarities. The author analyses types of business role play. The **purpose** of this article is to single out business role play usage for teaching prospective economists interaction in English. Within the context of this research, we have formed a hypothesis that it is possible to develop the English-speaking interactional competence of the prospective economists by the means of business role play. **Methods.** The studies on methods of teaching prospective economists interaction in English conducted abroad and in Ukraine have been reviewed and the typology of business role plays have been considered. The **results.** The author defines the notion of a business role play and finds the differences with a role play. The typology of business role plays and tasks for teaching first-year students interaction in English have been developed. The stages for teaching prospective economists interaction in English have been suggested and described. The examples of the exercises have been given. **Conclusion.** To sum up, critical structural features of a business role play are analysed in the research. The peculiarities of a business role play are the theme; the problematic situation; roles; co-speakers; the aim; the instruction. The importance of the business role play usage is listed in the study. The types and key stages of a business role play are described. Language skills of prospective economists are developed at every stage of a business role play.

Key words: business game, future economists, dialogical speech, preparation to professional interaction.

Постановка проблеми. На сучасному етапі здійснення міжкультурної комунікації, розширення міжнародного співробітництва в різних сферах діяльності, створення спільних підприємств володіння англійською мовою стає необхідністю. Згідно з положеннями стандарту підготовки студентів економічних спеціальностей, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти,

а також Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті володіння англійською мовою професійного спрямування має першочергове значення (Ніколаєва, 2003; Бігич та ін., 2013; Президент України, 2002). Сучасні ринкові відносини зумовлюють жорсткі вимоги до якості та рівня професійної підготовки студентів-економістів, які спроможні генерувати ідеї розвитку підприємства, виявляти можливі напрямки його розвитку, вести професійний діалог з представниками бізнес-середовища. Тому виникає необхідність навчання майбутніх економістів англійського діалогічного мовлення професійного спілкування (Н. Ф. Бориско, В. Д. Борщовецька, Н. В. Зінуківа, С. С. Коломієць, З. М. Корнева, М. Ф. Стронин, О. Б. Тарнопольський, Л. А. Чубарова та ін.).

Отже, одним із першочергових завдань освіти стає якісна підготовка спеціалістів, які здатні до успішної професійної діяльності в межах світової спільноти. Досягнення цього завдання ми бачимо у навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення професійного спрямування для спеціальних цілей у навчальному процесі. При цьому необхідно навчати норм міжкультурного спілкування; розвивати культуру мовлення; моделювати проблемні ситуації, в яких студенти можуть опинитися в реальному житті, (Галькова и Гез, 2004; Рогова, 1974; Соловова, 2002). Одним із способів організації навчання діалогічного мовлення (ДМ) майбутніх економістів методисти вважають застосування ділових ігор.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення – не нова, але завжди була актуальною, оскільки вона перебуває у центрі уваги методистів і вчених. Питаннями обґрунтування доцільності та перспективності використання ділових ігор у вищій школі займалися такі дослідники, як Л. Г. Вишнякова, Ю. А. Гапон, Т. І. Доніч, А. В. Конишева, Л. Б. Котлярова, Н. Н. Круглова, О. Б. Тарнопольський, В. М. Філатов, А. Davison, P. Gordon та інші).

Аналіз наукових джерел свідчить, що за останні роки інтенсивно вивчалися окремі аспекти навчання ділової англійської мови (ДАМ) – Business English, зокрема розроблена методика навчання студентів-економістів ДАМ за методикою “занурення” (“immersion teaching”), що передбачає навчання в значущих ситуаціях спілкування через викладання однієї чи кількох навчальних дисциплін іноземною мовою (З. М. Корнева). Обґрунтовано методику навчання майбутніх економістів ділового писемного мовлення (Н. Л. Драб, Т. М. Корж, Г. С. Скуратівська), зокрема, з використанням електронних засобів та інформаційно-комунікативних технологій (О. П. Биконя, М. М. Метьолкіна). Запропоновано методику навчання студентів-економістів англійської мови професійного спілкування з використанням бізнес-проектів (Ю. В. Дегтярьова), бізнес-гри (О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко), а також мовного портфеля (Н. В. Ягельська). Як бачимо, проблема навчання майбутніх економістів ДАМ досить докладно досліджена вченими, однак процес використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів ДМ висвітлений недостатньо.

Проте методика навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення з використанням ділових ігор висвітлена недостатньо. До того ж, невідповідність між вимогами до професійної підготовки фахівця економічного профілю й наявним рівнем сформованості компетентності в ДМ зумовили необхідність дослідження проблеми підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування.

Таким чином, **метою статті** є обґрунтування використання ділових ігор для навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення. Реалізація зазначеної вище мети передбачає вирішення таких завдань: уточнити визначення поняття “ділова гра”, виділити й описати принципи навчання ДМ для майбутніх економістів, проаналізувати переваги використання ділової гри для навчання ДМ, визначити етапи навчання майбутніх економістів ділової гри.

Основні результати дослідження. Розглянемо, як трактують поняття “ділова гра” науковці сьогодні. На думку М. Ф. Строніна, гра у навчальному процесі передбачає наявність ситуації,

максимально наближеної до реальних умов спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу (Стронин, 1981, с. 77). Поряд з назвою “ділова гра”, яка є “імітацією трудової діяльності, а також окремих сторін життя” (Ельконин, 1978), розглядається як “імітація майбутньої професійної діяльності” (Щербань, 2004, с. 20). У свою чергу П. М Щербань (2004) визначає поняття “організаційно-ділові ігри, пов’язані з керівництвом навчально-виховним процесом”.

Таким чином, враховуючи мету нашого дослідження, ми розглядаємо **ділову гру** як інтерактивний метод навчання майбутніх економістів діалогічного мовлення у групах або парах, моделювання реального професійного спілкування, що стимулює пізнавальну активність студентів. Серед ознак, що властиві діловій грі, найважливішими є: наявність проблемної ситуації, ролей, емоційність, спонтанність, цілеспрямованість.

Загальна мета навчальних ділових ігор – активізація процесу навчання та прискорення формування у студентів комплексу знань, навичок і вмінь, необхідних для підвищення ефективності діяльності спеціалістів. Так, у процесі ділової гри у майбутніх економістів формуються фонетичні, лексичні, граматичні навички, студенти набувають досвіду мовного спілкування (Щербань, 2004; Eitington, 2001; Livingstone, 1988). Ділові ігри під час навчального процесу доцільно використовувати для зняття мовних труднощів, у процесі відпрацювання мовного матеріалу, активізації мовної діяльності. Як засіб імітації професійної діяльності, ділові ігри інтенсифікують процес навчання. Серед переваг використання ділової гри для навчання ДМ – розв’язання **проблемної ситуації** (ПС), під час якої відбувається максимальна активізація комунікативної діяльності студентів. До того ж, під час ділової гри, яка забезпечує моделювання умов професійної діяльності майбутніх економістів, створюються умови для застосування професійних знань, удосконалення мовленнєвих навичок та розвиток дискусійних умінь, пошук варіантів вирішення завдання, розвиток умінь аргументувати власну думку, переконувати, впливати на учасників гри тощо.

Зазначимо, що ділова гра відрізняється від рольової гри за певними критеріями: орієнтація на майбутню професію студентів, моделювання у грі умов професійної діяльності, наближених до реальних.

Розкриття поняття “ділова гра” дає нам можливість перейти до її структури, а саме до визначення етапів ділової гри, під час яких виконання завдань попереднього етапу має вплив на результат виконання завдань у наступному етапі, на контроль ігрового часу та систему оцінки її результатів (Щербань, 2004, с. 131). Створення ситуації передбачає наявність проблемного завдання, а також підготовку номенклатури ролей: *You’re a sales person working for Fast Cars showroom. Look at the following facts below and negotiate a deal with a potential buyer. Use some of the expressions in the box below.*

- You have to sell the new Suzuki model. You need to earn a minimum commission of 1000 in the next few days in order to pay for your trip to Poland. This is your bottom line but you could use more money, as the holiday is expensive.
- You make only 50 for cars sold under 10 000. You make a commission per car sold between 10 000 and 12 000. You make 150 commission for cars sold over 12 000.
- This is the second time the buyer has visited the showroom. If the buyer’s first offer is lower than you’d like, persuade him/her to buy a more expensive model with special features.

<i>To take it</i>	<i>to leave it</i>	<i>some sort of compensation</i>	<i>ill-will</i>
<i>willing to make concession</i>		<i>walk away from the negotiation</i>	<i>big concession</i>
<i>you are giving one</i>	<i>one by one</i>	<i>understand the value</i>	

Sales negotiations: tips for making concessions:

1. *Don't do*
2. *Don't think you have to match your customer's concessions.....*
3. *Never give away a concession from a client when.....*
4. *The best time to get a concession from a client when.....*
5. *Whatever you do, don't advertise you're.....*
6. *Make it clear that the.....offer is unacceptable. When facing this situation, restate your position and its benefits to the customer. Never use these words yourself. They only create anger and.....*
7. *If the customer is not planning to buy, it's senseless negotiating and you need to.....*

Під час ділової гри студент може діяти в межах ПС, виконуючи роль відповідно до ситуації. Перевагами рольових ігор також є такі важливі якості, як максимальне наближення до реального життя, автономність студентів, прийняття спонтанних рішень та знаходження компромісу (Ельконин, 1978, с. 193). Використання ділової гри під час занять з АМ сприяє розвитку уяви та умінь критичного мислення, формуванню здатності знаходити й розглядати альтернативні можливості, виокремити власну думку щодо ситуації.

До того ж, ділова гра передбачає наявність різних моделей спілкування, які становлять систему професійного спілкування майбутнього фахівця: наявність ролей та їх розподіл між учасниками; взаємодія; наявність спільної мети в учасників ділової гри тощо. Відтак, можна сказати, що у ділових іграх завжди є наявність ПС, яка розглядається як створення певних умов, що містять проблему, яку необхідно вирішити (Чубарова, 2003, с. 23).

Ділові гри поділяють на (Гайденко, 2016, с. 20):

1) **гру-співробітництво** (ведення переговорів між представниками компаній/ споживачами/ клієнтами/ колегами з метою досягнення домовленості або пошуку варіантів вирішення проблеми). Наведемо приклад такого виду ділової гри.

<i>Role card 1</i>
<i>You are a junior member of a sales team and want to go on a conference negotiating techniques in Paris in Aprils for being precise. Negotiate the trip with your boss and justify the expense. Remember to ask specific questions and use expressions for being precise.</i>
<i>Role card 2</i>
<i>You are a sales manager. A junior but enthusiastic member of your sales team makes a request. Be vague about whether you agree to or decline the request unless you're asked specific questions. Your final decision depends on his/her arguments.</i>

2) **Гру-змагання** (наприклад, підготовка та представлення проектів фірмами-конкурентами з метою отримання патентів на виготовлення продукції): ділова гра “ Who to Promote?”. Work in groups of three.

<i>Role card 1 Nick</i>	<i>Role card 2 Alice</i>	<i>Role card 3 Steve</i>
<i>You have a small business. Your business is successful. You would like to promote one of your two employees Alice or Steve. Whom will you choose and why?</i>	<i>Alice is very hard-working. She is a good speaker and has got experience in the company for five years. Her disadvantage is that she can be stubborn.</i>	<i>Steve is has leadership abilities. Everyone respects and trusts him. He seldom makes mistakes in his work. His weak points are that he is a slow worker and he can come to work late.</i>

Suggested expressions: “Both candidates have advantages and disadvantages.” “Alice is more serious and experienced.” “Steve is more skillful.” “If we choose Alice,..”

3) **Гру-конфлікт** (наприклад, непорозуміння між колегами, переговори керівництва підприємства з представниками іноземної фірми стосовно зриву поставок продукції тощо): *Your co-worker often asks you to 'cover' for him. For example, yesterday he took an extra half-hour for lunch and he asked you to tell the boss that he was in a meeting. Use the suggested phrases in your speech.*

Student A: Your colleague wants you to cover for him again. You are bored because of his behaviour and you are worried that the executive will get to know the truth.

Student B: You need to take some time on your lunch break to buy some medicine for your son from the pharmacy. Ask your colleague to cover for you.

Suggested phrases:

"He can catch us..."

"The executive is suspicious."

"Please, do me a favour."

"This is urgent."

Кожен тип гри відрізняється специфікацією цілей, на досягнення яких спрямовані зусилля її учасників.

Для більш ефективного використання потенціалу ділових ігор у навчанні ДМ визначимо передумови, що надають можливість досягти високих результатів. Нагадаємо, що будь-яка навчальна система базується на загальнодидактичних принципах. Під **принципами навчання** ми розуміємо слідом за Г.В. Роговою (1974, с. 85) положення, які визначають організацію навчання, зміст, методи і є взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Принципи навчання ДАМ, а саме професійного спілкування розглядалися у багатьох наукових працях. Найбільш вагомою для нашого дослідження виявилася класифікація принципів А. І. Кузьмінського (2005, сс. 222-228): *науковості, систематичності та послідовності, наочності, зв'язку навчання з професійною діяльністю, випереджальної професійної спрямованості змісту навчального матеріалу, новизни, оптимізації деталей гри*. Розглянемо їх докладніше.

1. Принцип науковості передбачає засвоєння майбутніми економістами наукових положень, що знайомлять їх із основами економіки, системою економічних категорій, законами ринкового господарства тощо. Його реалізація відображається у навчальних програмах, підручниках, посібниках із кожної дисципліни.

2. Принцип систематичності та послідовності означає, що розгляд навчального матеріалу відбувається поступово і послідовно, із встановленням логічних зв'язків між темами.

3. Принцип наочності – один з провідних дидактичних принципів, згідно з яким навчання побудоване на образах. Є два шляхи реалізації принципу наочності на заняттях з ІМ: використання наочності як засобу навчання і засобу пізнання. У першому випадку – це спеціально дібрані зорові та слухові наочні матеріали (звукозапис, таблиці, схеми, ситуативні картинки, інтелектуальні карти, штучні та природні опори і складніші для сприйняття зразки наочності – відеосюжети телепередач), що допомагають студентам оволодіти нормами вимови, лексико-граматичними одиницями, навчитися розуміти мовлення та висловлювати свою думку у межах відібраного кола тем і ситуацій спілкування. У другому випадку засоби наочності є джерелом інформації, наприклад, інформація про країну, мова якої вивчається, або майбутньої професії студента.

4. Принцип зв'язку навчання з професійною діяльністю передбачає практичну апробацію теоретичних знань, що дає змогу розвивати вміння ДМ та формувати навички. Для реалізації цього принципу необхідно не лише використання ділових ігор на заняттях з АМ, а також участь у виробничій практиці на підприємствах різних галузей.

5. Принцип випереджальної професійної спрямованості змісту навчального матеріалу спрямований на вирішення завдань спілкування, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студента, під якою ми розуміємо професійно-трудова сферу, пов'язану з організацією

та розвитком виробництва, а також рекламою, продажем, купівлею товарів та послуг. Цей принцип зумовлює включення в навчання ситуацій і тем усного професійного спілкування, наприклад “Майбутня професія”, “Працевлаштування”, а також передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій професійного спілкування в умовах виконання певних соціальних ролей: менеджера, аудитора, бухгалтера, керівника компанії, у ході бесіди із зарубіжними колегами під час переговорів тощо.

6. Принцип новизни передбачає такі критерії:

- новизна умов для розвитку мовленнєвих вмінь, а саме: постійна зміна завдань, тощо; новизна змісту має бути на такому рівні, щоб студенти відчували необхідність обговорити проблему;
- новизна прийомів і видів роботи, новизна організаційних форм. Правильна реалізація цього принципу забезпечує спілкування вже на початковому етапі, що є важливою передумовою формування компетентності в говорінні, зокрема у ДМ.

7. Принцип оптимізації деталей гри. Ділова навчальна гра повинна максимально наближатись до реальних умов майбутньої професійної діяльності фахівця. Але при цьому необхідно стежити за тим, щоб ігрові ситуації були не обтяжені подробицями, які є другорядними.

Виділивши й описавши основні принципи навчання ДМ майбутніх економістів, нам необхідно визначити етапи навчання ділової гри, від яких залежить її результативність.

Перший етап – *організаційно-мотиваційний* – передбачає мотиваційну готовність студентів до обговорення ПС. Тому мета цього етапу – створення мотиваційної готовності до ДМ й організація останньої, передбачає вирішення таких завдань: відбувається підготовка до ділової гри, до початку якої необхідно підготувати сценарій, що містить номенклатуру ролей, інформацію про дії учасників гри, взаємовідносини між ними, опис місця й часу дій, визначає кінцеву мету гри. Це дає студентам змогу усвідомити завдання, знайти компроміс та реалізувати свої професійно-комунікативні та творчі можливості. На цьому етапі викладач опрацьовує зі студентами спеціально підготовлені матеріали професійного характеру. Цей процес може відбуватися на декількох заняттях, які передують тому заняттю, на якому проводитиметься сама гра. З метою підготовки студентів викладач може ознайомити їх зі зразком сценарію ділової гри, скласти з ними карту-схему послідовності ігрових дій, програти окремі фрагменти.

Другий етап – *інформативно-підготовчий*, який розпочинається із знайомства учасників ділової гри із ситуацією викладачем, розподілу ролей, залежно від умов гри: поділ на пари / групи / команди, забезпечення відповідними друкованими матеріалами тощо. Під час гри викладач може пасивно спостерігати, втручатися й надавати необхідну інформацію або навіть стати учасником гри, виконуючи одну з ролей. Це залежить від рівня комунікативної підготовки групи та досвіду студентів, які можуть грати вперше або раніше брали участь у такому виді навчальної діяльності. Наведемо приклад ділової гри, під час якої викладач пропонує студентам ПС та розподіляє ролі: *You are going to speak about the problem with the sales team existing information-gathering system. Work in groups of three. Find the solution of the problem.*

<i>St. A is Robert, IT Manager at Cred Company who faces the problems concerning the sales team existing information-gathering system.</i>	<i>St. B is Kate, a successful financial consultant.</i>	<i>St. C is Bob, the manager who is responsible for many projects.</i>
<i>Speak with Kate and Bob from Rin Learning Alliance. You've worked with their company before and know them. Explain the problem with the sales team existing information-gathering system and your solution. Explain what you'd like her company to do for.</i>	<i>Listen to Robert. Explain your point of view and try to persuade him. Find the possible ways of solving the problem with Robert and Bob.</i>	<i>Listen to Robert. Explain your point of view and try to persuade him. Find the possible ways of solving the problem with Robert and Bob.</i>

На третьому етапі – *ситуативно-дискусійному*, метою якого є проведення ділової гри, студенти, як правило, працюють разом, оскільки по черзі представляють в парах / групах позицію з проблемного питання, яке вони обговорювали. Умови гри визначають такі дії: завершити гру після презентації рішень чи продовжити її з метою знайти спільне рішення тощо. Гра може також передбачати здійснення писемного спілкування, коли необхідно написати резюме, супроводжувальний лист, декларацію.

Останній етап – *констатувально-інтерпретаційний* – необхідний для формулювання висновків, підбиття підсумків і проведення аналізу ділової гри. Цей етап проводиться після завершення ділової гри і передбачає аналіз мовних, мовленнєвих помилок студентів, а також коментар з приводу їхньої ролі поведінки.

Наведемо приклад ділової гри, під час якої майбутні економісти стануть виконавцями ролей, наприклад, роботодавця та найманого працівника. До того ж, студенти аналізують проведену гру, яку можна використовувати під час вивчення теми “Працевлаштування”.

Simulation role play “Employment”. Учасники об’єднуються у пари та по черзі розповідають один одному, що в їхньому житті, освіті, поведінці може ускладнювати пошук роботи. Наприклад: Brainstorm possible problems that an applicant could have: e.g. I have no / little job experience, I don’t have higher education, I don’t like the salary / the staff / the executive, I have a baby...

Завдання співрозмовників – знайти вихід із ситуації.

Така форма організації навчальної діяльності надає можливість студентам спробувати себе у певній ролі – керівника, президента компанії, дослідити систему роботи певного підприємства. Учасники гри вирішують професійно орієнтовані завдання – оптимізація прибутку фірми, укладення договорів, продаж акцій компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, котрі цілком поринають у гру, втілюються у свою роль. Симуляції впорядковують як фахові знання, так і знання іноземної мови студентів, готують останніх до прийняття у майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень, сприяють формуванню навичок стратегічного мислення й планування, розвивають уміння працювати в команді тощо.

Таким чином, уточнено визначення поняття «ділова гра», розглянуто переваги її використання для навчання майбутніх економістів ДМ, визначено принципи й етапи навчання ділової гри. Наведено приклади ділових ігор для навчання майбутніх економістів англомовного ДМ.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технологій оволодіння майбутніми економістами стратегіями професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Голованчук Л. П., Ніколаєва С. Ю., Сажко Л. А., ... Черниш В. В. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Гальскова, Н. Д. и Гез, Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия.
- Гайденко, Ю. О. (Уклад.). (2016). *Методичні рекомендації до організації та проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови у технічних університетах*. Київ: НТУУ “КПІ”.
- Кміть, О. В. (2007). Ділова гра у навчанні професійно спрямованого англомовного спілкування студентів-міжнародників старших курсів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 48, 130-133.
- Корнева, З. М. (2004). Навчання студентів економічного профілю вищих навчальних закладів України ділової англійської мови за методикою “занурення”. *Іноземні мови*, 4, 54-58.
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання.
- Леонтьев, А. А. (1974). *Психология общения*. Тарту: Тартус. ГУ.

- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид). (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Тарнопольський, О. Б. (2003). *Конспект лекцій з дисципліни "Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов"*. Дніпропетровськ: Видавництво ДУЕП.
- Президент України. (2002). Указ "Про Національну доктрину розвитку суспільства" № 347 від 17 квітня 2002 року.
- Рогова, Г. В. (1974). О принципах обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 6, 85-95.
- Соловова, Е. Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций*. Москва: Просвещение.
- Стронин, М. Ф. (1981). *Обучающие игры на уроке английского языка (из опыта работы)*. Москва: Просвещение.
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва : Слово / Slovo.
- Хухарева, Е. К. (2009). Роль деловой игры в обучении сотрудников современной компании. *Инновации в образовании*, 10, 85-96.
- Чубарова, Л. А. (2003). *Индивидуализация проблемных ситуаций в учебном процессе вуза (на материале изучения немецкого языка на языковом факультете)* (Кандидатская диссертация). Тюменский государственный университет, Тюмень, Российская Федерация.
- Щербань, П. М. (2004). *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах*. Київ: Вища школа.
- Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика.
- Яворська, Ж. (2005). Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського Університету*, 19, 241-246.
- Eitington, J. E. (2001). *The winning trainer : winning ways to involve people in learning*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Livingstone, C. (1988). *Role Play in Language Learning*. Москва: Высшая школа.
- Philips, B. D. (1994). *Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom*. Crane Publishing Ltd.
- Reeves, N. & Wright, C. (1996). *Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCES

- Bihych, O. B. Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Holovanchuk L. P., Nikolaieva S. Yu., Sazhko L. A., ...Chernysh V. V. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur : teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Gal'skova, N. D. i Gez, N. I. (2004). *Teoriya obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya.
- Gajdenko, Ju. O. (Uklad.). (2016). *Metodichni rekomendacii do organizacii ta provedennja dilovih igor na zanjattjah z inozemnoi movi u tehnicnih universitetah*. Kiiv: NTUU "KPI".
- Kmit', O. V. (2007). *Dilova gra u navchanni profesijno sprjamovanogo anglo-movnogo spilkuvannja studentiv-mizhnarodnikiv starshih kursiv*. Visnik Chernigivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Serija: pedagogichni nauki, 48, 130-133.
- Kornieva, Z. M. (2004). *Navchannja studentiv ekonomichnogo profilju vishnih navchal'nih zakladiv Ukraini dilovoi anglijs'koi movi za metodikoju "zanurennja"*. Inozemni movi, 4, 54-58.
- Kuz'mins'kij, A. I. (2005). *Pedagogika vishnoi shkoli*. Kiiv: Znannja.
- Leont'ev, A. A. (1974). *Psihologija obshhenija*. Tartu: Tartus. GU.

- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red. ukr. vyd). (2003). Zahal'noievropejs'ki rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv: Lenvit.
- Tarnopol's'kyj, O. B. (2003). Konspekt leksij z dystsypliny "Metodyka provedennia rol'ovykh ta dilovykh ihor u navchanni inozemnykh mov". Dnipropetrovs'k: Vydavnytstvo DUEP.
- Prezydent Ukrainy. (2002). Ukaz "Pro Natsional'nu doktrynu rozvytku suspil'stva" № 347 vid 17 kvitnia 2002 roku.
- Rogova, G. V. (1974). O principah obuchenija inostrannym jazykam. Inostrannye jazyki v shkole, 6, 85-95.
- Solovova, E. N. (2002). Metodika obuchenija inostrannym jazykam : bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveshhenie.
- Stronin, M. F. (1981). Obuchajushhie igry na uroke anglijskogo jazyka (iz opyta raboty) : posobie dlja uchitelja. Moskva: Prosveshhenie.
- Ter-Minasova, S. G. (2000). Jazyk i mezkul'turnaja komunikacija. Moskva : Slovo / Slovo.
- Huhareva, E. K. (2009). Rol' delovoj igry v obuchenii sotrudnikov sovremennoj kampanii. Innovacii v obrazovanii, 10, 85-96.
- Chubarova, L. A. (2003). Individualizacija problemnyh situacij v uchebnom processe vuza (na materiale izuchenija nemeckogo jazyka na jazykovom fakul'tete) (Kandidatskaja dissertacija). Tjumenskij gosudarstvennyj universitet, Tjumen', Rossijskaja Federacija.
- Scherban', P. M. (2004). Navchal'no-pedahohichni ihry u vyschykh navchal'nykh zakladakh. Kyiv: Vyscha shkola.
- Jel'konin, D. B. (1978). Psihologija igry. Moskva: Pedagogika.
- Yavors'ka, Zh. (2005). Dilovi ihry ta ikh rol' u pidhotovtsi suchasnykh fakhivtsiv. Visnyk L'vivs'koho Universytetu, 19, 241-246.
- Eitington, J. E. (2001). The winning trainer : winning ways to involve people in learning. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Livingstone, C. (1988). Role Play in Language Learning. Moskva: Vysshaia shkola.
- Philips, B. D. (1994). Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. Crane Publishing Ltd.
- Reeves, N. & Wright, C. (1996). Linguistic auditing: a guide to identifying foreign language communication needs in corporations. Clevedon : Multilingual Matters.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 378.147:811.111

ІНФОКОМУНІКАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОДКАСТИНГУ В СИСТЕМІ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Ващило О. В.

olga_vv@ukr.net

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 30.10.2018. Рекомендовано до друку 29.11.2018.

Анотація. Статтю присвячено питанню використання інфокомунікаційної технології подкастингу при розробленні системи вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. Проаналізовано методичні властивості сервісу подкастів для обґрунтування доцільності його використання для окресленого навчання. Визначено поняття “система вправ”, перераховано загальнодидактичні й методичні принципи її створення. Виділено й систематизовано навички й уміння монологічного мовлення, визначено етапи навчання й окреслено завдання кожного з них. Названі особливості організації позааудиторної роботи студентів з використанням сервісу подкастів. Охарактеризовано розроблену систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням інфокомунікаційної технології подкастингу.

Ключові слова: англійське професійно орієнтоване монологічне мовлення, інфокомунікаційна технологія подкастингу, сервіс подкастів, подкаст, система вправ.

Ващило О. В. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”

Инфокоммуникационная технология подкастинга в системе упражнений для обучения будущих инженеров-механиков английской монологической речи

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования инфокоммуникационной технологии подкастинга при разработке системы упражнений для обучения будущих инженеров-механиков английской профессионально ориентированной монологической речи. Проанализированы методические свойства сервиса подкастов для обоснования возможности его использования в указанных целях. Определено понятие “система упражнений”, перечислены общедидактические и методические принципы ее разработки. Выделены и систематизированы навыки и умения монологической речи, выделены этапы организации процесса обучения, определены задания каждого этапа. Названы особенности организации внеаудиторной работы студентов с использованием сервиса подкастов. Представлена характеристика разработанной системы упражнений для обучения будущих инженеров-механиков английской профессионально ориентированной монологической речи с использованием инфокоммуникационной технологии подкастинга.

Ключевые слова: английская профессионально ориентированная монологическая речь, инфокоммуникационная технология подкастинга, сервис подкастов, подкаст, система упражнений.

Vashchylo O. National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Podcasting technology in the process of teaching ESP monologue speech to students majoring in mechanical engineering

Abstract. Introduction. The article outlines the issue of podcasting technology implementation in the process of teaching ESP monologue speech to the students majoring in mechanical engineering. The set of tasks, which envisages the use of podcasting technology both in-class and out-of-class, has been suggested. **Purpose.** To present the set of the tasks devised for the stated purpose and to confirm its efficiency. **Methods.** Thorough the analysis of the scientific studies concerning the issue of podcasting technology usage in the process of the second language acquisition has been conducted. Various approaches and suggestions on the problem have been considered. The aforementioned approaches serve a theoretical and methodological basis for the set of tasks development. **Results.** In the article the methodological characteristics of a podcasting terminal are enumerated with a view to justifying benefits of its application in the teaching process. The notion “set of tasks” is defined, the underlying didactic and methodological principles of its development are mentioned. The monologue speech skills are

specified and systematized. The stages of the ESP monologue speech teaching process to prospective mechanical engineers are suggested. The purpose of each stage is highlighted. The peculiarities of students' extracurricular activity organization mediated by podcasting technology are elucidated. The examples of the tasks to be performed by students in podosphere in the course of their extracurricular activity are given. **Conclusion.** Thus, the set of tasks with the use of podcasting technology for teaching ESP monologue speech to prospective mechanical engineers has been suggested and characterized, its effectiveness has been justified.

Key words: ESP monologue speech teaching, podcasting technology, podcasting terminal, podcast, set of tasks.

Постановка проблеми. Процес інтеграції України в Європейське суспільство надає низку можливостей вітчизняним фахівцям, зокрема в галузі знань “Механічна інженерія” (надалі інженери-механіки), отримати безцінний професійний досвід, підвищити кваліфікацію й продемонструвати власну компетентність, працюючи на іноземних підприємствах, беручи участь у міжнародних галузевих практичних конференціях, симпозиумах, програмах обміну кадрами, проходячи стажування за кордоном тощо. З огляду на це вагомим значення набуває питання підготовки нового покоління інженерів-механіків, які добре володіють англійською мовою, зокрема англійським професійно орієнтованим монологічним мовленням (АПОММ). Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування (Бакаєва, та ін., с. 2), випускник бакалаврату технічних спеціальностей має володіти іноземною мовою на рівні B2. Тобто, вже під час навчання у ЗВО студент повинен уміти виступити з повідомленням чи презентацією; висловити, аргументувати й довести свою думку з того чи іншого питання; прокоментувати отриману інформацію; описати науковий продукт, дати йому характеристику тощо. Водночас на опанування англійської мови студентами бакалаврату механіко-машинобудівного інституту КПІ імені Ігоря Сікорського виділяється 216 год., з них лише 45 аудиторних год. (2 аудиторні год. на тиждень) на четвертому курсі, що, наше переконання, не є достатнім. За таких умов постає необхідність розроблення ефективнішої системи вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ.

Наразі дедалі більше уваги в навчанні іноземної мови приділяється інформаційно-комунікаційним (інфокомунікаційним) технологіям (ІКТ). Тому, розробляючи систему вправ для навчання майбутніх фахівців у галузі механічної інженерії АПОММ, ми використовуємо один із видів ІКТ – інфокомунікаційну технологію подкастингу.

Питанню використання сервісу подкастів у навчальних цілях присвячено низку досліджень. Так, О.Ю. Малущко (Малущко, 2013) вважає перспективним формувати в магістрантів лінгвістики іншомовну аудитивну компетентність з допомогою подкастів, П.В. Сисоєв (Сысоев, 2014) на їхній основі розвиває вміння говоріння й аудіювання, І.О. Євстигнеєва (Евстигнеева, 2013) акцентує на потенціалі подкастів розвивати у студентів дискурсивні вміння, Н.Г. Протазанова (2011) пропонує навчати студентів філологічних спеціальностей монологічного мовлення з використанням директорії подкастів. Однак питання розроблення системи вправ для навчання майбутніх фахівців у галузі механічної інженерії АПОММ, яка (система) передбачала б використання інфокомунікаційної технології подкастингу, наразі залишається невирішеним. Цим і зумовлюється **актуальність** досліджуваної проблеми.

Мета статті – запропонувати систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ з використанням інфокомунікаційної технології подкастингу та розглянути її ефективність. Для цього ми передбачаємо вирішити такі **завдання**:

- проаналізувати методичні властивості сервісу подкастів задля обґрунтування доцільності його використання в навчанні АПОММ;
- виділити й систематизувати навички й уміння АПОММ, розвиток яких покликана забезпечити система вправ на відповідних етапах навчання;
- охарактеризувати розроблену систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ з використанням інфокомунікаційної технології подкастингу.

Основні результати дослідження. Пропонована нами система вправ уміщує вправи, які передбачають використання інфокомунікаційної технології подкастингу та виконуються студентами як в аудиторії, так і під час позааудиторної роботи. Аудиторна робота передбачає виконання вправ на сприймання автентичного іншомовного подкасту, аналіз його структурних компонентів, засобів когезії, лексичних і граматичних особливостей, усне репродукування основних частин прослуханого подкасту, деталізоване відтворення змісту сприйнятого подкасту тощо. Слід зауважити, що автентичні іншомовні подкасти добираються викладачем з урахуванням попередньо визначених критеріїв добору й упорядковуються відповідно до тематичного мінімуму. Під подкастом розуміємо аудіо- чи відеозапис, розміщений будь-яким користувачем у мережі Інтернет на сервісі подкастів (Сысоев, 2014, с. 189).

Позааудиторне навчання студентів передбачає їхню роботу із сервісом подкастів, організованим викладачем у мережі Інтернет на навчальній платформі Canvas шляхом розміщення на ній іншомовних автентичних подкастів і розроблених до них вправ. Працюючи з сервісом подкастів, студенти слухають розміщені викладачем подкасти й виконують завдання до них; створюють, редагують і публікують на сервісі власні монологічні висловлювання.

До методичних можливостей сервісу належать:

- створення без спеціальних знань програмування на сервісі подкастів особистої зони користувача;
- неодноразового прослуховування та/чи перегляду студентами в зручний для них час розміщених на сервісі викладачем англійських подкастів;
- публікації на сервісі власних подкастів користувачів;
- перегляду подкастів, створених й опублікованих на сервісі учасниками робочої групи / інших груп;
- коментування подкастів, розміщених учасниками робочої групи / інших груп.

Розглянемо й охарактеризуємо розроблену нами систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ. Розробляючи її, ми керувались загальнодидактичними й методичними принципами навчання: активності, інтеграції зі спеціальними дисциплінами, диференціації й інтеграції у навчанні видів мовленнєвої діяльності, проблемної подачі матеріалу, автономності й самостійності, новизни й мотивації, тематичної організації матеріалів, ситуативності навчання тощо. Систему вправ для навчання монологічного мовлення визначаємо як сукупність ефективних типів і видів вправ, яка забезпечує послідовний розвиток навичок і вмій АПОММ (Шатилов, 1985, с. 37) і розробляється з урахуванням визначених дидактичних і методичних принципів навчання та реалізується на певних етапах із використанням інфокомунікаційної технології подкастингу. Внаслідок аналізу низки наукових робіт ми визначили навички й уміння, розвиток яких покликаний сприяти формуванню у майбутніх інженерів-механіків іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності в монологічному мовленні, й організували їх у групи з урахуванням зростання рівня складності. (Нижче наведено стислий перелік мовленнєвих навичок і вмій АПОММ).

Група 1. Навички

- аналізувати логіко-композиційну побудову зразка мовлення;
- орієнтуватись у мовному матеріалі, як підґрунтя вміння розпізнавати загальнонаукові й науково-технічні терміни, а також синтаксичні структури з їх подальшою семантизацією.

Група 2. Уміння

- свідомого аналізу тексту подкаста з метою: його осмислення, розуміння, членування на смислові значеннєві відрізки, виділення й фіксації основної інформації у вигляді ключових слів, денотатних словосполучень, тема-рема-тичних єдностей;
- висловлюватись щодо змістовного аспекту сприйнятого подкасту;
- стисло / достатньо повно передавати зміст почутого подкасту;
- репродукувати почутий текст з опорою на зафіксовану інформацію.

Група 3. Уміння продукувати власне монологічне висловлювання на основі критичного аналізу одержаної з подкасту інформації (*розвиваються під час позааудиторної роботи студентів з використанням сервісу подкастів*):

- висловлювати ставлення до почутої інформації, перерахувати переваги й недоліки, аргументуючи свою позицію та пояснюючи хід мислення;
- оцінити актуальність теми, новизну, рівень пізнавальності, змістовність, цінність почутої інформації, глибину висвітлення наукової проблеми;
- формулювати висновки, які є логічним узагальненням усього сказаного;
- продукувати монологічне висловлювання, яке характеризується логічністю, зв'язністю, лексичною й граматичною правильністю, різноманітністю мовних засобів на основі сприйнятого подкасту й з урахуванням власного досвіду.

Група 4. Уміння вирішувати проблемне завдання в робочих групах і складати спільне монологічне висловлювання за результатами вирішення:

- знайти, проаналізувати й вилучити інформацію, необхідну для вирішення проблемного завдання із запропонованих викладачем джерел (подкасти, друковані тексти) чи мережі Інтернет з її письмовою фіксацією за необхідності;
- збирати, обробляти й синтезувати індивідуальні результати партнерів і створювати кінцевий сумісний продукт діяльності;
- відібравши найсуттєвіше, об'єднати й узагальнити у формі монологічного висловлювання, зважаючи на задану ситуацію професійної діяльності.

Уміння представляти спільно віднайдене вирішення проблемного завдання перед аудиторією в певній ситуації професійної діяльності з подальшим фронтальним обговоренням.

Група 5. Уміння знаходити вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, з подальшим його представленням у формі монологічного висловлювання й розміщенням на сервісі подкастів (*удосконалюються під час позааудиторної роботи студентів з використанням сервісу подкастів*):

- здійснювати самостійний пошук і відбір інформації, знаходити рішення проблеми;
- продукувати монологічне висловлювання, в якому представлено обґрунтоване, логічне, актуальне, з елементами новизни й можливістю прикладного застосування вирішення професійного завдання.

У сучасній методичній літературі зазначається, що розвиток умінь монологічного мовлення здійснюється поетапно. В межах нашого дослідження процес навчання усного монологічного мовлення пропонуємо реалізувати в три етапи: рецептивний, рецептивно-репродуктивний і продуктивний. Виконання вправ на кожному з виділених етапів покликане сприяти реалізації певного завдання. Завдання кожного з етапів представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Етапи навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ

Етап навчання	Завдання етапу
Рецептивний	Вдосконалення навичок
Рецептивно-репродуктивний	Розвиток умінь АПОММ
Продуктивний	Вдосконалення вмінь АПОММ

Пропонована система вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ містить *три групи вправ*, кожна з яких складається із певних підгруп, і реалізується на певному етапі навчання. *Група вправ 1* для вдосконалення мовленнєвих навичок реалізується на рецептивному етапі й складається з трьох підгруп вправ: для вдосконалення навичок коректної композиційної побудови висловлювання (підгрупа 1.1); для вдосконалення лексичних навичок (підгрупа 1.2); для вдосконалення граматичних навичок (підгрупа 1.3). *Група вправ 2* для розвитку вмінь

АПОММ реалізується на рецептивно-репродуктивному етапі й містить три підгрупи вправ: у смислому аналізі сприйнятого подкасту (підгрупа 2.1); у частковому й детальному відтворенні змісту сприйнятого подкасту (підгрупа 2.2); у продукуванні власного монологічного висловлювання на основі критичного аналізу інформації з подкасту, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, які виконуються студентами під час позааудиторної роботи (підгрупа 2.3). **Група вправ 3** для вдосконалення вмінь продукувати монологічне висловлювання за результатами вирішення проблемного завдання реалізується на продуктивному етапі й охоплює: вправи на знаходження, аналіз, вилучення, узагальнення, письмову фіксацію інформації в процесі пошуку колективного вирішення наявної проблеми в робочих групах, вправи на публічне представлення монологічного висловлювання і ситуаціях професійної діяльності з подальшим фронтальним обговоренням (підгрупа 3.1); вправи в створенні монологічного висловлювання за результатами вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, які виконуються студентами під час позааудиторної роботи, з подальшим його розміщенням на сервісі подкастів (підгрупа 3.2).

У табл. 2 наведено особливості організації роботи студентів з сервісом подкастів під час позааудиторної роботи на рецептивно-репродуктивному й продуктивному етапах.

Таблиця 2

**Особливості організації позааудиторної роботи студентів
з використанням навчального сервісу подкастів**

Робота з сервісом подкастів на рецептивно-репродуктивному етапі
<i>Студент</i>
Виконує завдання на осмислення, аналіз, оцінку, аргументацію власної точки зору до англійських подкастів, розміщених викладачем на сервісі. У процесі виконання завдання: – прослуховує, осмислює, розуміє англійські подкасти; – продукує власне монологічне висловлювання з елементами узагальнення, доповнення, порівняння, висловлення власної позиції з її аргументацією, співвіднесення сприйнятої інформації подкасту з фаховими знаннями. За необхідності здійснює пошук додаткової інформації у мережі Інтернет.
Записує власне англійське монологічне висловлювання за допомогою програм аудіозапису, прослуховує та редагує його. Завдяки багаторазовості здійснення низки аналогічних операцій (запис, прослуховування, редагування) розвиваються й удосконалюються вміння продукування монологічного висловлювання, зокрема вмінь будувати висловлювання з усіма притаманними йому характеристиками й умінь говорити виразно, емоційно, в нормальному темпі, висловлюватися логічно, зв'язно.
Публікує на сервісі подкастів остаточний варіант англійського професійно орієнтованого монологічного висловлювання.
<i>Викладач</i>
Контролює наявність розміщеного студентом подкасту. Прослуховує опубліковані подкасти (за необхідності розміщує коментарі) й оцінює рівень виконання завдання відповідно до встановлених критеріїв.
Робота з сервісом подкастів на продуктивному етапі
<i>Студент</i>
Аналізує проблемне завдання, результат вирішення якого необхідно представити у вигляді монологічного висловлювання. В процесі вирішення проблемного завдання: – здійснює самостійний пошук інформації, в тому числі в мережі Інтернет (зокрема на сайтах, рекомендованих викладачем); – виділяє й письмово фіксує релевантну інформацію з проблеми;

Продовження табл. 2

<i>Студент</i>
<ul style="list-style-type: none"> – знаходить рішення проблеми, спираючись на зафіксовану інформацію й знання з фахових дисциплін; – створює розгорнуту програму власного монологічного висловлювання у вигляді логіко-синтаксичних, логіко-семантичних і структурних схем; – з опорою на створену програму продукує монологічне висловлювання, в якому подає вичерпне, ґрунтовне, професійно зумовлене, логічне, актуальне, з елементами новизни й можливістю прикладного застосування, вирішення проблеми.
Записує власне англійське професійно орієнтоване монологічне висловлювання, прослуховує, редагує й публікує остаточний варіант на навчальному сервісі подкастів.
<i>Викладач</i>
<p>Проводить моніторинг результатів самостійної роботи студентів.</p> <p>Прослуховує опубліковані навчальні подкасти, за необхідності розміщує коментарі з приводу рівня виконання завдання.</p> <p>Оцінює рівень виконання завдання відповідно до встановлених критеріїв.</p>

Запропоновану систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ з використанням інфокомунікаційної технології подкастингу докладніше представлено в табл. 3. Наведемо приклади вправ другої (2.2 і 2.3) і третьої групи (3.1 і 3.2).

Група 2 підгрупа 2.2. Вправа 1. Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна.

Мета: розвиток уміння висловлюватись щодо змістовного аспекту почутого тексту: вміння докладно переказувати почутий текст з опорою на зафіксовану інформацію у вигляді ключових слів, денотатних словосполучень, тема-рематичних єдностей.

Task: Divide into small groups, listen to the podcast on Advance Manufacturing Precision CNC Machining. Every member of the group has to note down information on the given topic using key words/phrases/sentences and, based on their notes, deliver an extended speech in front of the colleagues.

Student	Topic	Key words/phrases/sentences
Student 1	Facility and equipment	
Student 2	Engineering department	
Student 3	Website and industries	
Student 4	Quality centre	

Опора: ключові слова, денотатні словосполучення, тема-рематичні єдності

Спосіб виконання: у міні-групах

Спосіб контролю: взаємоконтроль, контроль з боку викладача

Таблиця 3

Система вправ для навчання АПОММ з використанням інформаційної технології подкастів

Етапи	Групи вправ	Підгрупи вправ	Типи вправ	Види вправ
Рецептивні	Група 1 <i>власна розробка</i>	1.1 Вправи на удосконалення навичок коректної композиційної побудови висловлювання.	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні;	Сприймання зразка монологічного мовлення, аналіз його структурних компонентів і засобів когезії, співвіднесення.
		1.2 Вправи в удосконаленні лексичних навичок.	некомунікативні, з частковим керуванням, з опорою у вигляді подкасту,	Вибір правильної дефініції, підбір синонімів / антонімів із запропонованого ряду, вибір правильного із наданих варіантів, групування.
		1.3 Вправи в удосконаленні граматичних навичок.	індивідуальні, парні, групові.	Аналіз драматичного явища в контексті, віднайдення прикладів використання явища в тексті подкасту, відповіді на запитання, трансформація, складання власних прикладів.
Рецептивно-репродуктивні	Група 2 <i>розробка АПОММ</i>	2.1 Вправи на змістовий аналіз сприйнятого тексту.	Рецептивні, рецептивно-репродуктивні; некомунікативні;	Підтвердження або спростування тверджень; доповнення тверджень, розміщення інформаційних блоків у логічній послідовності, відповіді на запитання.
		2.2 Вправи на часткове й детальне відтворення змісту сприйнятого подкасту	умовно-комунікативні; з частковим керуванням; з опорою у вигляді подкастів; індивідуальні, парні, групові.	Заповнення матриці, діаграми, рисунка / таблиці, фіксація основної інформації у вигляді ключових слів і словосполучень, антиципація, усне репродукування основних частин прослуханого тексту, передача змісту сприйнятого подкасту в стислому вигляді, відповіді на запитання, складання й фіксація плану з метою детального відтворення змісту сприйнятого подкасту.
Рецептивно-репродуктивні	Група 2 <i>розробка АПОММ</i>	2.3 (розміщуються на сервісі подкастів) Вправи на продукування власного монологічного висловлювання на основі критичного аналізу одержаної з подкаста інформації: - вираження й аргументацію згоди/незгоди, виявлення переваг і недоліків, наявних думок з	Рецептивно-репродуктивні; продуктивні; комунікативні; з мінімальним керуванням; із опорами у вигляді подкастів, рисунків,	Сприймання розміщеного викладачем на сервісі подкастів зразка / декількох зразків монологічного мовлення; Виявлення основної інформації, пошук інформації в мережі Інтернет; Відповіді на запитання, антиципація, опис, узагальнення, доповнення, порівняння, протиставлення почутого, вираження власної

Продовження табл. 3

Етапи	Групи вправ	Підгрупи вправ	Типи вправ	Види вправ
Репетитивно-продуктивні	Група 2 розширювальна	приводу вирішення нагальної проблеми, вираження впевненості, припущення, необхідності, непевності; - оцінювання актуальності теми, новизни, цінності почутої інформації, глибини висвітлення наукової проблеми, - оцінювання перспектив розвитку явища, прогнозування наслідків, результатів його застосування.	креслень, вказівок до вирішення проблемного завдання, індивідуальні.	позиції з аргументації точки зору, співвіднесення сприйнятої інформації подкасту з фаховими знаннями, оцінка новизни, актуальності, цінності почутої інформації, оцінка глибини висвітлення наукової проблеми. Запис монологічного висловлювання за допомогою програм аудіозапису й розміщення його на сервісі подкастів.
	Група 3 вдосконалення вміння продукувати	3.1 Вправи на знаходження, аналіз, вилучення, узагальнення, письмову фіксацію інформації в процесі пошуку спільного вирішення наявної проблеми у робочих групах, представлення колективно прийнятого вирішення проблеми у вигляді монологічного висловлювання в заданій ситуації професійної діяльності, подальше фронтальне обговорення.	Репетитивно-продуктивні; продуктивні; комунікативні; з мінімальним керуванням; із опорам у вигляді рисунків, креслень, вказівок до вирішення проблемного завдання; групові.	Знаходження колективного рішення проблеми, спираючись на додаткову інформацію, вказівки до вирішення проблемного завдання (за наявності) й знання з фахових дисциплін; створення спільної програми монологічного висловлювання (за необхідності), підготовка монологічного висловлювання з елементами характеристики, докладного опису, констатації, узагальнення, пояснення, аналізу, обґрунтування, аргументації, порівняння й зіставлення, вираження власної думки, міркування, переконання відповідно до проблемного завдання. Представлення кінцевого продукту спільної діяльності у формі монологічного висловлювання в ситуації професійної діяльності; Фронтальне обговорення результатів вирішення проблеми: формулювання запитань, відповіді на них, надання роз'яснень, обговорення суперечливих моментів, коментування щодо якості вирішення професійного завдання й мовного оформлення монологічного висловлювання, підбиття підсумків спільної діяльності із вказівкою на позитивні й негативні сторони одержаних результатів
Продуктивні	Група 3 вдосконалення вміння продукувати	епітетів		

Продовження табл. 3
Система вправ для навчання АПОММ з використанням інформаційної технології подкастів

Етапи	Групи вправ	Підгрупи вправ	Типи вправ	Види вправ
Продуктивні	Група 3 <i>вдосконалення вмінь продукувати</i> <i>Мониторинг виконання за результатами</i> <i>вирішення проблемного завдання</i>	3.2 (розміщується на сервісі подкастів) Вправи на створення самостійного монологічного висловлювання за результатами індивідуального вирішення проблемного завдання з подальшим його розміщенням на сервісі подкастів.	Рецептивно-продуктивні; продуктивні; комунікативні; з мінімальним керуванням; з опорами у формі подкастів, рисунків, креслень, вказівок до вирішення проблемного завдання; індивідуальні.	Самостійний пошук, відбір, аналіз і письмова фіксація інформації для вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі подкастів; Знаходження вирішення проблеми з опорою на зафіксовану інформацію й знання з фахових дисциплін; створення програми монологічного висловлювання (за необхідності); Представлення результатів вирішення проблеми у формі монологічного висловлювання з усіма необхідними елементами. Запис монологічного висловлювання за допомогою програм аудіозапису й розміщення його на сервісі подкастів.

Група 2 підгрупа 2.3. Вправа 2. Тип: рецептивно-продуктивна, комунікативна.

Мета: розвиток уміння продукувати зв'язне монологічне висловлювання на основі логічних умовиводів, критичного аналізу одержаної з подкасту інформації.

Task: Listen to the podcast and answer the questions below justifying your opinion and explaining your reasoning. If necessary, use additional information from the World Wide Web.

- Give detailed description of the information from the podcast;
- Enumerate advantages and disadvantages of the gear manufacturing process;
- Evaluate the given information from professional point of view, give recommendations to your colleagues on its importance;
- Summarize, indicating well, poorly covered issues of the problem at hand, express personal attitude to the matter.

Спосіб виконання: індивідуально

Спосіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача

Група вправ 3, підгрупа 3.1. Вправа 3. Тип: продуктивна, комунікативна

Мета: розвиток уміння усвідомити проблемне завдання; уміння представляти вирішення у формі монологічного висловлювання з елементами аналізу, синтезу, доказу.

Task: You were invited to deliver a speech at the International Scientific Conference, dedicated to the actual problems in Mechanical Engineering. Your speech elicits the problem of the most appropriate kind of casting selection with the view to carrying out the analysis of the *casting block* (see Fig. 1). To do this, describe and analyze the existing kinds of casting. Rationalize your choice and deliver the report at the conference.

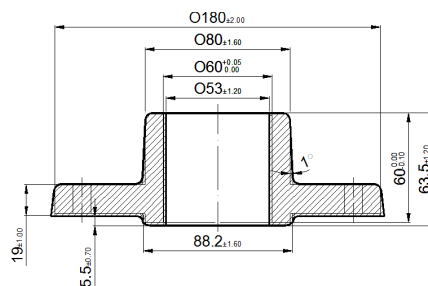


Рис. 1. Лита заготовка

Опора: рисунок

Спосіб виконання: групова

Спосіб контролю: взаємоконтроль, контроль з боку викладача

Група вправ 3, підгрупа 3.2. Вправа 4. Тип: продуктивна, комунікативна

Мета: розвиток уміння здійснювати самостійний пошук і відбір інформації; уміння продукувати монологічне висловлювання, в якому представлено обґрунтоване, логічне, актуальне, з елементами новизни й можливістю прикладного застосування вирішення професійного завдання; уміння запису, редагування й публікації на сервісі подкастів остаточного варіанту власного англійського професійно орієнтованого монологічного висловлювання.

Task: In the framework of the development of the manufacturing process of the arm support bracket (Fig. 2), describe the service purpose and operating conditions of the part at the site. With the view to fulfilling the task:

- define the class to which the part belongs;
- analyze the shape, precision and quality of surface parts manufacturing;
- analyze the accuracy of their placement with regard to other surfaces;

- pay attention to the name of the parts, technical specifications of its production and the material;
 - determine the possible method of manufacturing a workpiece.
- Produce a speech based on the results of the task, record it using the audio recording program and upload it on the podcasting terminal.

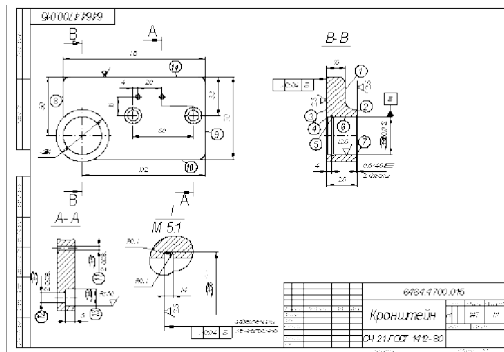


Рис. 2. Кронштейн

Опора: рисунок

Спосіб виконання: індивідуально

Спосіб контролю: самоконтроль, контроль з боку викладача

Таким чином, ми представили й охарактеризували систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ з використанням інфокомунікаційної технології подкастингу, які (вправи) проілюстрували прикладами. Перспективним для подальшого дослідження є розроблення моделі процесу навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ із використанням сервісу подкастів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бакаєва, Г.С., Борисенко, О.А., Зуєнок, І.І., Іваніщева, В.О., Клименко, Л.Й., Козимирська, Т.І. ... Ходцева А.О. (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ: Ленвіт.
- Евстигнеева, И.А. (2013). *Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз)* (Кандидатская диссертация). Москва, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.
- Малушко, Е. Ю. (2013). *Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык)* (Кандидатская диссертация). Пятигорск, ФГБОУ ВПО "Пятигорский государственный лингвистический университет", Российская Федерация.
- Протазанова, Н.Г. (2011). *Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам*. Ярославский педагогический вестник, 3 (II), 95-97.
- Сысоев, П.В. (2014). Подкасты в обучении иностранному языку. *Язык и культура*, 2 (26), 189-201.
- Шатилов, С.Ф. (1985). *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся*. Ленинград: ЛГУ.

REFERENCES

- Bakaeva, G.S., Borisenko, O.A., Zuenok, I.I., Ivanishheva, V.O., Klimenko, L.J., Kozimirs'ka, T.I. ... Hodceva A.O. (2005). *Programa z anglijs'koji movi dlja profesijnogo spilkuvannja*. Kiiv: Lenvit.

- Evstigneeva, I.A. (2013). Metodika razvitija diskursivnyh umenij studentov na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij (anglijskij jazyk, jazykovyj vuz) (Kandidatskaja dissertacija). Moskva, Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Malushko, E. Ju. (2013). Metodika formirovanija inojazyčnoj profil'noj auditivnoj kompetencii magistrantov lingvistiki (na osnove infokommunikacionnoj tehnologii podkastov, anglijskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Pjatigorsk, FGBOU VPO "Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet", Rossijskaja Federacija.
- Protazanova, N.G. (2011). Ispol'zovanie social'nogo servisa podkastov v obuchenii inostrannym jazykam. Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik, 3 (II), 95-97.
- Sysoev, P.V. (2014). Podkasty v obuchenii inostrannomu jaziku. Jazyk i kul'tura, 2 (26), 189-201.
- Shatilov, S.F. (1985). Aktual'nye problemy metodiki obuchenija russkomu jazyku inostrannyh uchaschihsja. Leningrad: LGU.

МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

УДК: 37.01:811

МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ЩО КРИЄТЬСЯ В ДЕТАЛЯХ?

Місечко О.Є.

o.misechko12@gmail.com

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

Дата надходження 23.08.2018. Рекомендовано до друку 24.09.2018.

Анотація. У статті порушується проблема реінтеграції культурного виміру в навчання іноземних мов, яке позиціонується як міжкультурна іншомовна освіта. Міжкультурна іншомовна освіта розглядається у термінах формування в користувачів мови нової міжкультурної свідомості як здатності бачити у собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, поважати право на культурну “іншість”, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. Міжкультурна парадигма сучасної іншомовної освіти будується на основі принципу діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів і норм у своїй та інших країнах до шанобливого сприймання різних точок зору, навіть тих, з якими важко погодитися; критичного ставлення до усталених тверджень; відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Формулюється бачення сучасного підручника іноземної мови як джерела мультикультурної інформації.

Ключові слова: іншомовна освіта, міжкультурна парадигма, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, діалог культур.

Мисечко О. Е. Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

Межкультурная парадигма иноязычного образования: что прячется в деталях?

Аннотация. Статья сосредоточена на проблеме реинтеграции культурного измерения в изучение иностранных языков, которое позиционируется как межкультурное иноязычное образование. Межкультурное иноязычное образование рассматривается в терминах формирования у изучающих язык нового межкультурного сознания как способности воспринимать себя и своего собеседника как носителей определенной культуры, готовых понять иной способ жизни и мышления, уважать право друг друга на культурное своеобразие, толерантно относиться к ценностям и поведенческим моделям в другой культуре, противостоять стереотипам и предубеждениям, переосмысливать собственный культурный багаж. Межкультурная парадигма современного иноязычного образования строится на основе принципа диалога культур, под которым понимается готовность при сравнении культурных проявлений и норм в своей и других странах к уважительному восприятию разных точек зрения, даже тех, с которыми трудно согласиться, критическому отношению к устоявшимся утверждениям, открытому обмену мнениями на основании взаимопонимания и уважения к культурному разнообразию. Формулируется видение современного учебника иностранного языка как источника мультикультурной информации.

Ключевые слова: иноязычное образование, межкультурная парадигма, межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, диалог культур.

Misechko O. Ye. Zhytomyr Ivan Franko State University

Intercultural Paradigm of Foreign Language Education: What is Hiding Behind the Details?

Abstract. Introduction. Paradigm shift that started in the field of studying/teaching foreign languages at the intersection of the XX-XXI centuries can be characterized as a transition from anthropocentric to culture-centric dimension. Anthropocentric dimension, associated with the introduction of the communicative approach in language learning, replaced the focus from the study of a system of linguistic units and rules to the use of

language as a means of interpersonal communication. Culture-centric dimension, in its turn, expands the boundaries of information exchange between two or more speakers towards interaction between representatives of different cultures, who have their own cultural peculiarities affecting the nature of communication. **Purpose.** The article focuses on the problem of constructing an intercultural paradigm of foreign language education in order to reintegrate the cultural dimension into learning foreign languages. **Methods.** The author uses qualitative research methods: content and discourse analysis, data interpretation, reflection. **Results.** The result of the intercultural approach in language education is viewed as the multicomponent intercultural competence – the entity of knowledge of the native and foreign cultures; skills of discovery, interaction, and interpreting; curiosity and open attitude to the native and foreign culture and country; critical cultural awareness. Dialogue of cultures is positioned as a key principle of intercultural foreign language education. It means readiness to listen to and understand multiple perspectives, products, practices, and cultural norms in one's own and other countries, even those with which you disagree, to have critical attitude towards stereotypes and prejudice, to be open for exchange of ideas based on mutual understanding and respect for cultural diversity. The idea is formulated that modern language textbooks should be multicultural, and not only contain information about the target language culture, but also offer materials on other cultures for visual and mental perception, discussion and comparison. **Conclusion.** The author argues that the purpose of intercultural foreign language education lies in constructing a new intercultural language awareness as the ability of language users to act as representatives of certain cultures, be ready to accept the "otherness" of each other, respect the right to cultural difference, exhibit tolerant attitude to other's values and behaviour patterns, counteract stereotypes and bias, and to reconsider background. **Key words:** foreign language education; intercultural paradigm; intercultural communication; intercultural competence; dialogue of cultures.

Постановка проблеми. Парадигмальні зміни, котрі розпочалися в галузі вивчення/ навчання іноземних мов на перетині XX–XXI ст., можна охарактеризувати як такі, що забезпечують перехід змісту, процесу і цінностей сучасної іншомовної освіти з виміру антропоцентричного в культуроцентричний. Антропоцентричний вимір, входження у який можна асоціювати із запровадженням наприкінці 60-х – на початку 70-х років XX ст. комунікативної методики навчання мов, переакцентував увагу з вивчення мови як системи мовних знаків і правил користування ними на оволодіння мовою як засобом міжособистісної комунікації (уміння спілкуватися). Культуроцентричний вимір, актуалізований наприкінці XX ст., розширює межі комунікації як спілкування (обміну інформацією) між двома чи більше мовцями у певних сферах суспільного життя і позиціонує це спілкування як міжкультурне, тобто як таке, що відбувається не просто між людьми, котрі володіють певною спільною мовою на певному рівні, а між представниками різних культур, які мають свої культурні особливості, що впливають на характер спілкування (уміння вести діалог культур). При цьому принциповими цінностями комунікації в термінах міжкультурного спілкування є взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність, соціальна згуртованість і демократичне громадянство.

У науковому світі висловлюється тривога з приводу зростання дистанції між освітою і культурою, між знаннями і духовними та суспільними цінностями. Лунають заклики до повернення освіти важливої гуманістичної функції ретрансляції культури. В одному з освітніх досліджень, проведених на замовлення Ради Європи, навіть вводиться поняття "гуманізм зустрічей" (humanism of encounters) з метою акцентування необхідності реінтеграції культурного виміру в освіту в сучасних умовах зростаючої кількості реальних чи віртуальних культурних перетинів (Веассо, 2011). У цьому контексті реалізація культуроцентричного виміру в змісті й процесі іншомовної освіти сучасної людини та професійній підготовці вчителя/викладача іноземної мови стає актуальною науково-практичною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, комунікація почала розглядатися через призму культури (communication across cultures) завдяки науковій співпраці американських учених – антрополога Е. Холла і лінгвіста Дж. Трейгера, результатом якої стала робота "Аналіз культури" (*The Analysis of Culture*, 1953). Основою положення для становлення міжкультурної комунікації (МКК) як наукової галузі й утвердження терміна "міжкультурна комунікація"

вважається науково-популярна книга Е. Холла “Безмовна мова” (*The Silent Language*, 1959). Утім дехто з американських дослідників (Роджерс, 1994) називає його “випадковим засновником” науки про МКК, оскільки попри концептуалізацію ключового терміна його автор не посприяв інституціоналізації нової наукової галузі як окремого напрямку в американській академічній сфері, не створив наукової школи, а продовжив свої дослідження в площині невербальної комунікації, зокрема проксемії. Наукова література і практичні посібники на тему МКК почали активно друкуватися в США у другій половині 1960-х – 1970-х роках. Про активізацію досліджень щодо МКК свідчить також відкриття у 1970 р. у структурі Асоціації міжнародної комунікації (ІСА, заснована в 1950 р. у США) відділу міжкультурної комунікації.

Наступний сплеск активності західних дослідників у проблемному полі науки про комунікацію датується 90-ми рр. ХХ ст. – початком ХХІ ст. і характеризується значно ширшою географією, яка вийшла далеко за межі США й охопила інші континенти, особливо Європу, де МКК стала предметом обговорення в контексті політики покращення якості спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Було запропоновано цілу низку теорій: теорія культурних вимірів (Г. Хофстеде, 1984, 2001); теорія культурної ідентичності (М. Коллієр і М. Томас, 1988; М. Коллієр, 1998, 2005; С. Холл, 1990, 1992), теорія культурної акомодатії (Г. Джайлс, 1991), теорія культурної схеми (Х. Нішіда, 1999), інтегративна теорія комунікації і крос-культурної адаптації (В. Гудікунст і Я. Кім, 1988, 2003), модель міжкультурної компетентності (М. Байрам, 1997) та ін.

На початку 1970-х років хвиля досліджень взаємозв'язку мови й культури і його відображення в міжнародній комунікації була підхоплена радянськими ученими-лінгвістами й методистами Є. Верещагіним і В. Костомаровим, котрі на матеріалі вивчення особливостей навчання російської мови як іноземної ввели в науковий обіг термін “лінгвокраїнознавство” і розробили лінгвокраїнознавчу теорію слова (1973). Цим же авторам належить одне з перших у радянській науці визначення МКК, запропоноване в четвертому виданні їхньої відомої книги “Мова і культура. Лінгвокраїнознавство у викладанні російської мови як іноземної” (1990). Подальше вивчення шляхів прилучення до нової культури за посередництва мови привело до виокремлення лінгвокультурології як комплексної філологічної дисципліни, яка вивчає певним чином відібрану й організовану сукупність культурних цінностей, досліджує живі комунікативні процеси породження і сприйняття мовлення, досвід мовної особистості і національний менталітет, дає системний опис мовної картини світу і забезпечує виконання освітніх, виховних та інтелектуальних завдань навчання. Серед сучасних лінгвістичних напрямів, окрім лінгвокраїнознавства й лінгвокультурології, виділилося ще близько десятка таких, котрі вивчають різні аспекти взаємодії мови й культури: когнітивна лінгвістика (В. Красних, О. Кубрякова, Й. Стернін, З. Попова), лінгвоконцептологія (Ю. Степанов, Н. Арутюнова, С. Воркачев), лінгвокультурна лексикографія (Г. Томахін, Л. Веденіна, О. Леонтович, Д. Мальцева, А. Рум), етнолінгвістика (А. Афанасьєв, Толсті Н. і С.), етнопсихологія, етнопсихолінгвістика (Ю. Сорокін, Н. Уфимцева, К. Касьянова, А. Баронін, Т. Стефаненко, А. Амельникова), етносеміотика (Т. Гамкрелідзе, В. Іванов, М. Маковський, В. Топоров, В. Живов, Б. Успенський), етногенез (Т. Гамкрелідзе, В. Іванов, О. Трубачов, А. Майоров), міжкультурна комунікація (Ю. Прохоров, Й. Стернін, Н. Формановська, С. Тер-Мінасова). У галузі викладання іноземних мов наприкінці 1990-х рр. була запропонована культуровідповідна концепція і модель професійної підготовки вчителя, в якій замість терміна “навчання іноземної мови” пропонується термін “іншомовна освіта” – як концептуально більш ємкий і особистісно детермінований, – а вчитель іноземної мови позиціонується як носій і транслятор іншомовної культури (Пассов, 2002). Ця концепція переводить теоретичну дискусію про важливість зв'язку культури й мови у русло пошуку практичних засобів реалізації культуроцентричної іншомовної освіти.

В Україні тема МКК набула популярності в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. разом із озвученням на державному рівні євроінтеграційних прагнень і популяризацією рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. Як свідчить огляд захищених в Україні, починаючи з 1998 р., дисертацій, спочатку ця тема розвивалася у соціально-філософському вимірі на матеріалі вивчення основних тенденцій взаємодії української та американської культур (В. Бушкова, 2001), міжкультурних непорозумінь і міжкультурного перекладу (К. Мальцева, 2002), соціологічних аспектів міжкультурної комунікації в українському виші (К. Іванова, 2002), філософської категорії мовного простору в умовах міжнаціональних відносин (І. Балашенко, 2004), мовних стратегій формування міжкультурного діалогу в європейському просторі (Т. Скубашевська, 2005), мультикультуралізму як соціокультурної моделі (Т. Кулікова, 2006), міжкультурної комунікації як соціального феномену (І. М'язова, 2008). Згодом з'явилися окремі філологічні і культурологічні дисертаційні роботи з питань мовної/культурної взаємодії в умовах білінгвальності чи МКК (П. Донець, 2004; Ю. Захарова, 2005; Ю. Малахова, 2007; Г. Абрашкєвічус, Т. Колосок, 2009; Ю. Заза, 2010). У педагогічному контексті формування вмінь міжкультурної взаємодії стало предметом вивчення з огляду на умови перебування в поліетнічному/ полікультурному середовищі (Л. Воротняк, Л. Перетяга, 2008; Н. Якса, 2009) чи важливістю міжкультурної компетентності для академічних та професійних цілей (Т. Колбіна, 2010; І. Бахов, Д. Порох, 2011). Стосовно шкільного навчального процесу тема МКК розвивалася з кінця 1990-х у термінах компетентнісного підходу в навчанні мови, зокрема на рівні формування соціокультурних і соціолінгвістичних компетенцій як складових міжкультурної комунікативної компетентності учнів. Систематизований виклад основ інтегрованого навчання іноземних мов і культур як нормативного методичного підходу було здійснено в Україні лише на початку 2010-х років (Ніколаєва, 2010; Методика, 2013).

Підсумовуючи теоретичні і практичні напрацювання в галузі міжкультурної іншомовної освіти, доходимо висновку, що її цілісна парадигма як загально визнана система методологічних і аксіологічних установок, взята за модель постановки і вирішення теоретичних і практичних завдань, залишається недостатньо висвітленою українськими дослідниками. А відтак потребують обговорення такі її складові, як термінологічний апарат, фундаментальні цілі, основоположні принципи, зміст і цінності, технологічні шляхи й засоби їх досягнення, очікувані результати.

Метою статті є виокремити й охарактеризувати деякі проблеми, які постають на шляху побудови міжкультурної парадигми іншомовної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Однією з перших постає проблема сучасного розуміння сутності міжкультурної комунікації (МКК). Розвиток цього поняття дуже добре простежується в порівнянні його дефініцій у різних наукових традиціях. Так, для радянської наукової традиції, яка почала формуватися на працях Є. Верещагіна і В. Костомарова, характерним є визначення МКК як “адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, котрі належать до різних національних культур” (Верещагин и Костомаров 1990, с. 26). У поясненні цього терміна вони акцентували існування, крім мовних перешкод, ще й культурного бар'єру, культурних розходжень, що викликають непорозуміння між комунікантами. Для виявлення причин комунікативних конфліктних ситуацій автори лінгвокраїнознавчої теорії слова використали поняття “лексичного фону” і “фонової неповно/еквівалентності”, які фіксують існування особливої національно-культурної семантики, понятійних асоціацій, притаманних певній культурній спільноті.

Запропоноване ними розуміння МКК як констатації факту взаємодії різних культур, як і ідея спрямованості МКК на подолання комунікативного конфлікту, й досі дублюється чи перефразовується сучасними російськими дослідниками. Так, одна із засновників професійної підготовки фахівців зі спеціальності “лінгвістика і міжкультурна комунікація” в Росії проф. С. Тер-Мінасова трактує МКК, виходячи із самого терміна, як “спілкування людей, що належать

до різних культур” (Тер-Минасова 2000, с. 13). Автор підручника з МКК О. Садохін визначає МКК як “сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідуумами і групами, що належать до різних культур” (Садохін, 2005). Т. Фоміна (2011) акцентує у поясненні цього поняття, що МКК “зосереджує свою увагу на міжкультурних конфліктних ситуаціях, способах прогнозування і подолання етнокомунікативних конфліктів” (Фомина 2011, с. 8).

Загалом радянській/російській науковій традиції властиве тлумачення МКК переважно з лінгвістичних етноцентричних позицій з акцентуванням вербальної форми спілкування – ототожнення знаків мови зі знаками національної культури і національним менталітетом; опис комунікації через декодування культурної інформації, закладеної в мові; визнання визначального впливу “мовної картини світу” на формування стосунків сучасної людини зі світом, норм і стереотипів її поведінки, на розбудову “вторинної мовної особистості”. С. Тер-Минасова підсумовує, що “без знання культурно-мовленнєвих традицій кожного із народів і кожної з мов міжкультурна комунікація не відбувається, а існує конфлікт культур” (Тер-Минасова 2000, с. 226).

Натомість у західній науковій традиції (в її умовно узагальненому вигляді, зафіксованому в загальноновизнаних документах ЮНЕСКО і Ради Європи) смислове наповнення МКК суттєво розширяється у соціокультурному напрямі. Яскравим прикладом є популярне визначення М. Байрама, в якому МКК розглядається як “взаємодія між людьми комплексної культурної та соціальної ідентичності” (Вуган 1997, р. 4). В іншій своїй праці вчений розтлумачує, що МКК має за мету розкрити зовнішні та внутрішні зв’язки між різними культурами, інтерпретувати кожен з них з погляду іншої, а також вміти аналізувати і критично розуміти як рідну, так і чужу культуру (Вуган 2000, р. 10). Як рівна за значенням з вербальною формою спілкування виокремлюються невербальна (вираз обличчя, погляд, рухи тіла, жести, міміка, тактильні рухи, міжособистісна дистанція тощо) і паравербальна/паралінгвальна (інтонація, паузи, висота голосу тощо) форми МКК.

В українській науковій думці спостерігається схильність до розширеного тлумачення МКК, про що свідчить зафіксоване у першому в Україні “Словнику термінів міжкультурної комунікації” визначення МКК як “процесу спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот і зазвичай послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну “чужинність” партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні” (Бацевич 2007, с. 9). Подібно висловився і В. Манакін, трактуючи МКК як науку, “що вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, які належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот” (Манакін 2012, с. 9). До предмета вивчення МКК він також відносить прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні “культурні сценарії” різних дій, усталені моделі сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи, заборони тощо, тобто різноманітні соціальні прояви комунікації.

У побудові міжкультурної парадигми іншомовної освіти розширене розуміння МКК видається актуальнішим, оскільки зосереджує увагу вчителів/викладачів іноземної мови і тих, хто її вивчає, не лише на оволодінні системою смислів, закарбованою в лексико-граматичному складі певної мови. Не менш вартісним є ознайомлення з національною свідомістю, духовними цінностями, способами світобачення, поведінковими моделями, соціокультурним тлом життя людей, які послуговуються цією мовою, для адекватної реалізації комунікативних потреб. Відповідно вивчення іноземної мови перестає бути суто технологічним навчальним процесом, а отримує більш широку просвітницьку місію осмислення й передбачає роль користувача мови як носія культури, тобто перетворюється, як підкреслює Ю. Пассов, на іншомовну освіту (Пассов, 2002). При цьому фундаментальні цілі міжкультурної іншомовної освіти мають

бути співзвучними загальним цілям міжкультурної освіти і, як це формулюється в документах ЮНЕСКО, спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами (UNESCO 2007, р. 18).

Сучасні дослідники інколи ототожнюють як синонімічні терміни “міжкультурна комунікація” і “крос-культурна комунікація” (яку С. Тер-Мінасова ще асоціює з “перехрестям культур”) (Тер-Мінасова, 2000). Щодо взаємозамінності термінів “міжкультурна” і “крос-культурна” комунікація слушною видається думка В. Гудікунста, що крос-культурна комунікація є вужчою за змістом субкатегорією МКК, бо зосереджується на порівнянні явищ у різних культурах з метою виявлення відмінності чи схожості і, за його твердженням, є важливим етапом на шляху до МКК (Gudykunst, 2003). Аналогічно в матеріалах Ради Європи щодо міжкультурної освіти зауважується, що зведення значення терміна “міжкультурний” до “порівняння культур” є спрощенням його суті (Веассо, 2001). Специфічною рисою МКК, натомість, є досягнення комунікантами спільних значень у процесі комунікації попри їхні індивідуальні культурні відмінності.

Показовим щодо змісту міжкультурної комунікативної компетентності, формування якої проголошується головною метою сучасної шкільної іншомовної освіти в Україні, є її склад. Складові компоненти досить широко викладено в моделі М. Байрама (Burgat, 1997):

знання про соціальні групи у “своїй” і “чужій” країні, продукти й практики їхньої соціальної діяльності, а також про загальні процеси суспільної й індивідуальної інтеракції (наприклад, історичні й сучасні відносини між “своєю” й “чужою” країнами; “національна пам’ять” про свою країну і ставлення до цих подій з погляд громадян своєї країни й інших країн; національні дефініції географічного простору своєї країни і їх сприйняття іншими країнами; соціальні інститути, що позначаються на щоденному житті; процеси взаємодії у своїй країні);

уміння інтерпретувати події чи документи в іншій країні, пояснювати їх і порівнювати з подіями й документами у власній країні, ідентифікуючи їх етноцентричний аспект;

уміння робити відкриття й вступати у взаємодію, виявляти нові знання про культуру, культурні значення й конотації, схожості й відмінності у вербальному й невербальному спілкуванні та оперувати цими знаннями за відповідних обставин;

допитливе й відкрите ставлення до культури “своєї” й “чужої” країни, зацікавленість у виявленні нових поглядів на знайомі й незнайомі явища у “своїй” і “чужій” культурі, готовність ставити під сумнів цінності та припущення у культурній практиці власного оточення;

критична культурна свідомість як здатність оцінювати критично, на підставі чітких критеріїв, культурні позиції, продукти й практики “своєї” й “чужої” країни.

Попри критичні зауваження, які звучать щодо відсутності в цій моделі посилань на інші компетентності (лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні), вона визнається багатьма західними дослідниками найбільш повною й чітко сформульованою у цій царині. Її відмінною особливістю є поєднання “культурних картин” “своєї” й “чужої” країни, яке дає критичне осмислення свого й чужого і спонукає трохи дистанціюватися від звичного сприйняття своєї культурної ідентичності і подивитися на себе очима свого іншомовного співрозмовника – представника іншої культури.

Крім того, цю особливість можна вважати принциповою різницею між взаємоспрямованою міжкультурною компетентністю й односторонньо спрямованою соціокультурною компетентністю мовця, під якою у вітчизняній іншомовній освіті розуміють “сукупність знань про країну, мову якої вивчається, національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови” (Ніколаєва 2010, с. 6).

Взаємодію “свого” і “чужого” в контексті МКК можна описати за допомогою дихотомії понять “міжкультурна компетентність” (intercultural competence) та “інтракультурна

компетентність” (intracultural competence) і вважати фундаментом справжнього діалогу культур. Здійснення сучасної іншомовної освіти в дусі діалогу культур є одним з ключових принципів побудови сучасної міжкультурної парадигми іншомовної освіти.

Про створення в новому тисячолітті нового “соціуму культур” – форми вільного спілкування людей у силовому полі діалогу культур – вів мову відомий радянський філософ, історик культури В.С.Біблер, викладаючи свої погляди на філософію культури початку ХХІ ст. (Библер 1989, с. 42). Міжкультурний діалог і навіть полілог (у випадку міграційних процесів, які супроводжуються сходженням більш ніж двох мов: 1) мови рідної, успадкованої від батьків, культури, 2) офіційної мови культури країни – приймача мігрантів; 3) іноземної мови, котра вивчається в умовах спеціально організованого навчання в цій країні) – є сьогодні єдиним можливим шляхом розвитку продуктивної, а не руйнівної міжкультурної комунікації. При цьому вчителю/викладачеві будь-якої з цих мов належить бути не лише провайдером культуромісткої інформації, а й стимулювати користувачів мов до аналізу й інтерпретації цієї інформації, такого порівняння рідномовної й іншомовної культури, що підвищувало б дієвість мовців як суб’єктів рідної культури, здатних її розвивати й популяризувати. Крім того, в Україні нерідко спостерігається типова для багатьох європейських країн ситуація, коли міжкультурне порівняння відбувається, проте проведення міжкультурних паралелей не супроводжується постановкою розвивально-пізнавальних освітніх питань (Веасо, 2001).

Уявна простота терміна “діалог культур” криє в собі спокусю спрощеного його тлумачення як порівняння певних культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах. Утім це є поверхневим розумінням. Звертаючись до офіційних рекомендаційних документів ЮНЕСКО щодо міжкультурної компетентності, знаходимо серед інших термінів концептуальне пояснення міжкультурного діалогу як такого, що стосується спілкування між членами різних культурних груп. Міжкультурний діалог “припускає, що [його] учасники погоджуються слухати і розуміти кілька думок, в тому числі навіть ті, що наводяться групами або особами, з якими вони не згодні”; “спонукає до готовності ставити під сумнів усталені ціннісні визначення, задіяючи аргументи, емоції і креативність, щоб знайти нові спільні розуміння”; “становить відкритий і шанобливий обмін думками між окремими особами та групами з різним етнічним, культурним, релігійним та мовним походженням та спадщиною на основі взаємного розуміння та поваги” (Intercultural 2013, p. 15). Таким чином, передбачається право не тільки висловитися, а й бути почутим і прийнятим, можливість почуватися рівноправним учасником спілкування та обов’язок співпраці у досягненні порозуміння.

У контексті іншомовної освіти міжкультурний діалог як елемент міжкультурної парадигми сприймається і як мета, і як засіб. Як мета він поєднує в собі потужний практичний мовно-навчальний (оволодіння системою мови як засобом спілкування), загальноосвітній (пізнання власної й інших країн і культур), виховний (формування загальноцивілізаційних цінностей, переконань, ставлень), розвивальний (оволодіння різноманітними комунікативними стратегіями, формування нової культуроцентричної свідомості) потенціал. Як засіб він може регулювати змістове наповнення й організацію іншомовної освіти, тобто стимулювати використання “релевантних для міжкультурного контакту текстів-дискурсів, що демонструють мовлення, занурене в життя, і вмикають механізми міжкультурної комунікації, відображають проблеми міжкультурного спілкування” (Бердичевский 2007, с. 65).

З огляду на це постає питання конструювання підручників з іноземної мови, які відповідали б міжкультурній парадигмі іншомовної освіти. Проблема створення підручників для навчання іншомовної культури за принципом, який пропонує Ю. Пассов – “культура через мову і мова через культуру”, полягає в тому, що вони не мають бути однаковими для носіїв різних рідних мов, як це є загалом типовим для закордонних автентичних підручників, виданих у країнах-носіях іноземних мов, що використовуються в інших країнах для вивчення цих мов. Сьогодні

в українській практиці іншомовної освіти об'єктивно існує суперечлива ситуація. З одного боку, зарубіжні навчальні комплекси більш автентично відтворюють іншокультурне середовище; видаються, з методичної точки зору, дуже зручними, легкими в користуванні і привабливими для вчителя/викладача, проте їм бракує культурної специфіки рідномовного оточення користувачів. З другого боку, у вітчизняних підручниках можна знайти такий необхідний для створення ситуацій діалогу культур ріднокультурний матеріал. Натомість вони не є так гарно візуалізованими, автентичними щодо іншомовної комунікативної культури, часом їх поурочна структура перенасичена тренувальними навчальними завданнями, що ускладнює їх сприйняття як культурознавчого джерела.

Постає дилема: чи відмовитися від вітчизняної підручникотворчої діяльності в галузі іншомовної освіти і повністю перейти на зарубіжні автентичні підручники, матеріал яких доповнювати ріднокультурними для користувачів паралелями (як це переважно відбувається у багатьох європейських країнах); чи дочекатися такої співпраці вітчизняних авторів із зарубіжними видавництвами, результатом якої могли б бути іншомовні підручники, автентичні за мовним матеріалом, і водночас адаптовані до різних країн проживання користувачів цих підручників. Подібна практика існує у створенні різних навчальних матеріалів для носіїв англійської, французької, німецької мов, котрі бажають вивчати російську мову як іноземну.

Ще однією проблемою вітчизняних іншомовних підручників, яка, на нашу думку, знижує їх культуроформульний потенціал, є зосередженість на культурі тільки країн-носіїв мов, що вивчаються. З незмінною відданістю цій тенденції ще з радянських часів актуалізації лінгвокраїнознавства у змісті викладання іноземних мов автори вітчизняних підручників пропонують своїм користувачам тексти з різних галузей культури і сфер суспільного життя суто країн-носіїв мови, надають дійовим персонажам підручників характеристик і поведінкових особливостей корінних мешканців цих країн, створюють комунікативні ситуації віртуальної міжособистісної взаємодії користувачів підручників головним чином з представниками культури країни носія мови, спонукають до проведення міжкультурних паралелей з культурою країни, мова якої вивчається. Однак навколишній світ уже давно перестав бути культурно гомогенним, він розвивається в напрямку посилення міграційних процесів, академічної й професійної мобільності громадян цього "глобального селища". Крім того, англійська, німецька, французька, іспанська мови, що вивчаються в більшості навчальних закладів України, мають загальнонаціональний статус мов міжнародного спілкування і належать до офіційних мов ООН (крім німецької). Тож більш типовою в реальному житті користувачів наведених вище іноземних мов стає ситуація, коли вони можуть використати її в спілкуванні або не з носієм цієї мови, або не в країні-носії мови. Тому, як видається, сучасний підручник іноземної мови має бути мультикультурним за своїм змістом і містити інформацію не лише стосовно культури країни, мова якої вивчається, а й пропонувати своїм читачам для візуального й ментального сприйняття, обговорення й порівняння іншокультурні матеріали.

Отже, в підсумку можемо стисло перерахувати ті викладені вище аспекти, які заслуговують на увагу при побудові міжкультурної парадигми іншомовної освіти. Насамперед, це розуміння сутності МКК не лише як комунікативного акту, що відбувається між представниками різних культур, а й як зовнішніх (вербальних та невербальних) і внутрішніх зв'язків між людьми з різною національною, соціальною та лінгвокультурною ідентичністю, котрі передбачають вміння інтерпретувати, аналізувати й критично розуміти як рідну, так і іншомовну культури. Викладання іноземної мови в такому контексті має вийти на рівень міжкультурної іншомовної освіти й розвивати в користувачів мови міжкультурну свідомість як здатність бачити в собі і своєму співрозмовникові носіїв певних культур, готових зрозуміти інший спосіб життя й мислення, прийняти "іншість" один одного, поважати право на культурну відмінність, толерантно ставитися до цінностей і поведінкових моделей в іншій культурі, протидіяти стереотипам

і упередженням, переосмислювати власний культурний багаж. Фундаментальні цілі міжкультурної іншомовної освіти мають спрямовуватися на досягнення розвиненого та сталого співжиття в багатокультурних суспільствах шляхом побудови розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами. Невід'ємними соціокультурними складовими МКК у результаті міжкультурної іншомовної освіти мають стати знання про власну й іншомовну культуру; комунікативні, пізнавальні, інтерпретаційні вміння; допитливе й відкрите ставлення до культури "своєї" й "іншомовної" країни; критична інтракультурна й міжкультурна свідомість. Одним з ключових принципів міжкультурної іншомовної освіти має бути принцип діалогу культур, під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів, культурного тла і культурних норм в різних країнах до шанобливого сприймання різних поглядів, навіть тих, з якими важко погодитися, критичного ставлення до усталених тверджень, відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття. Засоби міжкультурної іншомовної освіти (зокрема, навчальні підручники) теж мають бути адекватними.

Звичайно, слушною є точка зору, відповідно до якої перехід до міжкультурної парадигми в організації іншомовної освіти вважається неможливим без перебудови усієї її системи, починаючи з цілей і продовжуючи змістом, методами, засобами й формами навчання. Проте вітчизняна іншомовна освіта вже вийшла на цей шлях і має можливість або перетворити його на головну освітню магістраль, або зійти з нього й далі мандрувати обхідними стежками.

ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
- Бердичевский А. Л. (2007). Почему, что и как в межкультурном образовании. Вопросы Круглого стола на XI конгрессе МАПРЯЛ. *Мир русского слова*, № 4, 63-70.
- Библер В. С. (1989). Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии*, № 6, 31-42.
- Верецагин Е. М, Костомаров В. Г. (1990). *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. 4- изд., перераб. доп. Москва: Русский язык.
- Манакин В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. Київ: ВЦ "Академія".
- Ніколаєва С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, № 3, 3 – 10.
- Пассов Е. И. (2002). Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. *Іноземні мови*, № 4, с. 3 – 18.
- Садохин А. П. (2005). *Введение в межкультурную коммуникацию*. Москва: Высшая школа.
- Тер-Минасова С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo.
- Фомина Т. Г. (2011). *Язык и национальная культура. Лингвострановедение*. Казань.
- Beacco J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Retrieved from: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_en.doc.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol.18 (6). pp.8-13.
- Gudykunst W. B. (2003). Intercultural communication: Introduction. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE, p. 163-166.
- Intercultural competences. Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
- Rogers E. M. (1994). *A History of Communication Study: A Biographical Approach*. New York: Free Press.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2007). Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

REFERENCES

- Batsevych F. S. (2007). *Slovník terminiv mizhkul'turnoyi komunikatsiyi [Dictionary of terms on intercultural communication]*. Kyiv: Dovira.
- Berdichevskij A. L. (2007). Pochemu, chto i kak v mezhkul'turnom obrazovanii. Voprosy Kruglogo stola na XI kongresse MAPRJaL. [Why, what, and how in intercultural education]. *Mir russkogo slova*, vol. 4, 63-70.
- Bibler V. S. (1989). Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredelenija) [Culture. Dialogue of cultures (practice of definition)]. *Voprosy filosofii*, vol. 6, 31-42.
- Vereshhagin E. M. & Kostomarov V. G. (1990). *Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. [Language and culture: Language-culture study in teaching Russian as a foreign language]*. 4- izd., pererab. dop. Moscow: Russkiy jazyk.
- Manakin V. M. (2012). *Mova i mizhkul'turna komunikatsiya. [Language and intercultural communication]*. Kyiv: "Akademiya".
- Nikolayeva S. Yu. (2010). Zmist navchannya inozemnykh mov i kul'tur u serednikh navchal'nykh zakladakh [Contents of teaching foreign languages and cultures in secondary educational institutions]. *Inozemni movy*, vol. 3, 3 – 10.
- Passov E. I. (2002). Kul'turosoobraznaja model' professional'noj podgotovki uchitelja: filosofija, sodержanie, realizacija [Culture-centred model of professional training of teachers: philosophy, contents, implementation]. *Inozemni movy*, vol. 4, 3 – 18.
- Sadohin A. P. (2005). *Vvedenie v mezhkul'turnuju kommunikaciju [Introduction into intercultural communication]*. Moscow: Vysshaja shkola.
- Ter-Minasova S. G. (2000). *Jazyk i mezhkul'turnaja komunikacija [Language and intercultural communication]*. Moscow: Slovo.
- Fomina T. G. (2011). *Jazyk i nacional'naja kul'tura. Lingvostranovedenie [Language and national culture. Language-culture study]*. Kazan'.
- Beacco J.-C. (2011). *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_en.doc.
- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol.18 (6), pp.8-13.
- Gudykunst W. B. (2003). Intercultural communication: Introduction. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE, p. 163-166.
- Intercultural competences. Conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013. 46 p.
- Rogers E. M. (1994). *A History of Communication Study: A Biographical Approach*. New York: Free Press.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education. (2007). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

УДК 378.091.64:811.133.1

EXPLOITER LA DIMENSION CULTURELLE DE LA PUBLICITÉ ICONIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE

Rusnak D. A.

dianarousnak@gmail.com

Université Nationale Yuriy Fedkovitch de Theruvitsi

Дата надходження 01.10.2018; Рекомендовано до друку 01.12.2018.

Руснак Д. А. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Опрацювання культурного аспекту іконічної реклами в процесі формування у майбутніх учителів /
викладачів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності

Анотація. Постановка проблеми. Міжкультурна комунікативна компетентність є однією з цільових для формування у студентів – майбутніх учителів / викладачів іноземної, зокрема французької, мови. З-поміж сучасних засобів формування міжкультурної комунікативної компетентності виокремлюються різноманітні автентичні матеріали, з-поміж яких особливе місце посідає реклама. **Мета статті** – проаналізувати культурну складову іконічної реклами французької преси з метою її (реклами) використання в процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності. **Результати дослідження.** В статті досліджено різні жанри іконічної реклами французької друкованої преси: інформативну рекламу, класичну рекламу, сучасну рекламу й пост-модерністську рекламу. Наголошено на перевагах і недоліках використання кожного жанру в освітнього процесі. Проаналізовано культурні коди, присутні в кожному рекламному жанрі, запропоновано шляхи їх аналізу в процесі формування у майбутніх учителів / викладачів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. Відповідно до семиотичного підходу пропонується аналізувати рекламу на трьох рівнях: лінгвістичному, іконічному й символічному (культурному) з метою покращення її розуміння студентами та сприяння формуванню у них культурних знань – основного складника міжкультурної комунікативної компетентності. **Висновки.** Зроблено висновок про те, що найменш адаптованою для освітнього процесу є сучасна реклама, мета якої – викликати задоволення, а найефективнішою для формування міжкультурної компетентності може бути пост-модерністська (етична) реклама, мета якої – заставити думати й сформувати громадянську позицію. Саме використання останньої в освітньому процесі уможливить урізноманітнення культурного змісту навчання французької мови й культури у закладі вищої освіти.

Ключові слова: іконічна реклама; міжкультурна комунікативна компетентність; майбутній учитель / викладач; французька мова

Руснак Д. А. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича
Использование культурного аспекта иконической рекламы в процессе формирования у будущих
учителей / преподавателей французского языка межкультурной коммуникативной компетентности.

Анотация. Межкультурная коммуникативная компетентность является одной из целевых для формирования у студентов – будущих учителей / преподавателей иностранного, в частности французского, языка. Среди современных средств формирования межкультурной коммуникативной компетентности выделяются разнообразные автентичные материалы, среди которых особое место занимает реклама. В статье проанализированы разные жанры иконической рекламы французской печатной прессы. Акцентированы преимущества и недостатки использования каждого жанра в процессе обучения. Проанализированы культурные коды, присутствующие в каждом рекламном жанре, предложены пути их анализа в процессе формирования у будущих учителей / преподавателей французского языка межкультурной коммуникативной компетентности в контексте семиотического подхода. Сделан взвод о том, что наименее адаптированной к процессу обучения является современная реклама, а наиболее эффективной может быть пост-модернистская (этическая) реклама. Использование последней позволит разнообразить культурное содержание обучения французскому языку и культуры в вузе.

Ключевые слова: иконическая реклама, межкультурная коммуникативная компетентность, будущий учитель / преподаватель, французский язык.

Rusnak D. A. The National University Yuri Fedkovitch of Chernivtsi

Cultural dimension of iconic advertising in intercultural education of prospective French teachers / lecturers

Abstract. Intercultural communicative competence is one of the key goals in students' intercultural education: prospective teachers / lecturers of foreign, especially the French language. Among modern means of intercultural communicative competence formation authentic materials are sorted out. We consider advertising as an effective method of foreign language and culture teaching. As a result of our research we distinguish the types of authentic iconic advertising: information, classic, modern and post-modern advertising. We analyze the cultural dimension of each kind of advertising and discuss their pros and cons. We propose to analyze the iconic advertising in three levels: linguistic, visual and symbolic in conformity with a semiotic approach. We conclude that modern advertising is less adapted for educational process, but the post-modern advertising could be very effective for intercultural communicative competence developing.

Keywords: iconic advertising; intercultural communicative competence; prospective teacher / lecturer; French language.

Le problème. L'enseignement de la langue est indissociable de celui de la culture. Comme le démontre L. Porcher, la langue est tout entièrement marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale (Porcher, 1986, p. 33). Par conséquent, la dimension interculturelle est au centre de l'enseignement des langues vivantes, en particulier du français langue étrangère (FLE) dans l'environnement institutionnel en Ukraine.

La démarche interculturelle représente un atout dans l'enseignement / apprentissage de la culture du pays cible parce qu'elle vise l'enseignement de la langue et celui de la culture d'une manière inséparable. Or, la prise en compte de dimension interculturelle dans la classe de langue demande une réflexion sur les matériels et les contenus d'apprentissage. Pour ce qui nous concerne, les documents authentiques, et surtout les documents médiatiques constituent un support privilégié pour le travail sur la compétence de communication interculturelle parce qu'ils permettent l'imprégnation dans l'environnement culturel où l'on parle la langue cible.

En effet, les documents authentiques sont depuis longtemps sollicités dans la classe de FLE pour motiver les apprenants, susciter leurs intérêts et les faire communiquer, mais surtout pour leur faire découvrir une culture étrangère.

Pourtant, dans le processus de l'enseignement / apprentissage du FLE à l'école supérieure, au niveau des pratiques de classe apparaît un problème de l'exploitation des médias en tant que documents authentiques, surtout en première et deuxième années d'études. Attachés au manuel et ayant peur de s'écarter du programme, les enseignants utilisent rarement les matériels supplémentaires, en prévoyant le travail sur les documents d'actualité pour plus tard. En fait, l'intégration des médias en classe de langue, selon le Programme, est obligatoire à partir de troisième année et les cours de civilisation française n'ont lieu qu'en quatrième année. Au niveau débutant d'études universitaires (en première et deuxième années) l'enseignement se voit plutôt systémique, l'accent est mis sur les aspects linguistiques de la langue étrangère (grammaire, lexique, phonologie).

Alors, les questions se posent: - *Comment optimiser l'exploitation des documents d'actualité lors des cours de langue pratiques en première /deuxième années d'études? Quels contenus d'apprentissage sont à proposer pour l'enseignement interculturel sans s'écarter trop du Programme d'enseignement institutionnel? Quel(s) document(s) médiatique(s) sera(ont) le(s) plus efficace(s) pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE lors de cours de langue pratiques au niveau débutant d'études universitaires?*

Nous supposons que la publicité peut s'avérer un matériel supplémentaire efficace aux contenus socioculturels variés qui permettrait de développer une compétence de communication interculturelle chez les futurs enseignants de FLE.

L'analyse des dernières recherches. Il faut dire que l'exploitation de la publicité en classe de langue n'est pas une pratique nouvelle. Une série de recherches en didactique du FLE y sont consacrées

(А. Г. Дульнянінова, Ж. І Гумнова, Т. В. Карамішева, А. І. Іванченко, П. Ю. Мельник, Д. А. Руснак, М. Voiron, В. Bulgari, М.-F. Narcy-Combes et d'autres). En particulier, dans nos recherches précédentes nous avons étudié la publicité dans l'enseignement de la grammaire (Руснак 2005), de la compréhension orale (Руснак 2015) et, de plus, nous avons fait les premiers pas dans l'étude de la publicité en tant que support dans l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE en y étudiant les stéréotypes qui véhiculent dans les sociétés française et ukrainienne (Руснак 2017; Rousnak 2018).

Pourtant, malgré la diversité des pratiques pédagogiques, la dimension culturelle de la publicité en vue de son exploitation lors des cours de langue pratiques dans l'environnement institutionnel en Ukraine reste à étudier d'une manière plus détaillée. Il est à noter qu'en général, dans la classe de langue, la publicité, en tant que document authentique, est exploitée comme support pour le développement des compétences linguistiques et communicatives, tandis que l'enseignement de la culture se passe, en plusieurs cas, plutôt d'une manière implicite.

Le travail présent se pose comme **objectif** d'étudier la dimension culturelle de la publicité iconique afin d'exploiter ses contenus lors des cours de langue pratiques en première / deuxième années d'études universitaires. *En premier lieu*, nous examinerons les genres publicitaires d'un point de vue sociolinguistique et en dégagerons celles qui sont les plus compatibles avec le processus d'enseignement / apprentissage en classe de langue. *Ensuite*, nous analyserons les contenus culturels de la publicité qui serviront de support à l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE. *Enfin*, nous proposerons une piste d'exploitation de la publicité iconique en présentant un parcours de compréhension selon une démarche sémiologique qui favoriserait le développement de la conscience interculturelle chez les étudiants.

Notre travail se fonde sur les recherches dans les domaines sociolinguistique, sémiologique, de communication interculturelle. Le corpus de notre recherche constitue la publicité iconique trouvée dans la presse écrite francophone ainsi que sur Internet.

Les résultats essentiels de la recherche. Dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE à l'école supérieure les étudiants s'acquièrent graduellement la compétence de communication interculturelle (CCI) qui se voit comme une capacité à communiquer avec les représentants d'autres cultures en créant les relations harmonieuses dans de différentes situations culturelles (J.-C. Beacco, M. Byram, E. Elizarova, G. Zarate et d'autres).

D'une manière générale, on peut inclure dans la CCI (M. Byram 2002; Il. Lázár et M. Huber-Kriegler 2007): la composante cognitive: *les savoirs* (connaissances socioculturelles de la culture maternelle (C1) et de la culture cible (C2)); la composante pragmatique: *les savoir-faire* (savoir-faire et aptitudes de communication en oral et en écrit); la composante affective: *les savoir-être* (*comportements et attitudes*).

Il faut souligner que la notion clé de la CCI, ce sont les connaissances des deux cultures (C1 et C2) qui permettent la prise de conscience interculturelle. C'est pourquoi dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons à la composante cognitive – *les savoirs* – qui est fondamentale pour la CCI et dont la formation dépend des contenus culturels d'apprentissage mis en disposition des étudiants.

Il est évident que dans la classe de langue hors du pays cible ces contenus sont introduits par le biais des documents authentiques parmi lesquels la publicité nous semble n'avoir que des avantages. Puisque la publicité fonctionne dans la société française, elle reflète la représentation du monde de cette société, ses valeurs, traditions, orientations et histoire (Barthes 1985). De ce fait, la publicité est riche en contenus culturels qui peuvent être étudiés en classe de FLE.

La pratique d'exploitation de la publicité en cours de FLE montre qu'elle:

- sert de source de motivation des apprenants;
- crée un contexte communicatif du fonctionnement des points de langue (grammaire, vocabulaire);
- sert de support de communication pour travailler sur la compréhension orale ou écrite;

- est le facilitateur pour la prise de la parole des apprenants;
- permet de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation etc.

C'est surtout ce dernier point qui suscite notre intérêt, car la publicité a des enjeux évidents pour l'enseignement explicite de la culture cible. A titre d'exemple, citons L. Porcher (1986) qui souligne que "l'image publicitaire peut exprimer la totalité d'une culture déterminée à un moment historique donné et en un lieu donné". Ou encore B. Cathélet (2001), pour qui "toute publicité offre un modèle de culture". Ch. Cornet (2012), lui, accentue que "la publicité est le miroir de la société et de sa culture".

C'est vrai qu'il est impossible d'imaginer la société contemporaine sans publicité. D'une simple proposition commerciale la publicité est devenue un mécanisme d'influence sur le consommateur. Comme le démontre R. Barthes (1985), la publicité peut séduire sans convaincre, et cependant engager à l'achat par cette seule séduction. Pour faire acheter, la publicité utilise différents moyens en s'adaptant à toute clientèle. Elle n'invente rien, en revanche, elle suit des nouvelles idées et en profite.

Les spécialistes en sociolinguistique distinguent différents genres publicitaires parmi lesquels *la réclame, la publicité classique, la publicité moderne et la publicité post-moderne* (N. Everaert-Desmedt 1999).

L'objectif du *réclame* est d'informer, de valoriser le produit et de donner au consommateur un conseil d'achat. C'est un genre publicitaire dominant au 19^{ème} siècle, mais qui perdure jusqu'à nos jours. Le réclame s'appuie sur le sens rationnel du client qui devrait satisfaire ses besoins. C'est pour ça que le réclame vante le produit en présentant ses meilleures qualités. Par exemple, la marque des meubles Hygena conseille d'acheter une de ses cuisines de haute qualité et pas très cher (*Image 1*), la marque des produits de beauté Yves Rocher vante la qualité de ses crèmes anti-rides (*Image 2*) et la marque des produits alimentaires Bjorg conseille de manger ses produits bio pour être en forme (*Image 3*):



Image 1



Image 2



Image 3

L'objectif de la *publicité classique* est de faire désirer. C'est un genre publicitaire qui s'appuie sur les émotions. Le consommateur est considéré comme passif et guidé. Pour le faire acheter, il faut un stimulus – une belle image, un logo, un slogan. Voilà pourquoi les affiches sont grandes et en couleurs, le slogan se répète à plusieurs reprises. Il n'est pas rare que cette publicité ait recours aux hommes célèbres, stars de cinéma, acteurs, sportifs etc. L'objectif est de faire le consommateur s'associer à une personne célèbre et ainsi de désirer faire pareil, avoir le produit pareil. Par exemple, le footballeur français Zenadine Zidane et l'actrice Monica Belucci présentent des parfums de Christian Dior (*Image 4 et Image 6*). Zenadine Zidane présente également l'eau minérale Volvic (*Image 5*)

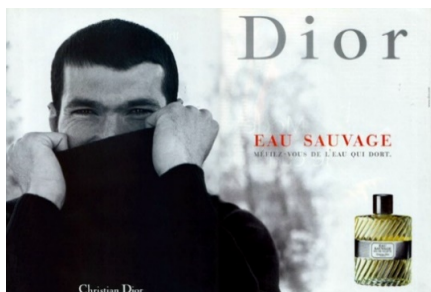


Image 4



Image 5

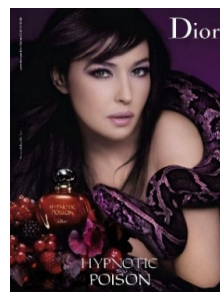


Image 6

L'objectif de la *publicité moderne* est de faire plaisir. C'est une publicité suggestive qui s'appuie sur les désirs, les fantaisies et l'inconscient du consommateur. Pour cette publicité, le libido et la sexualité sont des moteurs de vente. Le produit est associé à l'erotisme qui apparaît dans les slogans tels que "pour rugir de plaisir" (barre de chocolat Lion) ou "un café nommé désir" (café Carte Noire). Pourtant, les images trop sexuelles de cette publicité font polémique dans la société et sont souvent critiquées au sujet de sexisme (Rousnak 2018). L'exploitation de ce genre publicitaire en classe de FLE est le plus contradictoire et demande de l'enseignant une préparation spéciale. En voici quelques exemples: les pubs pour un appareil de photo Fujifilm (Image 7), le boisson Schweppes (Image 8) et le jean YanuK (Image 9).

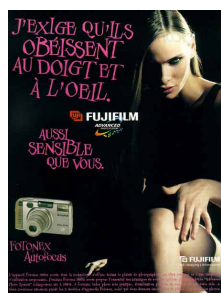


Image 7



Image 8

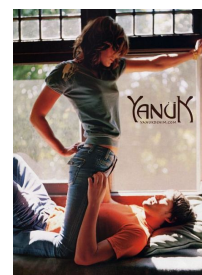


Image 9

L'objectif de la *publicité post-moderne* est de faire penser. Elle porte sur la morale et la condition humaine en s'adressant aux citoyens du monde. C'est une publicité éthique dont la compagnie Benetton (Images 10 et 11) est un vif exemple. A notre avis, c'est cette publicité qui répond le plus à tous les objectifs de l'enseignement supérieur (communicatif, éducatif, cognitif et (inter)culturel).



Image 10

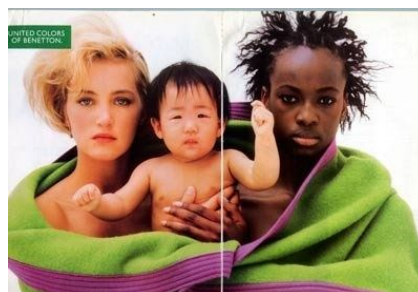


Image 11

A son tour, G. Lugin (2006) répartit les genres publicitaires en *réclame*, *publicité de produit*, *publicité de marque*, *publicité de connivence* et *publicité éthique*.

D'un point de vue didactique, l'intérêt culturel du *réclame* en classe de FLE est la prise de connaissance des noms de marques françaises, la présentation des pratiques de la vie quotidienne etc. De plus, grâce au texte assez long, ce genre publicitaire peut servir de support pour le développement de la compréhension écrite en français ainsi que des compétences linguistiques (*Images 1-3*).

L'intérêt culturel de la *publicité de produit* est qu'elle fait souvent référence au passé en recourant aux noms de héros, aux personnages historiques ou mythiques, comme, par exemple la publicité du vinaigre Maille qui évoque le roi Louis XIV (*Image 12*) ou le yaourt Nestlé qui met en scène la Laitière de la Fontaine peinte par Vermeer (*Image 13*):



Image 12



Image 13

La *publicité de marque* peut, pour accrocher le client et se faire mémoriser, faire référence aux œuvres d'art, aux personnages littéraires, aux hommes célèbres etc. Ainsi, la compagnie de communication Orange et la marque L'Oréal adoptent les couleurs vives et les formes abstraites de Mondrian (*Images 14 et 15*); La jeune fille à la perle de Vermeer est maquillée avec du rouge à lèvres de Chanel (*Image 16*):



Image 14



Image 15

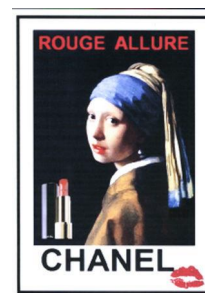


Image 16

Pour sa part, le personnage de conte *le Chaperon rouge* se sent bien à l'aise dans le taxi Uber (*Image 17*):



Image 17

Souvent, la publicité de marque exploite des représentations stéréotypées sur la France et ses habitants. Par exemple, une série d'images de la compagnie aérienne Air France illustrent des belles femmes dont le look est associé aux symboles de la France: drapeau bleu blanc rouge (Image 18), la haute couture et la Tour Eiffel (Image 19) et la haute cuisine française (Image 20).

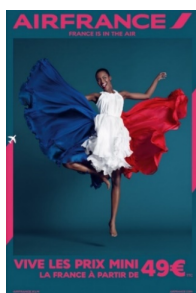


Image 18



Image 19



Image 20

La *publicité de connivence* fait partie de la publicité moderne dont l'objectif est de faire plaisir. Pour ce faire, elle a recours à l'humour comme technique qui évoquerait des émotions positives du client potentiel à l'égard d'un produit ou d'une marque. Ainsi, l'Oréal joue sur les mots homonymiques, en transformant son slogan *Parce que je le vaut bien* en *Parce que je le veau bien*, et en mettant en scène une vache aux beaux cheveux blonds (Image 21). Les médicaments Aero digest contre les maux de l'estomac vont encore plus loin en présentant la célèbre Mona Lisa avant et après la consommation de ces médicaments (Image 22):

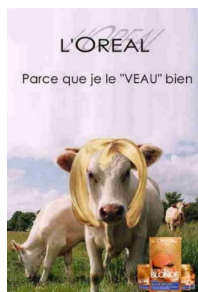


Image 21



Image 22

En ce qui concerne la *publicité éthique*, elle a le plus grand intérêt d'être exploitée en classe de FLE comme telle qui met en évidence les problèmes sociaux du monde cible ayant pour objectif de faire penser les gens et de former, de cette manière, des citoyens conscients. De plus, elle aussi a recours aux codes culturels décrits en haut. Par exemple, la Sécurité routière met en scène le couturier réputé Karl Lagerfeld (Image 23) au gilet jaune pour attirer l'attention des automobilistes aux gilets lumineux qui peuvent sauver la vie sur la route.

Les compagnies Aurore et la Fondation Abbaye Pierre essayent d'attirer l'attention des gens au problème des sans-abris par les slogans qui représentent les expressions connues transformées: Le nom de marque Yves-Saint Laurent en Yves **Sans Logement** (Image 24); l'expression figée *Méto-Boulot-Dodo* qui représente un rythme quotidien d'un homme qui travaille en Méto-Boulot-**Méto** (Image 25) ce qui veut dire qu'on n'a pas de logement où dormir.



Image 23



Image 24



Image 25

Alors, l'analyse de la dimension culturelle de la publicité iconique fait voir l'exploitation de différents codes culturels tels que *présence des hommes connus, personnages historiques ou mythologiques; parodie d'œuvres d'art; citations des proverbes et expressions figées; images stéréotypées du pays cible et ses habitants etc.* En un mot, ce sont les connaissances partagées par les individus d'une société qui peuvent poser, cependant, un obstacle à la compréhension pour un apprenant étranger. Voilà pourquoi, dans la classe de langue, la compréhension de certaines images demande un travail spécial dont nous parlerons dans la suite.

Dans le but de faire comprendre un document publicitaire aux apprenants, nous adoptons l'approche sémiologique de R. Barts (1963), pour qui toute image publicitaire a trois niveaux d'analyse: 1) niveau linguistique (connaissances d'une langue); 2) niveau iconique (sens dénoté d'une image); 3) niveau symbolique ou culturel (sens connoté d'une image).

Pour analyser la publicité au niveau linguistique, il faut tout simplement connaître la langue. Ici, la compétence linguistique est primordiale.

Pour analyser la publicité au niveau iconique, il faut savoir décoder le sens dénoté d'une image en répondant aux questions de la compréhension globale: *Qui voyez-vous sur l'image? Quels objets sont représentés? Comment est la personne vue?* etc.

Pour analyser la publicité au niveau symbolique ou culturel, il faut faire l'analyse des associations que font paraître les codes culturels afin de dégager le sens connoté lié à l'image. *A quoi cette image fait-elle allusion? A quel phénomène culturel cette image fait-elle référence?* C'est à cette étape que les étudiants s'acquèrent les connaissances culturelles qui font partie de la CCI.

Parexemple, dans la publicité du fromage *Made in Haute-Savoie* (Image 27) on voit le message linguistique *Nous, Le Made in France, on y croit! Et le Made in Haute-Savoie encore plus!*, le message iconique: le vieux monsieur au béret et au t-shirt rayé qui tient un morceau de fromage, au premier plan, et des montagnes, au fond, et, en fin, le message symbolique: un béret et un t-shirt rayé qui sont associés à la France ainsi que les montagnes qui font référence à la nature, à l'air pur en accentuant ainsi la bonne qualité du produit présenté.



Image 27

La publicité pour des *petits biscuits LU* (Image 28) fait allusion à la vie de Van Gogh et à son tableau *l'Autoportrait à l'oreille coupée* (Image 29). Le message linguistique *Hommage à Van Gogh* est suivi d'un message iconique: un biscuit entamé sur le coin droit. Le message symbolique fait référence à l'épisode de la vie de Van Gogh où il s'est coupée l'oreille.



Image 28



Image 29

Pour comprendre la publicité de *l'Ordre des avocats de Lille* dont le message linguistique est *Ceci n'est pas un avocat* (Image 30) ou du vinaigre balsamique Maille (Image 32) avec trois messages pareils: *Ceci n'est pas une coupe de fraises à la crème* pour une coupe de fraises à la crème; *Ceci n'est pas une assiette de tomates* pour une assiette de tomates, *Ceci n'est pas un oeuf sur le plat* pour un oeuf sur le plat, il faut connaître l'oeuvre de Magritte *Ceci n'est pas une pipe* (Image 31) à laquelle font référence ces publicités.



Image 30



Image 31



Image 32

La publicité du parfum *La petite robe noire* de Guerlain (Image 33) a quelques codes culturels: d'une part, l'image de la Tour Eiffel, symbole de la France qui accentue l'origine du produit présenté, et, d'autre part, le nom du parfum qui fait référence à *la petite robe noire* de Chanel devenue aussi symbole français associé à la haute couture.



Image 33

Or, suivre les trois étapes de la démarche sémiologique dans l'analyse de la publicité iconique devrait amener les étudiants à la meilleure compréhension des messages publicitaires favorisant ainsi l'acquisition des connaissances culturelles qui sont essentielles pour développer la conscience interculturelle chez les futurs enseignants de FLE. Après avoir fait comprendre la publicité à tous les niveaux, il est préférable de proposer aux étudiants des tâches à visée interculturelle, par exemple, dans l'élaboration des publicités identiques mais avec les codes culturels de la langue maternelle.

En guise de conclusion notons que la publicité iconique d'origine française est de différents genres dont chacun a ses intérêts d'exploitation dans l'enseignement interculturel lors des cours de langue pratiques en première / deuxième années d'apprentissage. Pourtant, la moins adaptée au processus d'enseignement / apprentissage serait la publicité moderne qui demanderait de l'enseignant un travail de préparation spécial. La plus adaptée, à notre avis, est la publicité post-moderne (éthique) qui, après la didactisation adéquate, répondrait à tous les objectifs de la formation supérieure.

La perspective des recherches ultérieures consiste dans l'étude plus profonde de la publicité éthique de France et d'Ukraine afin de la faire entrer dans la classe de langue et de diversifier les contenus interculturels en optimisant ainsi le processus du développement de la CCI chez les futurs enseignants de FLE.

REFERENCES

- Руснак, Д. А. (2005). Соціокультурні аспекти формування грамагичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*, 8, 201-206.
- Руснак, Д. А. (2015). Формування медіакомпетентності у майбутніх учителів / викладачів французької мови. В О. Б. Бігич (Наук. ред.), *Компетентність в аудіюванні майбутнього вчителя іспанської та французької мов: теорія і практика формування* [колективна монографія], (сс. 90-163). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Руснак, Д. А. (2017). Мобільний кейс "Реклама як засіб формування міжкультурної компетентності: гендерні, вікові й етнічні стереотипи" для майбутніх учителів / викладачів французької мови. В О. Б. Бігич (Наук. ред.), *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності* [колективна монографія] (сс. 22-91). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Rousnak, D. (2018). Les contenus spécifiques de l'enseignement interculturel de futurs enseignants de FLE: stéréotypes de genre. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*, 28, 133-142.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications, Recherches sémiologiques*, 4, 40-51.
- Bartes, R. (1985). Le message publicitaire. L'aventure sémiologique (pp. 243-248). Paris, Éditions du Seuil.
- Byram, M. Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Catelet, B. (2001). Publicité et Société. Paris, Payot: Petite Bibliothèque Payot.
- Cornet, Ch. (2012). La pub, miroir de notre société. Vivre Ensemble. Education. Bruxelles.
- Everaert-Desmedt, N. (1999). Magritte au risque de la sémiotique (pp. 87-109). Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis.
- Lázár, Il., Huber-Kriegler, M. (2007). Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Lugrin, G. (2006). Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite. Publications universitaires européennes. Berlin, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Porcher, L. (1986). La civilisation. Paris, Clé international.

REFERENCES

- Rusnak, D. A. (2005). Sociokul'turni aspekty` formuvannya gramaty`chnoyi kompetenciyi u majbutnix vy`kladachiv francuz`koyi movy`. Visny`k KNLU. Pedagogikatapsy`xologiya, 8, 201-206.
- Rusnak, D. A. (2015). Formuvannya mediakompetentnosti u majbutnix uchy`teliv / vy`kladachiv francuz`koyi movy. V O. B. Bihych (Nauk. red.), Kompetentnist` v audiyuvanni majbutn`ogo vchy`telya ispans`koyi ta francuz`koyi mov: teoriya i prakty`ka formuvannya [kolektyvna monohrafiia] (ss. 90-163). Kyiv, Ukraina: Vyd. Tsentri KNLU.
- Rusnak, D. A. (2017). Mobil'nyj kejs "Reklama iak zasib formuvannya mizhkul'turnoi kompetentnosti: henderni, vikovi j etnichni stereotypy" dlia majbutnikhuch yteliv / vykladachiv frantsuz'koi movy. V O. B. Bihych (Nauk. red.), Kejsova i podkast tekhnolohii formuvannya mizhkul'turnoi kompetentnosti [kolektyvna monohrafiia] (ss. 22-914). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Rousnak, D. (2018). Les contenus spécifiques de l'enseignement interculturel de futur enseignants de FLE: stéréotypes de genre. Visny`k KNLU. Pedagogikataps y`xologiya, 28, 133-142.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. Communications, Recherches sémiologiques, 4, 40-51.
- Bartes, R. (1985). Le message publicitaire. L'aventure sémiologique (pp. 243-248). Paris, Éditions du Seuil.
- Byram, M. Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Catelet, B. (2001). Publicité et Société. Paris, Payot: Petite Bibliothèque Payot.
- Cornet, Ch. (2012). La pub, miroir de notre société. Vivre Ensemble. Education. Bruxelles
- Everaert-Desmedt, N. (1999). Magritte au risque de la sémiotique (pp. 87-109). Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis.
- Lázár, Il., Huber-Kriegler, M. (2007). Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Lugrin, G. (2006). Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite. Publications universitaires européennes. Berlin, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Porcher, L. (1986). La civilisation. Paris, Clé international.

УДК 371.3

ВИХОВНА ІНЖЕНЕРІЯ ПО-ЯПОНСЬКИ

Голос Г. А.

golos.anna@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 23.10.2018. Рекомендовано до друку 26.11.2018.

Анотація. У статті зроблено спробу висвітлити історію розвитку системи освіти та виховання в Японії на тлі суспільно-політичних та культурних трансформацій у період Мейдзі (1868 – 1912). Особливу увагу приділено виховній практиці і змісту виховання в сучасній японській школі.

Ключові слова: виховання, моральне виховання, зміст морального виховання, історія педагогіки.

Голос Г. А. Киевский национальный лингвистический университет

Воспитательная инженерия по-японски

Аннотация. В статье предпринята попытка раскрыть историю развития системы образования и воспитания в Японии на фоне общественно-политических и культурных трансформаций в период Мейдзи (1868 – 1912). Особое внимание в статье уделяется воспитательной практике, ее содержанию в современной японской школе.

Ключевые слова: воспитание, моральное воспитание, содержание морального воспитания, история педагогики.

Holos H. A. Kiev National Linguistic University

Value education engineering in Japanese

Abstract. Introduction. With the regard to new education reform undergoing in Ukraine (“Nova Ukrainka shkola” (New Ukrainian school), one should not neglect cross-cultural advances. Education systems, despite cultural diversity, are unique in having common aims. The case of Japan, worldwide known for meritocratic nature of its society, provides an opportunity to look at effective schooling, as well as at successful collaboration of “parents – school – caring community” triad. **Purpose** of this paper is to outline the genesis of education system in Japan. Namely, the period from 1868 to 1912 (referred to the Meiji era) and till the present day. The special attention is paid to contemporary system of value education, its contents in Japanese schools. **Methods** used to conduct the research are: publications study and analysis. **Results.** The retrospective analysis shows that the Meiji period (1868 – 1912) is a time segment in Japan that contributed significantly to the economic leap leading to the prosperity of the country. The period was quite complicated, balancing between liberal and conservative stances that, nevertheless, launched modernization processes in the whole spheres of society, including education. Having modeled its educational system on the western pattern, Japan managed to preserve its national style in moral education, remaining relatively unchanged for many decades. Currently there are three pillars of contemporary value education: moral classes, special activities (tokkatsu), explicit curriculum (value education is incorporated either in academic, or non-academic subjects). Special activities is a distinctive element that can be, obviously, learnt from Japanese schooling. It comprises classroom and club activities, student council and volunteering, school events and fieldwork, enabling schoolchildren fully experience/participate in prosocial activities. **Conclusions.** By pointing out all the benefits of Japanese schooling, it is obvious that the Japanese educational system has its weak points and challenges (demographic issue; the attitude to immigrant children; a gender problem in the employment youth market; increasing number of children etc.). Examining both advantages and disadvantages of Japanese educational system provides insight on contemporary schooling in Japan, and will help to understand strength and weakness of value education in Ukraine better.

Keywords: value education, moral education, contents of moral education, history of pedagogy.

Постановка проблеми. Теоретизація шкільного виховання в Україні як педагогічна проблема розглядається відносно недавно. Це пов’язано, передусім, із низкою загальновідомих усім соціально-історичних причин, що склалися в Україні на початку 20-х років ХХ ст., і що, власне, обумовило відстрочення наукового інтересу українських освітян-науковців до питання національного змістотворення до початку 90-х років.

У світлі нової освітньої реформи сучасна українська педагогіка вже має офіційно окреслений виховний орієнтир (“Український виховний ідеал”, “Національна програма виховання дітей та юнацької молоді в Україні” (2004) та відповідний план його (“Нова українська школа” (2016) реалізації, свідками якого є сьогоднішні українські педагоги, школярі та їхні батьки.

Наразі українські школярі не тільки радо співають гуртом національний гімн у школі, з гордістю вдягають національну вишиванку, охоче беруть участь у національно-патріотичних виховних заходах, а й долучаються до проактивної діяльності: самоврядування, благодійних акцій, місцевих заходів. Такі нововведення, безумовно, свідчать про позитивні зміни у національній виховній системі.

З іншого боку, на практиці існують чинники, що вносять дисонанс у виховну практику шкіл. Такими об’єктивними чинниками є: другорядне ставлення українського загалу до дисциплін, в яких інтегровано виховання; штучний виховний клімат шкіл; низький рівень залучення місцевої громади; терпимість до такої соціальної патології, як булінг, соціальні нерівності; обмаль релевантних дискусій для юнацтва (самооцінка, вирішення конфліктів, свідомий профвибір, робота з емоціями та ін.) і безкоштовних шкільних гуртків різного профілю (спортивного, технічного, прикладного).

Зважаючи на те, що вищезгадані чинники згідно з новою реформою є вкрай суттєвими у питанні побудови небайдужої до дитини (зарубіжні теоретики використовують термін *caring: caring schools, caring communities*) нової української школи, повчальним видається зарубіжний досвід організації виховання, де 1) віддавна реалізується педагогіка дитиноцентризму; 2) консолідується зусилля усіх соціальних інститутів, створюючи адекватні умови і можливості для розвитку і реалізації дітей і юнацтва; 3) де природа, історія, музика, література і спорт повною мірою реалізують свою виховну, культуротворчу функцію; піднесені до рівня важливих предметів. Науковий інтерес становить не неповна модель, а активний, цілісний процес соціалізації і культурації дітей та юнацтва. Японський досвід у цьому контексті – один із “демонстративно успішних” (“*Japanese education*”), зокрема, як засвідчують наукові розвідки, і для економічно розвинутих країн. Інтерес підсилюється також надзвичайним впливом, який справляють японські жанри поп-культури на сучасних дітей і юнацтво безвідносно їх громадянства (бойові мистецтва, ментальна математика, бейблейд, покемони, аніме, манга, косплей, комп’ютерні ігри тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінну інформацію про культурні особливості, виховання, шкільництво в Японії було представлено в історичних, етнографічних публікаціях, монографіях, соціологічних, компаративних дослідженнях минулого і теперішнього – це роботи R. Benedict, Y. Khan, R. Fukuzawa, R. Tsuneyoshi, T. Lebra, C. Lewis, G. Letendre, P. Cave, T. Rohlen, K. Anderson-Levit, L. Peak, M. White, A. Vogel, A. Imamura, W. Cummings, T. Naito, Б. Пільняка, М. Конрада, О. Мещерякова, Е. Молодякової, В. Молодякова, В. Маркар’яна, І. Кона, Л. Гришельової, Н. Чегодарь, В. Рубеля, Т. Свердлової, Т. Кучай, Н. Пазюри та ін.

Мета статті – подати погляд на японську систему виховання в об’єктиві ХХІ століття з акцентом на історичному відрізку докорінного переустрою країни, що отримав назву “реставрація Мейдзі” (1868 – 1912) – період балансування між ліберальними і консервативними віяннями, що дав Японії змогу не тільки вийти зі світової периферії, а й стати помітною фігурою на сучасній міжнародній арені.

Основні результати дослідження. Розпочнімо огляд з перебігу і наслідків модернізаційних змін в японському соціумі та їх місця в освітній політиці.

Процес становлення японської культури нового часу припадає на другу половину ХІХ ст. – період Мейдзі (буквально означає “просвітницьке правління”), коли під тиском зовнішніх сил Японія вимушено припиняє понад двохсотрічну самоізоляцію. Усвідомлюючи усі науково-технологічні переваги Заходу, як “стимулююче добриво” (Reischauer, 1995, p. 409) Японія

обирає євро-американський взірєць. До того, як відомо, культурними донорами Японії були Корея і Китай. Запозичена у сусідів архітектурна стилістика, система державного устрою та імператорської влади, писемна культура і релігія впродовж століть входила в японську культуру, піддаючись локальному впливу. Подібний шлях гібридизації, як довела історія, чекав на Японію попереду.

У перші роки надолуження Заходу процес модернізації відбувався методом спроб і помилок, багато в чому на шкоду японським національним інтересам. Незважаючи на космополітичний характер, запозичення прозахідних культурних штампів проходило наосліп, екстенсивно, подеколи приймаючи комічний вигляд (тут ідеться про символ вестернізації – “Палац оленячого крику” (палац прийомів Рокумейкан), що дав підставу консервативній частині японців назвати новий уряд “танцюючим”). Бажання репрезентувати себе цивілізовано в очах прогресивного Заходу позначалось не тільки на забороні кастово-класової системи, реформі календаря, загальновійськовій повинності, скасуванні монополії самурайства у військовій сфері, а й забороні звичного для японців способу життя (татування, відвідування публічних бань, продаж порнографічних гравюр і навіть традиційна японська чоловіча зачіска – довге волосся, зібране у пучок на маківці) (Гришелева, Чегодарь, 1998, с. 25).

Усвідомлюючи реальну роль населення у розвитку економіки країни, яка є “бідною на корисні копалини і яка систематично бореться з природними катаклізмами” (Молодякова, 1996, с. 66), японський уряд ідеологічно вдало трансформує національну ідею. Все, що колись складало масову культуру, було використано як символічна репрезентація Японії та її висококультурний спадок на перших міжнародних виставках (у Парижі (1867) і Відні (1873)). Майстерно вироблений, екзотичний для європейців крам викликав неабиякий інтерес, спричинивши у Європі справжній бум, що “з подачі французької критики” отримало назву *японізм* (Молодякова, 2014, сс. 159, 162). За тоді ще економічно нерозвинутою Японією закріплюється назва “країна ремесел”.

У наступне десятиліття прозахідний ажіотаж дещо спадає. Суспільне обурення, викликане необміркованим запозиченням прозахідних цінностей і нехтуванням власних національних, переважає супроти першого. Суспільна ностальгія за “золотою епохою ізоляції”, невдоволення консервативно налаштованої частини суспільства обраним курсом на “цивілізацію і просвітництво” змушує уряд вести політику більш виважено, враховуючи доцільність зарубіжного досвіду для своєї країни. Так, відкидаючи більшість систем за надмірну демократичність, найбільш вдалим зразком державного порядку для себе Японія обирає олігархічну Пруссію, її досягнення у реформуванні медичної галузі; а приклад будівництва залізниці, доріг і, власне, лівосторонній рух було запозичено в англійців; уявлення щодо ведення бізнесу, естетичні віяння, кіноіндустрія – у Сполучених Штатів Америки (Емота, 2018, с. 26).

Крок за кроком відбуваються системні зміни і в освіті: основу нової системи освіти у 1872 склала гібридизована франко-американська модель (адміністративний контроль першої, початкова, середня школи та університет – другої).

Традиційні заклади освіти було трансформовано: теракої – у початкові школи, ханко (колишні школи для самураїв) – у середні та інкорпоровано у нову систему (“Education in Japan”). У початковій школі викладалась каліграфія, арифметика, мораль, японська мова, історія Японії, географія, малювання, співи, етикет, традиційні бойові мистецтва (хлопцям), рукоділля (для дівчат). У середній школі – учні продовжували вивчати мораль, японську мову, китайську класичну літературу (“Класика синівського пієтету”, “Велике повчання”) (Zhao et al., 2010, p. 185), іноземну мову (англійська, німецька, французька), історію, географію, математику, природничі науки, право, економіку, малювання, музичне мистецтво, традиційне бойове мистецтво. Що цікаво, китайська домінанта з її “аурою великого минулого” (Reischauer, 1995,

р. 404) співіснувала в тогочасній японській системі виховання аж до японо-китайської війни (до слова, до війни Японія була фактично білінгвістичною країною (Молодякова, 2014, с. 114), адже підручники були написані японськими авторами.

Оскільки кваліфікованих педагогів не вистачало, заміну до початку 80-х років склали вчителі старої школи – самураї, для яких викладання як державна служба у світлі наставництва дітей та юнацтва було не менш гідною справою, ніж військова. Великий відсоток серед учнів також становили вихідці із самурайських сімей, що багато в чому вплинуло на моральний клімат країни у післявоєнний період (Гришелева и Чегодарь, 1998, с. 46).

На запрошення уряду до викладання фізико-математичних дисциплін до Токійського університету приїзять іноземні фахівці, які презентують лекції сотням японських педагогів. Власне від чого закріпилась традиція показових уроків – невід'ємної частини сучасної системи професійної підготовки вчителів в Японії (Isoda, Stephens, Ohara, Miyakawa, 2007; Lewis).

1899 рік стає приметним у зв'язку із виходом положення про відкриття фахових шкіл, згідно з яким випускники середньої школи могли обирати собі спеціалізацію: педагогічний, технічний, комерційний чи аграрний ухил. У 1903 р. відкриваються професійні коледжі (*senmon gakko*) із правом вступу до них учнів середньої і старшої жіночої шкіл (факультети медицини, юридичний, фармакології, інженерний, комерції). Створена по всій країні мережа різнопрофільних шкіл, коледжів, наукових центрів багато в чому допомогла налагодити серійне виробництво товарів на експорт.

Попри офіційний імператив, освітня реформа не одразу зустріла схвальне ставлення японців, що зумовлювалось не тільки уведенням платні за освіту, непосильної для бідного селянства (до 1900), відсутністю належного фінансування шкільної реформи (основна частина коштів покривала навчання фахівців за кордоном і високу заробітну плату зарубіжних лекторів, утримання Токійського державного університету), а й відривом сільських дітей від сезонних робіт (Zhao et al., 2010, p. 188). Результатом незадоволення нерідко ставали пошкоджена шкільна будівля, зрив шкільних зборів, погане відвідування. Так, у перші роки Мейдзі більшість школярів відвідували школу не більше ніж рік-півтора. І навіть до 1902 до кінця четвертого класу початкової школи доходило 65% загальної кількості учнів (Гришелева и Чегодарь, 1998, с. 41; Zhao et al., 2010, p. 188). Незважаючи на повільну динаміку освітньої реформи, як зазначає К. Окано, “як тільки освіта пустила корені на японській периферії, виникло розуміння її сутті” (Zhao et al., 2010, p. 183). Якщо на початку реформ ключовою була прозахідна орієнтація, то зі зміною політичного клімату від кінця 80-х – під впливом зміцнення ідей крайнього монархізму і національної винятковості – освітній курс отримує націоналістичне спрямування. Чітко це простежується на прикладі системи виховання того періоду.

Як доводять джерела, до 1880-х років моральне виховання в Японії викладалось тільки у початковій школі (*shushin* дослівно “самодисципліна”), спираючись на конфуціанство та західний ідеал вільної людини (Roesgaard, 1995, p. 177). Школярі вивчали життя визначних діячів (Конфуція, Шотоку Тайши, Бенджамін Франкліна, Сократа, Джорджа Вашингтона, Ніномія Сонтоку і Флоренс Найтінгейл та ін.), читали оповідки в перекладі із західної літератури (“*The British Moral Class Book*”, “*Elements of Moral Science*”, байки Езопа); поширеним підходом у навчанні моралі були переповідки казок (зазвичай, регіональних, характерних для того чи іншого регіону країни) (Miyayama, 2013).

Від 1890-х р. західний виховний ідеал було остаточно відкинуто, на що вплинула поява і закріплення у соціумі ідеї винятковості японської нації. Як зазначає Токутомо Сохо, концепція “чужої нації” породила концепцію “японської нації” (Casizares-Esguerra, Maryks, Po-Chia Hsia, 2018, p.18). Невдовзі у світ виходить Імператорський рескрипт, на державному рівні дістає поширення синтоїзм і концепція бусідо – чинники, що безпосередньо вплинули на шкільництво і зміст виховання.

Імператорський рескрипт (1890) фактично став завершальним довоєнним періодом становлення національної освіти в Японії. Рескрипт проголошував стандарти поведінки японців, підкреслюючи цінність патріотизму та відданості Імператору. Навколо цього документа будувався і зміст виховання (нижче подаємо частину рескрипту, який учні і вчителі декламували щоденно перед портретом імператора):

...Бути сином своїм батькам, люблячим до братів і сестер; як чоловік і дружина бути у гармонії, як друзі вірні; поводити себе скромно; удосконалюватись; розширювати свою доброзичливість до всіх, вивчати і культивувати мистецтво, тим самим розвиваючи інтелектуальні здібності та досконалі моральні сили; плекати суспільне благо та сприяти спільним інтересам; завжди поважати Конституцію і дотримуватися законів; у разі небезпеки відстоювати мужньо державу; і таким чином охороняти і підтримувати процвітання нашого Імперського Трона, однолітка небес і землі (Passin, 1965, p. 151).

В умовах нагнітання військової агресії психологічний тиск рескрипту на свідомість молодого покоління (та і усього населення) був настільки сильний, що “інфікував” японців фанатичною жертвовністю у подальший воєнний період.

Окрім рескрипту, другий суттєвий чинник, що вплинув на розвиток японської системи виховання вже у післямейдзійську добу, – ідеологічне використання релігії на користь національного згуртування. Оскільки Конституція 1889 р. забороняла втручання релігії у державні справи, рескрипт узаконив синтоїзм на державному рівні (*de jure* не вважався релігією), проповідуючи культ предків і божественне походження імператора. На знак пошани національних символів учні мали обов’язково дотримуватися обрядів/ритуалів синто (Benedict, 1946, p. 303). У поєднанні із конфуціанськими засадами синтоїзм було інтегровано у курс моралі, історію Японії, шкільну діяльність. У 1892 р мораль як предмет отримує безпрецедентну перевагу над рештою дисциплін; викладається згідно із затвердженими урядом директивами. Додатково до рескрипту для шкільного курсу моралі був розроблений розгорнутий коментар (Гришелева и Чегодарь, 1998, с. 145). Він містив теми синівського боргу, щирості, скромності, правил поведінки, шанобливого ставлення до імператора і любові до Батьківщини, що також були інтегровані в предмети краєзнавчого плану.

Незважаючи на те, що політика провадилась у дусі націоналізму, 1930 року побачив світ трактат Цунесабура Макігучі “Педагогічна система Сока” (буквально “творення цінностей”). Гуманіст виступив проти військової політики уряду, закликаючи вчителів зберегти цінності справжньої педагогіки (Ікеда, 2013, с. 156). Сьогодні послідовником гуманістичної педагогіки Макігучі в Японії є Дайсаку Ікеда.

У цей самий період поширення дістає викривлена концепція бусідо (найпопулярніша, напевно, з книг – книга І. Нітобе “Бусідо. Душа Японії”; книги Н. Кайтена, Д. Юдзана, Я. Цунетомо) – третій чинник, що позначився на виховному кліматі в школі. Як зазначає Дж. Херст, помилково думати про існування єдиної школи під назвою “Бусідо”, адже протягом середньовіччя в Японії існувало чимало кодексів військових домів, фамільних заповітів та інших документів, що підтримували етичні цінності серед самураїв. Тільки у період 1600–1868 рр. (період Токугави) самураї стають грамотними, з’являються роботи, написані ними. Частина з них – праці з моральної філософії, написані мовою, практично недоступною сучасній молоді – складною для розуміння і читання. Інша частина робіт – правила поведінки воїнів, написані з неоконфуціанської точки зору. Тому у передвоєнний і воєнний періоди, на думку Д. Херста (с. 23), було б правильніше говорити про бусідо як про моральний вишкіл солдат імператорської армії, а також військовою ідеологію, спроектовану на весь масив японського суспільства.

У післявоєнний період Імператорський рескрипт (замінено “Фундаментальним Законом про освіту” (1947), як і моральне виховання з його девіантною ідеологією, було заборонено. Лінія спадкоємності військової ідеології була перервана включно до наших днів, коли про бусідо знову заговорили у світлі політики прем’єра міністра Японії Сіндзо Абе, який прагне зміцнити оборонну міць Японії, переглянувши 9-й “пацифіський” пункт конституції. Власне,

трагічні події ХХ ст. (мається на увазі вбивство корейської імператриці Мін, окупаційний націоналізм, жінки-комфурту, “нанкінська різанина”, проблема пов’язана із храмом Ясукуні) є досі болісним спогадом в історичній пам’яті японців, про який не прийнято говорити або про який згадують, як про спадок, не пов’язаний із сучасністю (Молодякова, 2014, с. 63, 64). Незважаючи на те, що самурайська доба висвітлюється у шкільних підручниках, як правило, у дусі самурайського романтизму, сучасні випускники шкіл навряд чи знають достеменно про корені Бусідо, як і про те, що його прихильники були ревними послідовниками Дзен-буддизму (Молодякова, 2014, с. 63). У 1950-х роках відроджуються традиційні бойові мистецтва (було легалізовано), що стають не тільки частиною клубної діяльності в японських школах, а й потужним інструментом японської культурної політики глобально (Молодякова, 2014, с. 131).

Нову модель освіти склали: система 6-3-3-4 (обов’язкова освіта – 9 років, включаючи початкову (6 років) та молодшу середню школу (3 роки); випускники молодшої середньої школи мають вибір продовжувати навчання у старшій середній школі (3 роки) або здобувати фах у політехнічних закладах освіти; 4 роки – університет); змішані класи; педагогічні ради на префектурному і муніципальному рівні. Систему виховання було переорієнтовано на практичні, демократичні цінності, відкритість, поза будь-якої форми індокринізації. Географію та історію було тимчасово вилучено зі шкільної навчальної програми до появи їх у складі соціальних дисциплін. На час перезавантаження моральне виховання було замінено на громадянське виховання (komín), що викладалось у школі кілька років за західним підходом, а у 1958 році – як курс морального виховання (dotoku no jikan) (буквально “шлях чеснот”), що враховував специфіку японського суспільства.

У 1965 році Центральна Рада з освіти представила японський виховний ідеал, що охоплював чотири змістові частини: 1) обізнаність про себе (помірність, старанність, свобода і порядок, щирість, творчість, Я-образ), 2) стосунки з іншими людьми (ввічливість, опіка, довіра, дружба, скромність, відкритість, задоволення від співпраці), 3) відносини між групами та суспільством (співпраця, законослухняність, відповідальність, чесність, внесок у суспільство, повага старших, повага вчителя, повага традицій і любов до свого народу) і 4) стосунки з природою/всесвітом (повага до природи, життя, естетична чутливість, благоговіння перед силою природи над людиною) (Naito, 1990). Цей стандарт активний у поточних офіційних документах (втім, сама назва “Японський ідеал” в офіційних документах рідко вживається на противагу змістовим частинам); враховується при плануванні уроків морального виховання (зокрема, у підручниках з морального виховання, *Kokoro no noto* (“Щоденник серця”). З 1968 році в японських школах почали впроваджувати спеціальну діяльність (*tokubetsu katsudo*). Спочатку для учнів початкової і молодшої середньої школи, а згодом у 1977 р. – і для учнів старшої середньої школи (“*The World of Tokkatsu*”).

Кожні десять років в Японії прийнято вносити корективи в освітню політику відповідно до вимог часу, без зміни базових документів (“Фундаментальний закон про освіту”). Так, завдання розвитку автономності дітей, здатності самостійно мислити і знаходити рішення, бути креативним були викликами 80-х років (Cave, 2016, р. 77). У 1998 р. було введено курс інтегрованого навчання (“*The World of Tokkatsu*”); освітні дебати були зумовлені інтерналізацією, пов’язаною із необхідністю залучати на ринок праці іноземців. У 2000-х роках зміни торкнулись розвантаження шкільного розкладу (шестиденний тиждень у 2002 році було скорочено до п’яти днів); наголошувалось на прищепленні “родзинки/жаги до життя” (лозунг сучасної реформи) – корективи пов’язані із необхідністю послаблення інтелектуального перенапруження школярів, зростанням випадків суїцидів і булінгу. Головними цілями сучасної школи визначено: всебічний розвиток, передачу знань, культурацію і соціалізацію, профселекцію і профдиференціацію (Okano, Oprandy, Tsuchiya, 1999, р. 4).

Отже, вітчизняні і зарубіжні японознавці справедливо вважають, що коріння успішності Японії слід шукати у національному характері японців, серед переліку рис якого: висока

адаптивність нації до нового, національна згуртованість, вражаючі мобілізаційні здібності. Без жодної аналогії у західних країнах, за ХХ ст. Японії вдалось не тільки двічі подолати економічну відсталість (у до- і післявоєнний періоди), а й модернізувати свою країну до високого рівня та якості життя, зберігаючи при цьому свій культурний націоналізм. Велика роль у зростанні суспільного ресурсу в Японії, безумовно, належить освіті, фундамент якої було закладено у період Медзі (1868 – 1912). Виховання у довоєнний період мало радикально націоналістичне спрямування; зміст ґрунтувався довкола світоглядних й політичних настанов тогочасного уряду. Післявоєнний період відкрив нову сторінку в історії Японії, заклавши основи становлення демократичного суспільства. В Основному Законі про освіту (№ 120 від 2006 р.) йдеться про необхідність культивувати у дітей та юнацтва моральність й етику, показувати їх значущість у шкільному житті (Магуама, 2013). Зупинимось же на особливостях сучасної системи виховання в Японії докладніше.

Як зазначала в своїй класичній роботі Р. Бенедикт (Benedict 1946, с. 1946, с. 807). Траєкторія життя в Японії подібна до неглибокої U-подібної кривої (Benedict, 1946): максимальною свободою і поблажливостю тут користуються немовлята і люди похилого віку. Із входженням у зріле життя ця крива очікувань поступово зростає, що аналогічно простежується і в японському шкільництві. Початкова школа – перехідний етап від відносної свободи раннього дитинства до інтеріоризації шкільних правил і норм; відрізок, на якому підкреслюються цінності дружби і співпраці, розвиток самостійності і становлення характеру. Середня школа (7 – 12 класи) є стежкою у доросле життя; час, коли юнацтво вже розуміє спектр вимог, важливих для суспільства і своєї громади. Для 5% випускників молодшої середньої школи це період свідомого самовизначення щодо фаху, тоді як для більшості (94%) – час апіорі серйозної доуніверситетської підготовки.

Сучасну систему виховання можна порівняти із виховною інженерією, що планує, конструює, активно облаштовує кожен окремий шкільний відрізок життя людини. Система охоплює урізноманітнені форми роботи. Її трьома “китами” є: 1) уся діяльність в школі, в яку інтегроване виховання; 2) курс морального виховання; 3) спеціальні види діяльності (tokubetsu katsudo, або коротко tokkatsu) як обов’язковий елемент. Щоб чіткіше побачити складники виховання у навчальній програмі, нижче подано таблицю із зазначеною кількістю годин, відведених на моральне виховання і спеціальну діяльність в елементарній і молодшій середній школі.

Початкова школа

Предмет/години	Класи					
	1	2	3	4	5	6
Читання	306	315	245	245	175	175
Соціальні науки			70	90	100	105
Математика	136	175	175	175	175	175
Фізика/хімія (Науки)			90	105	105	105
Life science (Охорона життя)	102	105				
Музика	68	70	60	60	50	50
Мистецтво	68	70	60	60	50	50
Домашня економіка					60	55
Фізична культура	102	105	105	105	90	90
Моральне виховання (курс)	34	35	35	35	35	35
Іноземна мова (види діяльності мовленнєвої)					35	35
Інтегроване навчання			70	70	70	70
Спеціальна діяльність	34	35	35	35	35	35
Загальна кількість	850	910	945	980	980	980

Цит. за: http://mext.go.jp/a_menu/shoyou/new-cs/syo/index.htm. June, 2012.

Молодша середня школа

Предмет/години	Класи		
	7	8	9
Читання	140	140	105
Соціальні науки	105	105	140
Математика	140	105	140
Фізика/хімія (Науки)	105	140	140
Музика	45	35	35
Мистецтво	45	35	35
Здоров'я, фізична культура	105	105	105
Технічна, домашня економіка	70	70	35
Іноземна мова	140	140	140
Моральне виховання (курс)	35	35	35
Інтегроване навчання	50	70	70
Спеціальна діяльність	35	35	35
Загальна кількість	1015	1015	1015

Як бачимо, виховний складник (а саме моральне виховання і спеціальна діяльність) у початковій школі (1 – 6 класи) становить 7,4 % від загальної кількості годин, тоді як у молодшій середній (7 – 9 класи) – 6,8%. Моральне виховання як предмет викладається класоводом з 1 по 9 класи 1 годину на тиждень (35 годин на рік). У навчальній програмі старшої середньої школи (10 – 12 класи) цей предмет відсутній. Незважаючи на, здавалось би, невеликий відсоток, виховання в японській школі не обмежено кількістю офіційно відведених годин – натомість вбудовано в імпліцитну шкільну програму. Виховний акцент у старшій школі не зменшується. Важливою складовою змісту виховання старшокласників є громадянське виховання (учні вивчають предмет “Сучасне суспільство”) (Isoda et al, 2007). особлива увага приділяється профорієнтаційній роботі; старшокласники продовжують бути задіяними у спеціальній діяльності.

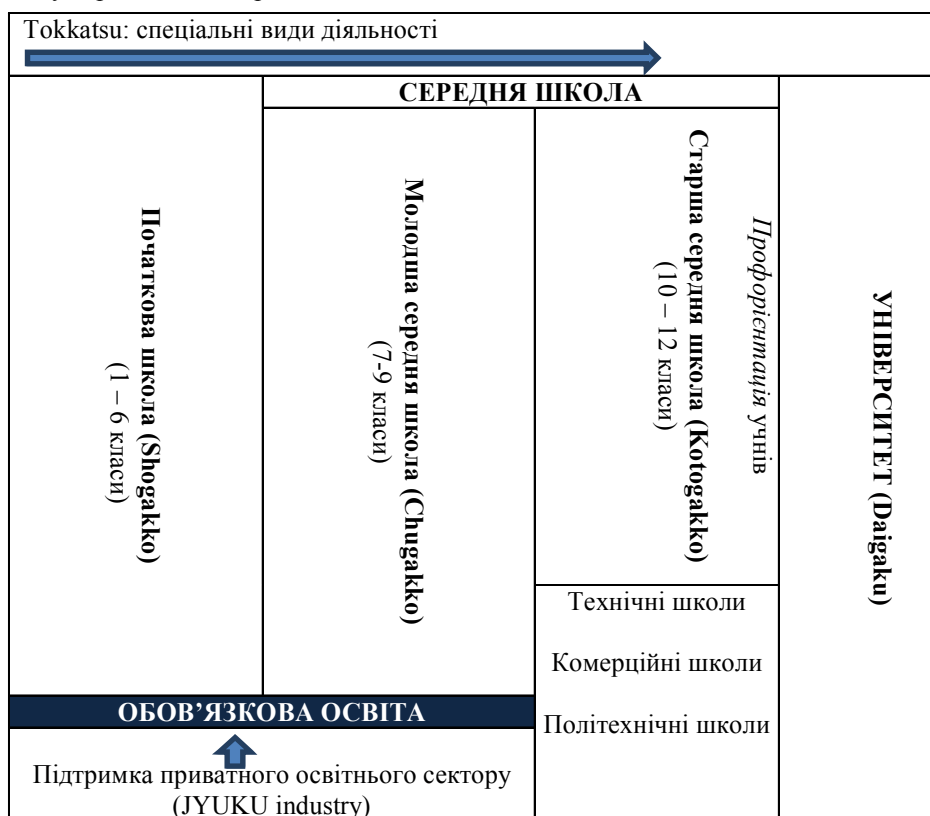
Як і в більшості сучасних педагогічних систем, в Японії діє академічна свобода щодо розробки шкільної програми виховання із врахуванням положень Міністерства культури, науки і спорту Японії (МЕХТ). Як додаток до курсу Міністерство освіти рекомендує використовувати на уроках серію підручників (наприклад, Torimatome (“Громадянські права”), Когого no Noto (“Щоденник серця”), зміст яких базується на чотирьох сферах, виокремлених у виховному ідеалі (1968р.):

1. Про себе.
2. Про стосунки з іншими.
3. Про стосунки людини з природою.
4. Про цінності колективу/групи та суспільства.

У процесі вивчення курсу морального виховання поширеним є когнітивно-емоційний підхід: обговорення реальних життєвих ситуацій (ще Р. Бенедікт згадує про повчальну історію песика Хатіко – символу вірності й відданості в Японії, що розглядалася учнями 2 класу початкової школи (Benedict, 1946, p. 345); ілюстрація бажаних вчинків і дій (у 2016 р. ALT стажер в Японії, блогер – Джесіка Рох розповідає про один з уроків морального виховання, на якому вона була присутня. Учні демонструвалося відео про жінку, яка ціною свого життя врятувала жителів свого міста, повідомивши через гучномовець про цунамі, що насувалося у 2011 р. (Roh).

Один з ключових компонентів японської виховної системи є спеціальна діяльність учнів (tokkatsu), що, власне, робить японську систему виховання наскрізною і цікавою для її вивчення західними освітянами.

Спеціальна діяльність (tokkatsu) (нижче подано таблицю місця спеціальних видів діяльності в японській початковій і середній школі) передбачає такі повсякденні заходи, як: прибирання (класу, туалету, спортивного залу), догляд за живою природою, шкільні обіди, учнівське самоврядування. Це і загальношкільні свята/події: фестиваль культури, дні спорту, свято талантів, виставка з каліграфії та ін., до підготовки яких учні докладають чимало зусиль і часу; плановані екскурсії до визначних історичних/культурних пам'яток, що у старшій школі мають подовжений на декілька днів формат. Сюди ж відносять і різноманітні секції: так звані клуби, зустрічі в яких регулярно тривають від двох до трьох годин. Умовно шкільні клуби поділяють на спортивні (плавання, атлетика, гімнастика, фітнес, бейсбол, футбол, баскетбол, кендо, дзюдо, пінг-понг, катання на лижах, сумо, гри в м'яч) і культурно-інтелектуального спрямування (духовий оркестр, японські шахи, хор, гумористичний гурток (rakugo), драма, традиційні мистецтва, науковий/історичний гурток та ін). Як правило, школи упроваджують секції на власний розсуд, враховуючи інфраструктуру/штат фахівців (lower secondary education in japan). Футбол і бейсбол в Японії – види спорту, в яких школярі змагаються на національному рівні. Найбільша аматорська спортивна подія Японії – це щорічний Національний літній турнір з бейсболу серед команд середніх шкіл.



Як вважає К. Льюїс (Lewis), для західних педагогів спеціальна діяльність (tokkatsu) в японських школах є не тільки моделлю успішної організації учнівського менеджменту, а й зразком розвитку в учнів приязного ставлення до школи. На думку послідовників теорії А. Маслоу – Е. Десі і Р. Райана, приязнь до школи розвивається у людини за умови створення відповідних соціально-контекстуальних умов, а також за умови задоволення школою трьох психологічних потреб учнів: 1) потреби у самоактуалізації (в автономності), що означає

прагнення людини відчувати себе ініціатором власних дій, вчинків; 2) потреби у взаємодії, складники якої – дружба і підтримка – фундаментальні для емоційного здоров'я та соціального розвитку людини; 3) потреби у компетентності, що означає прагнення людини бути ефективною в діяльності, бажання досягти внутрішніх/зовнішніх результатів (Ryan & Deci).

За К. Льюїс, японські школи задовольняють потребу дитини в автономії багатьма способами, зокрема, участю усіх без винятку учнів в управлінні класу/лідерстві (*kyoshoku toban* – група, що відповідає за обіди, *shoji toban* – відповідальні за прибирання). Потребу у взаємодії – через створення сприятливого виховного клімату – на доброзичливому ставленні і співпраці; підкреслюється важлива роль кожного. До слова, за спостереженням іншого японознавця – П. Кейва, у шкільній практиці з 2007 року спостерігається зміна у назві шкільних груп – від офіційного, холодного *shudan* (група) на *nakata*, що дослівно перекладається як “група підтримки”, навіть “друзі”, “товариші” з більш теплим відтінком ставлення до кола людей, до яких ти належиш (Cave, 2016, p. 82). Потребу своїх підопічних у компетентності японська школа задовольняє головним чином через різноманітні форми роботи, прищеплюючи інтерес до навчання (наприклад, в адаптаційний період учні молодшої школи можуть досліджувати усі кабінети, аби викликати інтерес до школи; або ж як завдання на літні канікули – зробити гру власними руками). Японські освітяни уважають, що посильні, творчі види роботи (1/3 навчальної програми початкової школи – неакадемічні предмети (музика, мистецтво, фізична культура, спеціальні види діяльності) зменшують фрустрацію, посилюючи внутрішню мотивацію учнів. І чим сильніша мотивація, тим вірогідніше, що у подальшому буде сформована навчальна, а згодом і професійна компетентність. Тож наголос робиться не на конкуренції і розвиткові окремих навичок, а на участі, дії, докладанні зусиль (Lewis).

Ще один важливий момент системи виховання в Японії, який варто зазначити, – це взаємодія школи з іншими учасниками педагогічного процесу, а саме батьками і громадою.

В Японії школа є модератором батьків своїх учнів, їх ставлення до шкільних обов'язків і навчання дитини, у тому числі під час літніх канікул. Розпорядок дня, прогулянки, приготування сніданку – все те, що у західній культурі виконуються на літніх канікулах на розсуд батьків і, здавалось би, не входить до компетентності освітнього закладу, перебуває під пильним шкільним контролем в Японії. Головну функцію батьків школа визначає так: “допомагати школі, спрямовувати енергію дитини у правильне русло з метою полегшення навчання і сприяння його продуктивності” (“Modern Japanese Culture”, 2007, с. 151). Більшість інформації про учнів учитель отримує безпосередньо у ході щоденного спілкування із ними, записів щоденника (де позначається позашкільна діяльність учнів, раціон), анкет, коротких рефлексивних есе (в яких вивчається ставлення дитини до школи) (Fukuzawa, 1994, с. 72). Зібрані відомості є цінними в контексті превентивної педагогіки: допомагають зрозуміти класоводу клімат в сім'ї, попередити ймовірну академічну неуспішність/дисциплінарні негаразди учня. Якщо школяр відзначає, що лягає спати об 11:30 чи 12:00, для класовода це сигнал про певну проблему в сім'ї (Fukuzawa, 1994, p. 15) і, відповідно, привід провести виховну роботу із батьками (усно, письмово, у вигляді директив).

Окрім батьківства, важливу роль у системі японського виховання/шкільництва виконує місцева громада, що визначає свою місію гаслом “100% вчителі + 20% громада = 120% результат” (Vamkin, 2015). Прикладом тісної співпраці школи і громади є вітальні дні (коли батьки, старшокласники, місцева громада вишиковуються вулицею, щоб привітати школярів із початком року, створюючи, таким чином піднесений настрій дітям і можливість відчути себе частиною громади); це і долучення дітей до суспільно корисної праці; поширеним стає 15-хвилинне читання книжок дітям перед уроками (не в усіх школах; залучаються усі охочі); це і спільні заходи за участю дітей і дорослих; уроки міжкультурного порозуміння, до яких залучають представників різних культур; це і так званий *homework club* (не плутати з *yuuku*) – клуби, де школярі допомагають впоратись із домашнім завданням.

Висновки. Підбиваючи підсумок стислого огляду сучасної системи виховання в Японії, вказуючи на усі її переваги, ми, тим не менш, розуміємо, що, як і будь-яка інша педагогічна система, японська має також проблеми і слабкі сторони. Серед них: демографічна проблема, проблема ставлення до дітей іммігрантів, що часто зустрічають конфронтацію з боку традиційної суспільної; проблема збільшення кількості школярів, які відмовляються від навчання у школі; гендерна проблема на ринку працевлаштування молоді; потреба розвитку критичного мислення у старшокласників, викликана складнощами у написанні есе як частини вступних тестів (Harada, 2018, с. 111); нагальна проблема, висвітлена мас-медіа ("*Record 37,000 children*") – проблема збільшення випадків жорстокого поводження з дітьми. У сукупності обидві сторони, як позитивні, так і проблемні, складають реальну картину дійсності.

Враховуючи те, що сучасний світ має спільні інтереси, завдання і цілі, орієнтується на співпрацю і діалог, вважаємо за необхідне підходити до питання компаративної описової педагогіки із врахуванням усіх сторін, але "у контексті розвитку знань, миру, солідарності, кооперації, а не боротьби і протистояння" (Сорокин, 1992, с. 271). **Подальшого аналізу** потребує реальна виховна практика, публікації, позбавлені ідеалізації і книжкових стереотипів; підручники з курсу морального виховання. Зібрана і проаналізована інформація дасть змогу не тільки зрозуміти специфіку японської виховної "інженерії", розрізнити стійкі тенденції у вихованні на нормативному рівні, а й побачити плюси і мінуси української методики культурації і соціалізації дітей та юнацтва.

ЛІТЕРАТУРА

- Гришелева, Л., Чегодарь Н. (1998). *Японская культура нового времени. Эпоха Мэйдзи* [Japanese culture in modern times. The Meiji era]. Москва: Восточная література.
- Емота, И. (2018). *Теория кавай* [The Kawai theory]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Ікеда, Д. (2013). *Діалоги. Японія і Україна – різні долі, спільні надії* [Dialogues. Japan and Ukraine – different fates, common hopes]. Київ: Генеза.
- Молодякова, Э. (1996). *Японское общество: книга перемен* [Japanese Society: The Book of Changes]. Москва.
- Молодякова, Э. (2014). *Японское общество: изменяющееся и неизменное* [Japanese society: changing and unchanging]. Москва: АИРО-XXI.
- Сорокин, П. (1992). *Человек, цивилизация, общество* [Human, civilization, society]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Херст, Дж. *Идеалы бусидо: смерть, честь и преданность* [Bushido ideals: death, honor and devotion]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Bamkin, S. (2015). *Moral education at Japanese elementary school*. Retrieved from https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/report-documents/Bamkin%20S%20Report%202015%20Final_0.pdf
- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword, Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton, Mifflin Company. [E-reader version]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Cacizares-Esguerra, J., Maryks, R., Po-Chia Hsia, R. (2018). *Encounters between Jesuits and Protestants in Asia and the Americas*. Brill.
- Cave, P. (2016). *Schooling Selves: Autonomy, Interdependence, and Reform in Japanese Junior High Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Education in Japan: Past and Present*. Retrieved from: <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf>
- Fukuzawa, R. (1994). *The path to adulthood according to Japanese schools*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/132784>
- Harada, T. (2018). *The latest trend in the reform of high school education in Japan: Focusing on the curriculum reform*. The Journal of Social Studies Education in Asia, Vol.7.

- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.). (2007). *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Japanese education*. Retrieved from: http://members.tripod.com/h_javora/jed1.htm
- Lewis, C. *How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels*. Retrieved from https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf
- Lewis, C. *Implication of the Tokkatsu for Western Teachers*. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/edwc/>
- Maruyama H., (2013). *Moral education in Japan*. Retrieved from: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf>
- Modern Japanese Culture and Society*. (2007). New York: Routledge.
- Naito, T. (1990). *Modern education in Japanese public schools*. Moral education forum. Vol.15
- Okano, K., Oprandy, R., Tsuchiya, M. (1999). *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge University Press.
- Passin, H. (1965). *Society and Education in Japan*. Tokyo: Kōdansha.
- Record 37,000 children suspected to have suffered abuse in Japan*. Retrieved from <https://japantoday.com/category/crime/record-37-000-children-suspected-to-have-suffered-abuse-in-japan?>. Oct.5, 2018
- Reischauer, E. (1995). *The Japanese today : change and continuity*. Cambridge, Massachusetts; London : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Roesgaard, M. (2016). *Moral Education in Japan: Values in a global context*. London, New York: Routledge.
- Roh, J. *Moral education in Japan* [Blog post] <https://www.youtube.com/channel/UCIAHZFRt9yFbWfWbqMZEPGA>
- Ryan, R., Deci, E. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- The World of Tokkatsu. The Japanese approach to whole child education*. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/>
- Zhao, Y., Lei, J., Li, G., He, M., Okano, K., Megahed, N., Gamage, D., Ramanathan, H. (2010). *Handbook of Asian Education: A Cultural Perspective*. New York: Routledge.

REFERENCES

- Grishcheva, L., Chegodar' N. (1998). Japonskaja kul'tura novogo vremeni. Jepoha Mjejdzi [Japanese culture in modern times. The Meiji era]. Moskva: Vostochnaja literatura.
- Emota, I. (2018). Teorija kawai [The Kawai theory]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Ikedo, D. (2013). Dialohy. Yaponiia i Ukraina - rizni doli, spil'ni nadii [Dialogues. Japan and Ukraine – different fates,
- Molodjakova, Je. (1996). Japonskoe obshhestvo: kniga peremen [Japanese Society: The Book of Changes]. Moskva.
- Molodjakova, Je. (2014). Japonskoe obshhestvo: izmenjajushheesja i neizmennoe [Japanese society: changing and unchanging]. Moskva: AIRO-HXI.
- Sorokin, P. (1992). Chelovek, civilizacija, obshhestvo [Human, civilization, society]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Herst, Dzh. Idealy busido: smert', chest' i predannost' [Bushido ideals: death, honor and devotion]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Bamkin, S. (2015). Moral education at Japanese elementary school. Retrieved from https://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/report-documents/Bamkin%20S%20Report%202015%20Final_0.pdf

- Benedict, R. (1946). *The Chrysanthemum and the Sword, Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton, Mifflin Company. [E-reader version]. Retrieved from <https://knigism.net>
- Cacizares-Esguerra, J., Maryks, R., Po-Chia Hsia, R. (2018). *Encounters between Jesuits and Protestants in Asia and the Americas*. Brill.
- Cave, P. (2016). *Schooling Selves: Autonomy, Interdependence, and Reform in Japanese Junior High Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Education in Japan: Past and Present. Retrieved from: <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf>
- Fukuzawa, R. (1994). The path to adulthood according to Japanese schools. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/132784>
- Harada, T. (2018). The latest trend in the reform of high school education in Japan: Focusing on the curriculum reform. *The Journal of Social Studies Education in Asia*, Vol.7.
- Isoda, M., Stephens, M., Ohara, Y., & Miyakawa, T. (Eds.). (2007). *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Japanese education. Retrieved from: http://members.tripod.com/h_javora/jed1.htm
- Lewis, C. How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels. Retrieved from https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf
- Lewis, C. Implication of the Tokkatsu for Western Teachers. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/edwc/>
- Maruyama H., (2013). Moral education in Japan. Retrieved from: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303MED.pdf>
- Modern Japanese Culture and Society. (2007). New York: Routledge.
- Naito, T. (1990). Modern education in Japanese public schools. *Moral education forum*. Vol.15
- Okano, K., Oprandy, R., Tsuchiya, M. (1999). *Education in Contemporary Japan: Inequality and Diversity*. Cambridge University Press.
- Passin, H. (1965). *Society and Education in Japan*. Tokyo: Kodansha.
- Record 37,000 children suspected to have suffered abuse in Japan. Retrived from <https://japantoday.com/category/crime/record-37-000-children-suspected-to-have-suffered-abuse-in-japan?Oct.5,2018>
- Reischauer, E. (1995). *The Japanese today : change and continuity*. Cambridge, Massachusetts; London : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Roesgaard, M. (2016). *Moral Education in Japan: Values in a global context*. London, New York: Routledge.
- Roh, J. Moral education in Japan [Blog post] <https://www.youtube.com/channel/UCIAHZFRt9yFbWfWbqMZEPGA>
- Ryan, R., Deci, E. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- The World of Tokkatsu. The Japanese approach to whole child education. Retrieved from <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~tsunelab/tokkatsu/>
- Zhao, Y., Lei, J., Li, G., He, M., Okano, K., Megahed, N., Gamage, D., Ramanathan, H. (2010). *Handbook of Asian Education: A Cultural Perspective*. New York: Routledge.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

УДК 371.315:811.111'255

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ СТУДЕНТА – МАЙБУТНЬОГО ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Стрілець В. В.

Київський національний лінгвістичний університет
Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка
vvctrilets@gmail.com

Дата надходження 18.11.2018. Рекомендовано до друку 20.12.2018.

Анотація. У статті розглядається багатогранна психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача, яка включає мотиваційний, психофізіологічний, інтелектуальний, емоційний, предметно-практичний, регулятивний, вольовий, екзистенціальний і соціально-комунікативний компоненти. Їхній зміст визначається особливостями перебігу письмового перекладу та специфікою майбутньої професійної діяльності. Зазначається, що в процесі навчання письмового перекладача викладачу необхідно враховувати мотиви, індивідуальні особливості й природні задатки студентів, а також створювати умови для розвитку й удосконалення психологічних механізмів перекладацької мовленнєвої діяльності та професійно вагомих особистісних якостей.

Ключові слова: психологічна модель, письмовий перекладач, мотивація, якості.

Стрілець В. В. Киевский национальный лингвистический университет, Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка

Психологическая модель студента – будущего письменного переводчика

Аннотация. В статье рассматривается многогранная психологическая модель студента – будущего письменного переводчика, которая включает мотивационный, психофизиологический, интеллектуальный, эмоциональный, предметно-практический, регулятивный, волевой, экзистенциальный и социально-коммуникативный компоненты. Их содержание определяется особенностями процесса письменного перевода и спецификой будущей профессиональной деятельности. Отмечается, что в процессе обучения письменному переводу преподавателю необходимо учитывать мотивы, индивидуальные особенности и природные задатки студентов, а также создавать условия для развития и совершенствования психологических механизмов переводческой речевой деятельности и профессионально важных личностных качеств.

Ключевые слова: психологическая модель, письменный переводчик, мотивация, качества.

Strilets V. V. Kyiv National Linguistic University, Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University
Psychological model of a prospective translator

Abstract. Introduction. According to the contemporary educational paradigm, prospective translators' training should be based on students' psychological characteristics projected on translator's professional qualities. Therefore, there must be created a prospective translator's psychological model comprising generalized qualities acquired by a professional translator for successful fulfilment of tasks arising in the job-related environment as well as for self-development and self-improvement. **Purpose.** To describe a prospective translator's psychological model from the perspective of essential professional qualities. **Methods.** Analysis of research findings in the areas of psychology, pedagogy and language teaching methodology. **Results.** Prospective translators' learning motivation is determined by cognitive, process-focused, esthetic, pragmatic and professional achievement motives. Psychophysiological mechanisms, involving comprehension (perception, understanding, attention), long-term and short-term memory, function in parallel with such mental processes as analysis, synthesis, comparison, association, reflection, and abduction. Emotional resilience, anxiety control, and empathy make up the emotional component

of the model. Its subject-practical constituent implies referring a student to a particular psychological type: cognitive-linguistic / speech-communicative, and introvert / extravert. Regulatory (stress resilience, time management) and conative (determination, persistence, confidence, self-discipline) qualities are important for students' independent work and life-long learning. Existential component is associated with self-acceptance and personal freedom. Social-communicative constituent comprises team work and managerial skills. **Conclusion.** A translator trainer should take into account students' motives, individual qualities and abilities, as well as create favourable conditions for developing and improving psychological mechanisms of translation speech activity and essential professional qualities.

Key words: psychological model, translator, motivation, personal qualities.

Постановка проблеми. Соціальне замовлення на кваліфікованих письмових перекладачів, здатних надавати письмові перекладацькі послуги в різних галузях, висуває високі вимоги до професійної підготовки бакалаврів – майбутніх філологів, яка згідно із сучасною освітньою парадигмою має враховувати психологічні особливості студентів із проекцією на професійно вагомі якості письмового перекладача. Тому актуалізується питання створення психологічної моделі майбутнього перекладача, під якою ми, слідом за О. Б. Бігич, розуміємо сукупність узагальнених якостей, якими має володіти фахівець певного профілю для успішного вирішення всіх завдань, які виникають в умовах професійної діяльності, а також для саморозвитку й самовдосконалення (2014, с. 5).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увагу науковців привертають різні аспекти особистості перекладача: психічні процеси, психолінгвістичні й когнітивні механізми, психологічні особливості, а також питання опертя на наявні й розвиток необхідних якостей у студентів – майбутніх перекладачів. Л. О. Максименко (2015) проаналізувала специфіку психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача в письмовому перекладі, Л. П. Тарнаєва (2017) запропонувала своє бачення цієї проблеми, а також дослідила когнітивні механізми мовленнєвої діяльності перекладача (2008). Л. М. Черноватий (2013) дослідив особливості природного й штучного білінгвізму й охарактеризував особистісну компетенцію майбутнього перекладача. М. І. Прозорова (2006) виокремила професійно вагомі якості лінгвіста-перекладача, а О. В. Михайлов (2010) розробив структуру його професійного покликання. О. В. Костіна (2011) створила педагогічну модель формування особистісної свободи майбутніх лінгвістів-перекладачів у процесі їхньої професійної підготовки. Ю. І. Матюшина (2010) розглянула особистість майбутнього перекладача крізь призму формування його професійного іміджу. Е. В. Васильєва (2014, сс. 109-116) охарактеризувала студента як активного суб'єкта учіння з формування перекладацької компетентності в контексті особистісно-діяльнісного підходу. Д. Робінсон (2007) розглянув майбутнього перекладача як творчу особистість. Л. А. Тархова (2006) проаналізувала умови для розвитку його пізнавальної самостійності. О. В. Старікова (2011) запропонувала методичну характеристику академічної групи в контексті диференційованого підходу до іншомовної підготовки перекладача. Проте всебічна характеристика майбутнього бакалавра філології, який навчається за освітньою програмою, спрямованою на галузевий переклад, і зорієнтований на письмову перекладацьку діяльність, не була належним чином представлена в наукових публікаціях.

Мета статті – описати психологічну модель студента – майбутнього письмового перекладача крізь призму його професійно вагомих якостей.

Основний матеріал дослідження. Традиційно в науково-методичній літературі психологічна структура індивідуальності розглядається згідно із запропонованими К. К. Платоновим (1986) 4-ма підструктурами: спрямованості, соціального досвіду, форм відображення і біологічних властивостей. Л. М. Черноватий (2013, с. 176) охарактеризував особистісну компетенцію майбутнього перекладача, спираючись на психофізіологічну, соціальну, морально-етичну субкомпетенції й субкомпетенцію самовдосконалення. О. В. Михайлов (2010) дослідив

професійне покликання перекладача у межах ширшого спектру компонентів: когнітивного, емоційного, мотиваційного, вольового, практичного і духовно-морального. У науковому доробку Ю. В. Троїцької (2007, с. 69), сфокусованому на формування професійної мобільності перекладача мультимедійними засобами, особистість перекладача розглядається крізь призму ціннісно-мотиваційного, когнітивного, адаптивно-регулятивного, рефлексивно-аналітичного й комунікативного компонентів. Найповніше, на нашу думку, психологічну характеристику майбутнього фахівця – лінгвіста-перекладача представлено М. І. Прозоровою (2004; 2006), яка, спираючись на запропоновану О. С. Гребенюком і Т. Б. Гребенюк (2000, сс. 6-10) модель, виділила професійно вагомі якості лінгвіста-перекладача в межах мотиваційної, інтелектуальної, емоційної, регулятивної, вольової, предметно-практичної й екзистенціальної сфер. Оберемо підґрунтям цю структуру з такими модифікаціями: 1) враховуючи значущість для здійснення перекладу психофізіологічних механізмів, розмежуємо психофізіологічний та інтелектуальний складники, які авторка розглядала як одне ціле; 2) зважаючи на те, що основною професійною функцією сучасного письмового перекладача є не просто виконання перекладу тексту, а надання перекладацьких послуг, додамо соціально-комунікативний складник, який співвідноситься з виділеною Л. М. Черноватим (2013, с. 176) соціальною субкомпетенцією. Охарактеризуємо зазначені компоненти психологічної моделі майбутнього письмового перекладача.

Учіння майбутнього письмового перекладача детермінується системою *мотивів*, яка спонукається передусім внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба “зустрічається” з предметом діяльності й водночас стимулюється різноманітними зовнішніми мотивами, наприклад, самоствердження, престижності, обов’язку, необхідності, досягнення (Зимня, 2005, с. 227). У процесі навчання письмового перекладу пізнавальна потреба реалізується через поглиблення перекладацької ерудиції (набуття фонових і предметних знань), а також засвоєння термінологічних одиниць певної галузі. При цьому, як зазначає Л. А. Тархова (2006, с. 59), позитивне ставлення майбутніх перекладачів до процесу пізнання досягається, коли створюються умови для їх особистісного самовираження й розкриття внутрішнього творчого потенціалу. Найбільший вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях (Орлов, Творогова и Шкуркин, 1988, с. 75). Для студента – майбутнього перекладача, особливо старшокурсника, академічне досягнення безпосередньо корелює з професійним досягненням, особливо за умови його залучення до виконання реальних перекладацьких проєктів як в освітній, так і виробничій сферах.

І. О. Зимня зазначає, що рівень стійкості навчальної мотивації підвищується за умов домінування в мотиваційній структурі студента процесуального компонента (Зимня, 2005, с. 230). Процесуальна мотивація виникає, коли виконувані студентом дії (використання способів, прийомів і стратегій письмового перекладу, а також застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій професійного призначення: електронних словників, баз даних, систем автоматизованого перекладу типу Trados і SmartCAT, систем машинного перекладу) набувають особистої значущості й дають йому змогу виявити себе й самоствердитись.

Розвиваючи ідею Д. Робінсона (Robinson, 2007, с. 36) про необхідність поступового ускладнення перекладацьких завдань і відповідних умінь задля уникнення рутинності навчального процесу, зазначимо, що моделювання умов, максимально наближених до реальної перекладацької діяльності, та залучення студентів до реальних перекладацьких проєктів як у межах закладу вищої освіти (переклад матеріалів міжнародних конференцій, інформаційних листів, проспектів тощо), так і поза його межами (виконання замовлень для установ і підприємств) стимулюють як процесуальну мотивацію, так і мотивацію професійного досягнення.

Виконуючи письмовий переклад, студент повинен отримувати естетичне задоволення від процесу перекладу. Д. Робінсон порівнює письмового перекладача (навіть галузевих текстів) із письменником, який переживає миті насолоди творчості і прагне повторити ці відчуття

знову (Robinson, 2007, с. 35). Ю. В. Троїцька зазначає, що для успішної професійної реалізації емоційна мотивація, пов'язана із захопленням перекладом / перекладацькою діяльністю, має доповнюватись прагматичною мотивацією, яка виражається в зацікавленості перспективами, що дає перекладацька освіта. Студентам важливо усвідомити, що гідна платня за перекладацькі послуги надається тим фахівцям, рівень професіоналізму яких відповідає вимогам замовника (Троїцкая, 2017, с. 71).

Отже, навчальна мотивація майбутніх письмових перекладачів містить пізнавальний, процесуальний, естетичний і прагматичний компоненти, підкріплені мотивом професійного досягнення, які задля забезпечення академічної успішності студентів мають підтримуватись на високому рівні.

Письмовий переклад належить до специфічного рецептивно-репродуктивного / продуктивного посередницького виду мовленнєвої діяльності, тому, як і в інших видах мовленнєвої діяльності, в його основі лежать *психофізіологічні* механізми осмислення (сприйняття, розуміння, уваги), мнемічної організації мовленнєвої діяльності, випереджального аналізу й синтезу, які, проте, мають свою специфіку.

Запуск у мовній свідомості перекладача механізму осмислення починається із психічного процесу сприйняття, результатом якого є розуміння – когнітивний процес осягнення смислу (Тарнаєва, 2017, с. 202). Перекладацькі сприйняття і розуміння мають свої особливості: відбувається гальмування власної інтелектуальної реакції на сприйняття; текст оригіналу розуміється в єдності його формально-змістових характеристик; для оптимізації перекладацького рішення образ змісту оригіналу довго утримується в оперативній пам'яті; текст перекладу розуміється з позицій реципієнта з метою адаптації смислової схеми тексту оригіналу (Наугольных, 2006, с. 14).

Вагомим психічним процесом механізму осмислення є увага – стан психологічної концентрації, зосередженості на якомусь об'єкті. Професійно значущими для майбутнього перекладача є такі якості уваги:

- обсяг – кількість сигналів чи асоціацій, які можуть зберігатись у центрі ясної свідомості, набуваючи домінуючого характеру;
- стійкість – тривалість, із якою виділені увагою процеси можуть зберігати свій домінуючий характер;
- розподіл – можливість концентрації в двох і більше фокусах;
- здатність до переключення – свідоме й осмислене переміщення уваги з одного об'єкта на інший (Тарнаєва, 2017, с. 203).

Від того, наскільки перекладач є уважним, наскільки він володіє названими якостями уваги, залежить, зокрема, виокремлення імпліцитної інформації та її подальша трансляція. Ці якості піддаються тренуванню, що важливо враховувати під час організації навчальної діяльності. (Тарнаєва, 2017, с. 203)

Для розуміння особливостей пам'яті перекладача актуальними є її характеристики, які виділяються за критерієм тривалості зберігання досвіду. Необхідність постійної апеляції в процесі перекладу до наявних у ментальному арсеналі перекладача знань зумовлює активне функціонування довготривалої пам'яті, а потреба співвіднесення отриманих у процесі перекладу знань із уже наявними вимагає високої активності оперативної пам'яті (Тарнаєва, 2017, с. 204).

Е. В. Васильєва (2014, с. 111) вказує на тісний зв'язок між механізмами уваги, сприйняття, пам'яті й мислення в добиранні та застосуванні релевантних прийомів перекладу.

Складні механізми, які лежать в основі письмового перекладу, вимагають високого ступеня *інтелектуального* розвитку, зокрема здатності до зіставлення, узагальнення, систематизування, аналізу, синтезу, критичного оцінювання інформації, побудови асоціативних зв'язків. Діяльність письмового перекладача може набувати ретроспективного характеру, коли є можливість

пригадування фактів і спостережень, пов'язаних з інформацією тексту джерела (Гарнаєва, 2017, с. 205), тому значна роль належить рефлексивному мисленню. Ю. І. Матюшина наголошує на значущості лінгвістичного інтелекту, який характеризує здатність до смислового запам'ятовування, концентрації й розподілу уваги; усвідомлення способу смислотворення і визначення контекстуального значення повідомлення; уміння конструювати смисл повідомлення; уміння аналізувати факти і ситуації (Матюшина, 2010, с. 11). До цієї категорії також належать така професійно вагома якість, як здатність до переключення з однієї мови на іншу.

Евристичний, творчий характер не тільки усної, а й письмової перекладацької діяльності вимагає пластичності й гнучкості мислення, які, згідно з Я. Б. Ємельяною, передбачають здатність відійти від звичного бачення ситуації, прийняти / присвоїти "інший" погляд на світ, дивитися на речі з різних точок зору (Ємельянова, 2015, с. 107). А. Г. Мінченков пояснює евристичну і творчу природу письмового перекладу через механізм такого типу логічного міркування, як абдукція – висування і спростування перекладачем гіпотез для знаходження оптимального перекладацького рішення (Мінченков, 2008, с. 12).

Емоційний компонент охоплює такі характеристики, як емоційна стійкість, усвідомлення причини тривожності й уміння знижувати її рівень. Остання якість важлива під час виконання завдань не тільки усного, як наголошує Л. М. Черноватий (2013, с. 71), але й письмового перекладу. Згідно з дослідженням М. Козми і Д. Деджіка-Картса (Cozma, Dejica-Carts, 2013, с. 896), тривожність майбутніх перекладачів викликана побоюванням, що вони можуть опинитися в ситуації, яка виявить їхню недостатню обізнаність (у плані володіння предметними знаннями і термінологією) у певній галузі, тобто, що зміст навчання не відповідає умовам майбутньої професійної діяльності. Тому до змісту навчання необхідно залучати тексти тих галузей, які є актуальними для конкретного регіону, а також уміння, які сьогодні вимагають роботодавці сфери перекладацьких послуг, що сприятиме також посиленню мотивації професійного досягнення.

Роль посередника в процесі міжкультурної комунікації посилює значущість для майбутнього перекладача емпатії, яку Я. Б. Ємельянова характеризує як здатність і готовність поставити себе на місце іншої людини, щоб зрозуміти її погляд на світ і логіку мислення; здатність емоційно відгукнутися на позицію представника іншої культури, його бачення світу; здатність (на певний час) відсунути свої звичні погляди і переконання на другий план (Ємельянова, 2015, с. 107).

Предметно-практичний складник співвідноситься із лінгвістичними і перекладацькими здібностями. Науковці пропонують урахувати індивідуальні психологічні особливості студента, зокрема його приналежність до комунікативно-мовленнєвого, когнітивно-лінгвістичного чи змішаного типу опанування видів мовленнєвої діяльності, включаючи переклад як її особливий вид. Згідно з емпіричними дослідженнями, проведеними Н. Я. Большуною і О. В. Дьячковим, представники когнітивно-лінгвістичного (мисленнєвого) типу виконують письмовий переклад, орієнтуючись на морфологічні й граматичні ознаки мовних одиниць, слідуючи логіко-граматичним зв'язкам слів у реченнях і словосполученнях, намагаючись передати якомога точніше синтаксичну структуру речення; спираючись переважно на лінгвістичні прийоми. Представники комунікативно-мовленнєвого (художнього) типу намагаються передати ті відчуття і той емоційний фон, який у них склався під час сприйняття мовної конструкції, іноді нехтуючи лінгвістичними правилами обох мов, демонструючи орієнтацію на суб'єктивно значущу інформацію і використовуючи при цьому здебільшого екстралінгвістичні прийоми (Большунова, Дьячков, 2017, с. 162-163). За допомогою спеціально дібраних завдань викладач має підсилювати переваги певного типу, а з іншого боку, розвивати недостатньо представлені в майбутнього перекладача компоненти, властиві іншому мовному типу (Большунова, Дьячков, 2017, с. 163).

Не менш важливим є визначення психологічного типу студента за критерієм “інтроверсія – екстраверсія”. Так, згідно з Л. П. Тарнаєвою, письмовий переклад найчастіше вибирають ті перекладачі, які належать за своїм психологічним типом переважно до інтровертів, оскільки під час прийняття перекладацького рішення вони більше схильні до рефлексії, аналізу, перебирання варіантів (Тарнаєва, 2017, с. 205).

Великі обсяги перекладацьких завдань і стислі терміни їх виконання потребують розвитку в майбутнього перекладача *регулятивної* сфери, яка передбачає його готовність діяти в екстремальних умовах, стійкість до інтенсивного розумового напруження, а також уміння регулювати й контролювати свій освітній / виробничий процес, організувати своє робоче місце, ефективно розподіляти час, сили, дотримуватися термінів виконання.

Вольовий компонент психологічної структури майбутнього перекладача містить такі якості, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, упевненість, організованість, самодисципліна, зібраність, здатність доводити розпочату справу (наприклад, перекладацький проект) до кінця.

М. І. Прозорова встановлено, що у студентів-лінгвістів проявляється компенсація невисокого рівня розвитку професійно вагомих якостей емоційної й регулятивної сфер за рахунок належної сформованості якостей у предметно-практичній, вольовій і мотиваційній сферах (Прозорова, 2006, сс. 39-40).

Перераховані регулятивні й вольові якості є вагомими для організації самостійної позааудиторної роботи студентів, адже письмовий переклад виконується переважно вдома. Вони необхідні для саморозвитку і самовдосконалення, які є не тільки особливістю сучасної освітньої парадигми, але й професійною вимогою до перекладача, який має розвиватись упродовж усього професійного життя: розширювати діапазон фонових і предметних знань; якщо виникла необхідність, працювати в новій галузі (медичній, юридичній, будівельній тощо); вдосконалювати інформаційно-технологічну компетенцію, опановуючи нові засоби інформаційно-комунікаційних технологій, тощо.

Процес письмового перекладу має човниковий характер, а його останньою фазою є редагування, що потребує від перекладача вміння здійснювати самоаналіз і самооцінку як кінцевого продукту, так і процесу власної діяльності. Виконання ролі редактора, як це відбувається в професійному інформаційно-комунікаційному середовищі, створеному такими системами, як Trados, SmartCAT та їхніми аналогами, вимагає вміння здійснювати взаємні аналіз й оцінку.

Екзистенціальний компонент асоціюється з адекватною самооцінкою на базі сформованої Я-концепції (Матюшина, 2010, с. 13), усвідомленням Я-позицій під час взаємодії з учасниками міжкультурного спілкування (Прозорова, 2004, с. 9). Ці якості розвиваються шляхом “створення для студентів можливості обстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції в процесі навчально-пізнавальної роботи” (Зимня, 2005, с. 180). О. В. Костіна підкреслює необхідність формування особистісної свободи майбутнього перекладача, характеристиками якої є критичність мислення; відкритість і невимушеність у взаємодії з іншими людьми; самовизначення в діяльності на основі зіставлення цінностей і передбачених наслідків, а також прийняття на себе відповідальності за здійснений вибір (Костіна, 2011, с. 9). Із запропонованих дослідницею показників сформованості особистісної свободи виділимо такі: на когнітивному рівні – усвідомлення особистісного характеру свободи, взвезв’язку свободи з відповідальністю, відмінності свободи від всюдозволеності, ролі свободи в творчій самореалізації перекладача; на емоційно-ціннісному рівні – орієнтація в діяльності й поведінці на власні переконання й систему цінностей; на діяльнісному рівні – самостійність й осмисленість в оволодінні іноземними мовами, вміння будувати програму саморозвитку особистісної свободи (Костіна, 2011, с. 10).

Специфіка надання письмових перекладацьких послуг у сучасних умовах визначає зміст *соціально-комунікативного* складника психологічної моделі студента – майбутнього

перекладача, який, як зазначає Л. М. Черноватий, повинен знати прийоми й норми спілкування в професійному середовищі, вміти пропонувати свої послуги на ринку праці, укласти договір на виконання перекладу, співпрацювати з фахівцями у відповідній галузі (Черноватий, 2013, с. 176). Крім того, виконання різних професійних ролей – перекладача, редактора, менеджера перекладацького проекту – передбачає формування відповідних соціально-комунікативних умінь, зокрема, під час виконання останньої з перерахованих ролей – чітко окреслювати завдання й вимоги до його виконання, розподіляти обов'язки, здійснювати моніторинг роботи перекладацької команди.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, психологічна модель студента – майбутнього письмового перекладача – охоплює такі аспекти психологічної структури особистості як мотиваційний, психофізіологічний, інтелектуальний, емоційний, предметно-практичний, регулятивний, вольовий, екзистенціальний і соціально-комунікативний, зміст яких визначається специфікою його майбутньої професійної діяльності. В процесі навчання письмового перекладача викладач має враховувати мотиви, індивідуальні особливості й природні задатки студентів, а також створювати умови для розвитку й удосконалення психологічних механізмів перекладацької мовленнєвої діяльності та професійно вагомих особистісних якостей.

Описана в цій статті модель студента допоможе окреслити принципи, підходи й технології формування у майбутніх бакалаврів філології компетентності в письмовому, зокрема науково-технічному перекладі, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Васильєва, Е. В., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Майєр, Н. В., Мацнева, О. А., ... Ярошенко, О. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Большунова, Н. Я. и Дьячков, А. В. (2017). Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. Т. 14, 2*, 155-166.
- Гребенюк, О. С. и Гребенюк Т. Б. (2000). *Основы педагогики индивидуальности*. Калининград, Российская Федерация: Изд-во КГУ.
- Емельянова Я. Б. (2015). Характеристика переключения кода в коммуникации с переводом. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 4*, 105-109.
- Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая психология*. Москва, Российская Федерация: Логос.
- Костина, О. В. (2011). *Формирование личностной свободы будущих лингвистов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе* (Автореферат кандидатской диссертации). Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, Российская Федерация.
- Матюшина, Ю. И. (2010). *Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация.
- Максименко, Л. О. (2015). Специфіка психологічних механізмів мовленнєвої діяльності перекладача у письмовому двосторонньому перекладі. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 24*, 25-37.
- Минченков, А. Г. (2008). *Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка)* (Автореферат докторской диссертации). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Михайлов, А. В. (2010). *Формирование профессионального призвания будущего переводчика* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Российская Федерация.

- Наугольных, А. Ю. (2006). *Навыки и умения осмысления и понимания в полном письменном переводе как дидактический объект профессиональной подготовки переводчика* (Автореферат кандидатской диссертации). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация.
- Орлов, Ю. М. Творогова, Н. Д. и Шкуркин В. И. (1988). *Стимулирование побуждения к учению*. Москва, Российская Федерация.
- Платонов К. К. (1986). *Структура и развитие личности*. Москва, Российская Федерация: Наука.
- Прозорова, М. И. (2004). *Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе* (Автореферат кандидатской диссертации). Калининградский государственный университет, Калининград, Российская Федерация.
- Прозорова, М. И. (2006). Профессионально важные качества лингвиста-переводчика и педагогические средства их формирования. *Вестник РГУ им. И. Канта. Филологические науки*. 2, 36-41.
- Старикова, О. В. (2011). *Методика реализации дифференцированного подхода в иноязычном образовании переводчиков на основе применения программно-педагогического средства* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.
- Тарнаева, Л. П. (2017). Психологические механизмы речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект проблемы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 6 (72), Ч. 2, 202-205. Взято из: www.gramota.net/materials/2/2017/6-2/61.html.
- Тарнаева, Л. П. (2008). Специфика когнитивных механизмов речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект. *Вопросы современной науки и практики. Гуманитарные науки*. 4 (14). Взято из: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2008/04g/09g_14.pdf
- Тархова, Л. А. (2006). *Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки* (Кандидатська дисертація). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Троицкая, Ю. В. (2017). *Формирование профессиональной мобильности переводчиков мультимедийными средствами* (Кандидатская диссертация). Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, Самара, Российская Федерация.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю "Переклад"*. Вінниця: Нова книга.
- Cozma, M. & Dejica-Carts, D. (2013). Psychological approach to professional Translator Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 84, 895-899.
- Robinson, D. (2007). *Becoming a translator*. New York: Routledge.

REFERENCES

- Bihych, O. B., Vasylieva, E. V., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S., Maiier, N. V., Matsnieva, O. A., ... Yaroshenko, O. V. (2014). *Suchasnyi student u konteksti osobystisno-diiialnisnoho pidkhodu: za rezultatsy naukovo-metodychnykh doslidzhen* [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Bol'shunova, N. Ja. i D'jachkov, A. V. (2017). Individual'no-psihologicheskie osobennosti perevoda kak sostavljajushhie jazykovyh sposobnostej. *Vestnik RUDN. Serija: Psihologija i pedagogika*, 14, 2, 155-166
- Grebenyuk, O. S. i Grebenyuk T. B. (2000). *Osnovy pedagogiki individual'nosti: Uchebnoe posobie*. Kaliningrad, Rossiyskaya Federatsiya: Izd-vo KGU,
- Emel'yanova Ya. B. (2015). Kharakteristika pereklyucheniya koda v kommunikatsii s perevodom. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 4, 105-109.
- Zimnyaya, I. A. (2005). *Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov*. Moskva, Rossiyskaya Federatsiya: Logos.

- Kostina, O. V. (2011). *Formirovanie lichnostnoy svobody budushchikh lingvistov-perevodchikov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Vyatskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet, Kirov, Rossiyskaya Federatsiya.
- Matyushina, Yu. I. (2010). *Formirovanie professional'nogo imidzha u budushchego perevodchika* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Rossiyskiy gosudarstvennyy universitet imeni Immanuila Kanta, Kaliningrad, Rossiyskaya Federatsiya.
- Maksymenko, L. O. (2015). Spetsyfica psikhologichnykh mekhanizmv movlennievoi diialnosti perekladacha u pysmovomu dvostoronnomu perekladu. *Visnyk KNLU. Serii Pedahohika ta psykholohiia*. 24, 25-37.
- Minchenkov, A. G. (2008). *Kognitivno-evristicheskaya model' perevoda (na materiale angliyskogo yazyka)* (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet, Sankt-Peterburg, Rossiyskaya Federatsiya.
- Mikhaylov, A. V. (2010). *Formirovanie professional'nogo prizvaniya budushchego perevodchika* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Rossiyskiy gosudarstvennyy universitet imeni Immanuila Kanta, Kaliningrad, Rossiyskaya Federatsiya.
- Naugol'nykh, A. Yu. (2006). *Navyki i umeniya osmysleniya i ponimaniya v polnom pis'mennom perevode kak didakticheskyy ob'ekt professional'noy podgotovki perevodchika* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskyy universitet, Ekaterinburg, Rossiyskaya Federatsiya.
- Orlov, Yu. M. Tvorogova, N. D. i Shkurkin V. I. (1988). *Stimulirovanie pobuzhdeniya k ucheniyu*. Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Platonov K. K. (1986). *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva, Rossiyskaya Federatsiya: Nauka.
- Prozorova, M. I. (2004). *Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv perevodchika u studentov-lingvistov v protsesse obucheniya v vuze* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Kaliningradskiy gosudarstvennyy universitet, Kaliningrad, Rossiyskaya Federatsiya.
- Prozorova, M. I. (2006). Professional'no vazhnye kachestva lingvista-perevodchika i pedagogicheskie sredstva ikh formirovaniya. *Vestnik RGU im. I. Kanta. Filologicheskie nauki*. 2, 36-41.
- Starikova, O. V. (2011). *Metodika realizatsii differentsirovannogo podkhoda v inoyazychnom obrazovanii perevodchikov na osnove primeneniya programmno-pedagogicheskogo sredstva* (Avtoreferat kandidatskoy dissertatsii). Moskovskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet im. M. A. Sholokhova, Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Tarnaeva, L. P. (2017). Psikhologicheskie mekhanizmy rechevoy deyatel'nosti perevodchika: lingvodidakticheskyy aspekt problemy. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 6 (72), Ch. 2, 202-205. Vzyato iz: www.gramota.net/materials/2/2017/6-2/61.html.
- Tarnaeva, L. P. (2008). Spetsyfica kognitivnykh mekhanizmv rechevoy deyatel'nosti perevodchika: lingvodidakticheskyy aspekt. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Gumanitarnye nauki*. 4 (14). Vzyato iz: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2008/04g/09g_14.pdf
- Tarkhova, L. A. (2006). *Formuvannia piznavalnoi samostiinosti maibutnikh perekladachiv u protsesi profesiinoy pidhotovky* (Kandydatska dysertatsiia). Pivdenoukraiynskyy derzhavnyi pedahohichnyi univertsytet imeni K. D. Ushynskoho, Odesa, Ukraina.
- Troitskaya, Yu. V. (2017). *Formirovanie professional'noy mobil'nosti perevodchikov mul'timediynymi sredstvami* (Kandidatskaya dissertatsiya). Samarskiy natsional'nyy issledovatel'skiy universitet imeni akademika S. P. Koroleva, Samara, Rossiyskaya Federatsiya.
- Chernovatyi, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlia stud. vyshchyykh zaklad. osvity za spetsialnistiu "Pereklad"*. Vinnytsia: Nova knyha.
- Cozma, M. & Dejica-Carts, D. (2013). Psychological approach to professional Translator Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 84, 895-899.
- Robinson, D. (2007). *Becoming a translator*. New York: Routledge.

УДК 81'25

КОМП'ЮТЕРНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Коробейнікова Т. І.

tikorobeinikova@gmail.com

Університет імені Альфреда Нобеля

Дата надходження 01.11.2018. Рекомендовано до друку 03.12.2018.

Анотація. В епоху інформаційно-комунікаційних технологій вища освіта Україна зазнає значних змін, сутність яких полягає в тому, що повинні бути розроблені й дібрані такі навчальні матеріали, які відповідають як загальним освітнім потребам, так і забезпечують спеціальну фахову підготовку. Ґрунтуючись на критичному аналізі наукових джерел і власному практичному досвіді, автор визначив компетентність у діалогічному мовленні як одну із проблемних зон навчання англійської мови майбутніх перекладачів на першому курсі закладу вищої освіти. Наразі освіта майбутніх перекладачів потребує оновлення методів, стратегій і технологій навчання англійської мови як спеціальності, зокрема впровадження комп'ютерних технологій як першочергових і домінуючих для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Ключові слова: англійська мова; майбутній перекладач; діалогічне мовлення; навчальна комп'ютерна програма; комп'ютерна технологія; мультимедіа.

Коробейнікова Т. И. Университет имени Альфреда Нобеля

Компьютерная технология формирования у будущих переводчиков англоязычной компетентности в диалогической речи

Аннотация. В эпоху информационно-коммуникационных технологий высшее образование Украины стремительно меняется. Суть нынешней ситуации заключается в том, что все образовательные материалы должны быть разработаны и отобраны для обеспечения как общих образовательных потребностей, так и для решения будущих профессиональных проблем обучаемых. Основываясь на критическом анализе научных исследований и собственном практическом опыте, автор определяет компетентность студентов в диалогической речи как одну из проблемных зон в преподавании английского языка на первом курсе вуза. В настоящее время образование будущих переводчиков требует обновления методов, стратегий и технологий преподавания английского языка как специальности, в частности использования компьютерных технологий как приоритетных и доминирующих для формирования англоязычной компетентности в диалогической речи.

Ключевые слова: английский язык; будущий переводчик; диалогическая речь; обучающая компьютерная программа; компьютерная технология; мультимедиа.

Korobeinikova T. Alfred Nobel University

The computer technology of developing English interactional competence of prospective translators

Abstract. Introduction. Today, in the era of information and communicative technologies, Ukrainian high education is considerably changing. **Purpose.** The essence of the current situation is that all educational materials should be designed and selected to ensure both general educational needs and address the future professional concerns of the trainees. **Methods.** Based on the critical analysis of scientific researches and author's experience, the authors identify students' interaction competence as one of the weakest points in teaching English at the first grade of University. What matters in such discrepant situation is the way in which the trainees are equipped with the range of educational materials for developing their capabilities as autonomous learners. It means that nowadays prospective translators' education needs renovation of methods, strategies, and technologies of teaching English as the major. The computer technology is chosen to be the prior and dominant way to develop interaction skills in English. Moreover, the use of e-tools in teaching English is an integral part and an urgent requirement of modern education. **Results.** All the above mentioned requires special educational computer means for prospective translators' training created by tutors. In this connection, the multimedia program "Watch, Interpret and Speak English (WISE)" has been designed for the first year university students. The purpose of "WISE" is developing

prospective translators' English competence in interaction. Its structure is organized like a Website and the navigation includes two modules, six topics, and rules for users (in English and Ukrainian). The order of representation and students' work with educational materials coincides with the stages of teaching dialogues, which start with the introducing video-samples. Each lesson includes watching the model-dialogue, work with its structural components, reproduction of the model and its modification, then producing the dialogues by the students. **Conclusion.** This computer program can replace a teacher by monitoring students' achievements, counting their score, rate and giving them instructions for further actions. The computer is used as a partner in training conversations. While working with "WISE", students can also choose the order of completing the tasks and decide on what and how many times tasks should be completed. Using this multimedia program develops and improves students' interaction skills in English that enables developing prospective translators' English professional competence. **Key words:** English; prospective translator; interaction competence; educational computer program; computer technology; multimedia.

Постановка проблеми. У сучасному полікультурному суспільстві володіння іноземною мовою (ІМ) необхідне як умова освітньої й професійної мобільності, кар'єрного зростання й соціальної захищеності. Тому нагальною є потреба в висококваліфікованих фахівцях із знанням декількох ІМ. Це соціальне замовлення й перехід закладів вищої освіти (ЗВО) України на ступеневу підготовку фахівців вимагає перегляду багатьох аспектів методики навчання ІМ, зокрема підготовки перекладачів. Сучасні реформи вищої школи України мають на меті підтримати положення Болонської конвенції й скорелювати зміст підготовки філологів із Загальноєвропейськими вимогами з мовної освіти (Ніколаєва, 2001).

Однією з провідних практичних цілей навчання ІМ у ЗВО України, згідно з сучасними освітніми програмами зі спеціальності "Філологія (Переклад (англійська))", є підготовка висококваліфікованих бакалаврів і магістрів-перекладачів з англійської мови (АМ). На думку більшості науковців-методистів (Бігич О. Б., Волкової А. М., Єрьоміної Л. Я., Зимньої І. О., Ніколаєвої С. Ю., Тарнопольського О. Б.), викладання ІМ має ґрунтуватись на засадах компетентнісного й комунікативно-діяльнісного підходів. Так, кінцевим результатом іншомовної професійної вищої освіти майбутнього перекладача є його особистісна якість володіти певним набором загальних і спеціальних компетентностей, здатність застосовувати набуті компетентності для саморозвитку, професійної діяльності й у повсякденному житті. Відповідно, кінцевим практичним результатом навчання АМ на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти є професійно орієнтована англійська комунікативна компетентність (АКК), яка формується в контексті комунікативно-діяльнісного підходу з оперттям на АКК.

Досягти таких результатів як професійно орієнтована АКК на рівні С1 можна лише за умови врахування професійної спрямованості всіх компонентів АКК з перших днів підготовки майбутнього фахівця у ЗВО, зокрема на адаптивному етапі, з першого семестру першого курсу бакалаврату (Міньяр-Белоручев, 1996, с. 6).

Результатом формування у майбутніх перекладачів АКК у перший рік опанування АМ у ЗВО є їхня здатність до інтеракцій вивчуваною мовою з метою досягнення під час усної й письмової взаємодії з носіями цієї мови та культури успішного вирішення завдань конкретної комунікативної ситуації, що передбачає адекватність вжитих мовленнєвих засобів сучасним нормам англійського світу (Азімов, 2009, с. 98). Так, АКК реалізується як письмово, так і усно в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі (Бігич, 2013, с. 175). Здебільшого саме усна комунікація відіграє провідну роль у встановленні міжкультурних контактів у будь-якій сфері життєдіяльності й виробництва. Тому акцентуємо саме на АКК у говорінні, адже, як свідчить наш досвід викладання АМ на першому курсі, рівень володіння цією компетентністю в абітурієнтів, які починають опановувати фах перекладача, характеризується невизначеністю й неоднорідністю, а іноді, навіть невідповідністю вимогам щодо вступу. Така ситуація зумовлена низкою об'єктивних чинників, з-поміж яких і негативний мовленнєвий досвід студентів, набутий у попередній період навчання в закладах середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці дисертацій і монографій закладено підґрунтя навчання говоріння, зокрема оволодіння навичками й уміннями іншомовного монологічного й діалогічного мовлення (ДМ) описано А. А. Алхазішвілі, В. А. Артемовим, П. Я. Гальперінім, І. О. Зимньою, А. Д. Климентенко, Ю. І. Пассовим, В. Л. Скалкіним, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольським, Е. І. Щукіною, К. М. Bailey, J. Harmer, R. Hughes, W. M. Rivers, S. Thornbury й ін. Однак формування у майбутніх перекладачів англійської компетентності в ДМ все ще залишається актуальним і остаточно невирішеним завданням наукових розвідок.

У переважній більшості випадків провідною та найпоширенішою формою мовленнєвої взаємодії як формального, так і неформального спілкування, в будь-яких сферах міжнародних контактів є діалогічна, тому ми визначаємо англійську компетентність у ДМ майбутніх перекладачів як одну з пріоритетних і складних компетентностей на першому курсі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні доцільності впровадження комп'ютерної технології навчання для формування у майбутніх перекладачів англійської компетентності в ДМ.

Основні результати дослідження. У перший рік фахової підготовки майбутніх перекладачів у ЗВО зміст навчання спрямовується на засвоєння такого обсягу навчального матеріалу, який наближається до відповідних характеристик освіченого носія двох мов, якими й з яких здійснюватиметься переклад у майбутньому. Для забезпечення такої вимоги, як зазначає Л. М. Черноватий, необхідне створення навчально-методичних комплексів нового покоління, які забезпечать чітку координацію змістів навчання практики мовлення й перекладу, розрив яких є неприпустимим (Черноватий, 2013, с. 187).

На нашу думку, раннє професійне спрямування з перших днів навчання у ЗВО, зокрема під час формування англійської компетентності в ДМ, сприяє та стає підґрунтям успішного формування професійно орієнтованої АКК. Саме професійно орієнтоване навчання АМ першочорних курсів уможливує отримання першопочаткових знань щодо особливостей перекладу англійського ДМ рідною мовою й у зворотному напрямку. Також студенти здатні, за таких умов, простежити зв'язок отриманих процедурних знань із розвитком комунікативних умінь АМ, які забезпечують міжкультурне неофіційне й ділове спілкування.

Формування англійської компетентності в ДМ у цей період навчання майбутніх перекладачів в ЗВО вимагає здобуття не тільки мовних знань, а й соціокультурної усвідомленості, що формується під час оволодіння мовленнєвими навичками іншомовного говоріння, які стають підґрунтям успішного міжособистісного й міжкультурного спілкування. Формування англійської компетентності в ДМ нерозривно пов'язана з опануванням майбутніми перекладачами стратегічної (компенсаторної) компетентності, тобто комунікативних стратегій ДМ і здатності студента заповнювати прогалини / нестачу мовленнєвого, соціального досвіду спілкування, а також знань АМ засобами будь-якої з уже знайомих мов. Незаперечним є те, що формування англійської компетентності в ДМ майбутніх перекладачів моделюється соціокультурною, когнітивною, розвивальною, виховною, освітньою й професійною цілями й зумовлюється володінням низкою спеціальних і загальних компетентностей.

Досягати вищезазначених цілей для викладача є непростим завданням, адже 50-60% загальної кількості навчальних годин припадає на позааудиторну самостійну роботу студентів. Відповідно, зміна освітньої парадигми, зокрема підходу до суб'єкта навчання, а також розподіл навчальних годин АМ як фахової дисципліни для майбутніх перекладачів вимагають осучаснення й пошуку нових методичних рішень щодо форм, видів, засобів, методів і технологій навчання.

У сучасних методичних джерелах (Бігич та ін., 2013, с. 125) зазначається, що кожен із методів навчання ІМ передбачає власну технологію, що характеризується спеціально дібраними й розташованими в певному порядку прийомами навчання, які використовує викладач задля досягнення поставлених цілей. В. А. Красильнікова (2008) визначає комп'ютерну технологію навчання як певні педагогічні умови, зумовлені набором конкретних прийомів, способів, методів

та технічних засобів забезпечення цілеспрямованого процесу самонавчання та самоконтролю. Тобто інтерактивне програмно-методичне забезпечення є штучним втіленням функцій викладача щодо надання інформації, навчального контенту, керування й управління учінням студентів засобами цифрової техніки. Авторка наголошує на тому, що комп'ютерна технологія навчання визначає основним суб'єктом процесу формування нових знань того, хто навчається сам, при цьому активно використовує ті можливості, які йому надані новим навчальним середовищем. Тобто комп'ютерна технологія навчання передбачає самостійне опанування студентом навчальним матеріалом, наданим викладачем згідно з певним алгоритмом управління процесом формування компетентностей в електронному навчальному середовищі, яке реалізує опосередковану присутність викладача.

На нашу думку, саме комп'ютерна технологія навчання є однією з провідних у формуванні англомовної компетентності в ДМ майбутніх перекладачів, а їх використання в освітньому процесі дає змогу забезпечити управління пізнавальною й навчальною діяльністю студентів, підвищити ефективність та якість їхньої самостійної роботи. Проте це стає можливим за умови врахування таких вимог:

1) розробленості адаптивних багаторівневих алгоритмів управління пізнавальною діяльністю студентів, а на їхній основі створенні якісних електронних засобів навчання (ЕЗН), які відповідають психолого-педагогічним вимогам організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчаються;

2) методичної обґрунтованості добирання навчального матеріалу з метою виділення розділів, тем, питань, які потребують достатньо часу на вивчення й які доцільніше вивчати за допомогою ЕЗН;

3) розробленості моделі, в якій враховано раціональний розподіл групових аудиторних занять і самостійної позааудиторної індивідуальної роботи з використанням ЕЗН.

З огляду на вищезазначені вимоги, вважаємо, що спеціально розроблені навчальні комп'ютерні програми (НКП) з ІМ є саме тими ЕЗН, які репрезентують комп'ютерну технологію формування у майбутніх перекладачів англомовної компетентності в ДМ.

Сучасні мультимедіа, веб-дизайн, програмування уможливають упровадження комп'ютерної технології навчання ІМ у процесі підготовки висококваліфікованих і конкурентоздатних фахівців будь-якої галузі, зокрема майбутніх перекладачів. Так, потенціал сучасної технології мультимедіа дає змогу використовувати різні способи подачі інформації, які втілюються у відео- й аудіосупроводі текстів, графіці, анімації, що надає розробнику НКП можливість створити зручний для сприйняття й інформаційно насичений програмований засіб, який надає можливість одночасно отримувати навчальний матеріал як візуально, так і аудіально.

Так, поряд із текстовою інформацією, репрезентованою в різних формах (сторінки книги, газетної статті, календарної сторінки, тексту), на екран може подаватися різна графіка (статичні зображення – кольорові малюнки, фото, таблиці, схеми тощо); динамічні зображення (відеофрагменти, анімація), а також звук (озвучені фрагменти текстів, коментар до ілюстрацій / фотографій, музика). Тобто, використання мультимедіа уможливує інтерактивне опанування навчальних матеріалів (Коробейнікова, 2012, с. 125). Таке поєднання текстової інформації з відео- й аудіоінформацією є вагомим під час навчання саме говоріння й усного перекладу. Адже одна з проблем на початковому ступені навчання у ЗВО полягає в тому, що не в усіх студентів сформувались достатньо стійкі навички для забезпечення безпомилкового виконання усних вправ у парах за умови відсутності постійного контролю й корекції з боку викладача. За таких умов незаперечним є факт, що вправи для формування англомовної компетентності в ДМ мають бути забезпечені надійними опорами, які детермінували б породження саме таких висловлювань, що диктуються завданням “комп'ютера-викладача” (Коробейнікова, 2014, с. 47). У самостійній позааудиторній роботі це допомагає дистанційно спрямовувати та контролювати мовленнєві дії студентів.

Комп'ютерне навчання ґрунтується на основних принципах навчання, які повною мірою здатні відповідати особистим потребам студентів. Під час формування англomовної компетентності в ДМ за допомогою комп'ютера створюється особливий вид співпраці, взаємодії й взаємовідносин між викладачем і студентом у новому навчальному середовищі. Значно підвищується мотивація студента щодо отримання нового знання, що забезпечується можливостями спілкування через комп'ютерні мережі, які є невід'ємною частиною сучасної соціалізації молоді.

На сьогодні вже існує значний досвід розроблення й використання навчальних матеріалів із комп'ютерною підтримкою. Розробкою НКП з ІМ займалися О. А. Мацнева, Я. В. Окопна, Д. А. Руснак; мультимедійні методичні посібники укладено О. Б. Бігич, М. М. Волошиною, О. М. Метьюлковою й ін. (Бігич та ін., 2013). Проблемою, однак, залишається відсутність стандартизованих навчальних матеріалів, які відповідають цілям підготовки майбутніх перекладачів. Тому виникає необхідність у спеціально розроблених ЕЗН для реалізації конкретних освітніх цілей і завдань, зокрема НКП для формування у майбутніх перекладачів англomовної компетентності в ДМ.

Розроблення англomовної НКП для майбутніх перекладачів передбачає врахування загальних і специфічних методичних вимог до такого продукту. Перед викладачем, який створює такий ЕЗН, постає завдання розробити сценарій і зміст так, щоб 1) вразити увагу студента й забезпечити практичну доцільність його діяльності; 2) надати студенту можливість опрацювати все самостійно, спираючись на власний досвід; 3) дозволити студенту обрати власний зручний темп роботи. Укладачу-розробнику необхідно чітко усвідомлювати, що, враховуючи технічні можливості комп'ютера, основними дидактичними вимогами до НКП є комунікативна спрямованість, дотримання практичної мети, яка передбачає й усунення та попередження потенційних помилок у мовленні студентів.

Попри вищезазначені вимоги зауважимо, що необхідним є вибір оптимального, домінуючого шляху формування компетентностей для розроблення конкретної технології. Тому комп'ютерна технологія формування англomовної компетентності в ДМ вимагає передусім визначення стратегічної лінії, яка чітко окреслює порядок і поетапність навчання англійського ДМ майбутніх перекладачів.

Для формування у майбутніх перекладачів англomовної компетентності в ДМ обрано стратегічну лінію від засвоєння діалогу-зразка до продукування власного діалогу. Такий вибір зумовлений низкою об'єктивних факторів. Одним із них є різномірність володіння АМ студентів академічної групи. Причиною цього є невдалий мовленнєвий досвід у спілкуванні АМ або ж, в окремих випадках, його повна відсутність. На нашу думку, в перший рік навчання в ЗВО, особливо в перше півріччя, виникає необхідність забезпечення студентів орієнтирами на результат їхнього учіння, а для опанування англійського ДМ доцільно вводити діалоги-зразки в аудіо- та відеопред'явленнях, оскільки уміння ДМ розвиваються паралельно з аудитивними вміннями, що є можливим, якщо студент опрацює аудіо-/відеоматеріал. Тобто, для майбутнього перекладача процес формування англomовної компетентності в ДМ розпочинається з ознайомлення з автентичним готовим діалогом і проходить етапи навчання, відповідні обраній стратегічній лінії "зверху" з доповненням двомовними вправами професійного спрямування. Саме відеодіалог-зразок є джерелом невербального складника комунікації, розуміння якого, безсумнівно, впливає як на механізми міжкультурної взаємодії, взаємного сприйняття між представниками різних культур, так і детермінує переклад такого мовлення задля досягнення взаєморозуміння.

Аналіз теоретичних і практичних надбань науковців, а також наш власний досвід розробки й апробації НКП "Switch on Your English" (Бігич та ін., 2013, сс. 138-145) стали поштовхом для розробки НКП "Watch, Interpret and Speak English (WISE)" для формування англomовної

компетентності в ДМ у студентів першого курсу бакалаврату – майбутніх перекладачів (Коробейнікова, 2018). Грунтуючись на комп'ютерній технології, розроблені ЕЗН мають схожу структуру, проте різняться за професійним спрямуванням. Мультимедійну програму “WISE”, цільовим призначенням якої є навчання англійського ДМ здобувачів фаху в перекладі, розроблено для студентів першого року навчання в університеті. Так, у НКП “WISE” (Коробейнікова, 2018) включено двомовні вправи, які підтримують концепцію ранньої професіоналізації суб'єктів навчання – здобувачів фаху в перекладі. “WISE” є інтерактивним мультимедійним ЕЗН, який передбачає активну роль студента. Структура НКП представлена як веб-сайт. Цей ЕЗН дистанційно виконує функції викладача: може провести моніторинг навчальних досягнень студентів і підрахунок їхніх балів, надати їм інструкції щодо подальшої роботи. Під час роботи з НКП “WISE” студенти самі обирають порядок виконання завдань, вирішують, які мультимедійні вправи необхідно виконати й скільки разів. При цьому комп'ютер слугує мовленнєвим партнером.

Використання НКП “WISE” сприяє розвитку й покращенню англійськомовних інтерактивних навичок студентів, що уможливило вдосконалення професійно орієнтованої АКК майбутніх перекладачів. Її навігація включає два модулі, шість тем і правила для користувачів (англійською й українською мовами). Порядок представлення навчального контенту й робота студента з ним корелюється з етапами навчання діалогів, що розпочинається введенням відео-зразка й передбачає опанування його структурних компонентів, відтворення заданої моделі та її модифікацію, продукування власних діалогів.

Навчальні відео-, аудіо- й друковані довідкові матеріали й комп'ютерні вправи НКП “WISE” пов'язано гіперпосиланнями в межах спеціально розробленої веб-платформи, тобто навчальний матеріал організовано нелінійним способом. Так, укладений як стандартний веб-сайт, цей ЕЗН оснащено навігацією, яка включає перелік модулів, уроків-тем й рекомендацій-інструкцій українською й англійською мовами. Всі посилання поєднуються чітко структурованою системою навігації, що дає змогу змінювати зображення сторінок і самі сторінки частинами; сталою на сторінці залишається тільки навігація НКП, її зміст, змінюються її активні рубрики. Тобто, перед студентом статичним і активним є перелік уроків-тем, а у разі відкритого уроку й список завдань.

При активації кожного з двох модулів НКП “WISE” на екрані з'являється деталізована таблиця щодо його змісту: уроки-теми, відповідні їм ситуації й завдання, перелік граматичного й фонетичного матеріалу уроку-теми. Така модуль-таблиця (Module 1 / Module 2) є активною мапою виучуваних тем. Кожна із тем містить чотири розділи: Appendices (Додатки), Watching (мультимедійні вправи), Interpreting (вправи в перекладі), Speaking (вправи в репродукуванні й продукуванні діалогів).

Розділ “Appendices” є інформаційним додатком до уроку, який містить два файли: “Notes” і “Papers”. “Notes” вміщує список імен, географічних назв, незнайомих лексичних одиниць з перекладом і прикладами їх уживання, а також пояснення нового граматичного явища. “Papers” представляє варіанти тестових завдань, бланки відповідей до них, а також матеріали до мультимедійних вправ і завдань у перекладі. Студент може роздрукувати ці файли. В такий спосіб ми поєднали друкований паперовий варіант навчальних матеріалів з їхньою електронною версією.

Поетапність навчання англійського ДМ у НКП “WISE” представлена у восьми мультимедійних вправах, які передбачають зв'язок із завданнями в перекладі без комп'ютерної підтримки, тобто вимагають безпосереднього контролю з боку викладача на аудиторному занятті.

Презентація діалогу-зразка передбачає перегляд студентом відео без та з оперттям на його текст. Наступний крок – перевірка розуміння переглянутого діалогу-зразка за допомогою тестів множинного й альтернативного вибору.

Після другого пред'явлення діалогу-зразка, перегляду з опертям на його текст студент може повернутись до завдання для перевірки розуміння, з метою його повторного виконання, або перейти до наступного завдання – вправи в імітації кожної репліки запропонованого відеодіалогу. Такі вправи представлено як змонтовані нами відеофрагменти. Фрагмент складається із відео-реплік діалогу-зразка й слайдів з текстом цих реплік, які тривають 5-10 сек. кожна залежно від часу звучання репліки в діалозі. Ці вправи надають студентів можливість оволодіти кожною реплікою, її інтонаційним оформленням і швидкістю мовлення в активному режимі. На занятті студентам пропонуються завдання в перекладі окремих реплік відео-зразка з опертям на текст і без нього.

Наступний етап навчання англійського ДМ представлено трьома вправами в формі рольових ігор. Виконуючи перші дві, студент працює індивідуально з комп'ютером, у ролі співрозмовника виступає актор з екрана комп'ютера. Для того щоб відбувся діалог між актором і студентом, ми розділили відео-зразок на репліки кожного з учасників і змонтували для кожного окремий відеоролик, який складається із відеореплік і слайдів із текстом. На слайді студент отримує інструкцію щодо формулювання своєї репліки, а відповідь-реакцію отримує від віртуального співрозмовника. В такий спосіб відбувається діалог між студентом і комп'ютером.

Наступна вправа передбачає роботу студентів у парах. Це вправа в озвучуванні відеодіалогу-зразка, який записано з виключеним звукозрядом. Передбачається, що така вправа перевіряється на аудиторному занятті викладачем.

Створення власних діалогів представлено вправою, яка є новою комунікативною ситуацією. Виконання цієї вправи передбачає роботу в парах. Для студентів, які працюють з програмою поза аудиторією, вмонтований диктофон. Використовуючи його, студенти мають змогу записати свої власні діалоги, якщо працюють з НКП он-лайн. Для студентів, які працюють з диском, в правилах користування надано пояснення, як виконати таке завдання. Пара студентів може зафіксувати діалоги на електронний носій (смартфон, диктофон, веб-камеру тощо) й надіслати електронною поштою викладачу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання й упровадження комп'ютерної технології навчання, зокрема для формування у майбутніх перекладачів англomовної компетентності в ДМ, уможливило осучаснення освітнього процесу в ЗВО. Розроблена НКП "WISE", яка націлена на формування англomовної компетентності в ДМ, уможливило досягнення практичних цілей навчання АМ як фахової дисципліни для студентів, майбутніх перекладачів, на першому курсі ЗВО. По-перше, запропонований ЕЗН надає змогу організувати самостійну позааудиторну роботу студентів із практичними аудиторними заняттями. Розподіляючи вправи НКП, викладач може винести на самостійну позааудиторну роботу ті, які не вимагають його безпосереднього контролю, наприклад, вправи у вправлянні й тренуванні в спілкуванні, а вправи в продукуванні й перекладі виконуються на занятті. По-друге, НКП "WISE" допомагає студентам, які не відвідували аудиторне заняття, ліквідувати прогалини в їхніх знаннях самостійно в позааудиторний час; для студентів, яким є необхідним відтворення або повторення матеріалу окремих занять, – опрацювати їх повторно. По-третє, навчальні матеріали цієї НКП організовано нелінійним способом, що уможливило індивідуалізацію й диференціацію опанування англійського ДМ.

Таким чином, комп'ютерна технологія формування у майбутніх перекладачів англomовної компетентності в ДМ є актуальною й ефективною, зокрема щодо організації самостійної роботи студентів з практичного курсу АМ як фахової дисципліни на першому курсі бакалаврського рівня вищої освіти. Не виникає сумнівів щодо доцільності й перспективності впровадження цієї технології в навчання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності АМ й у викладання інших навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва, Россия: Изд-во ИКАР.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., ... Ніколаєва, С.Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Мацнева, О. А., Руснак, Д. А., Метьолкіна, О. М., Окопна, Я. В., Коробейнікова, Т.І. (2012). *Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: досвід розробки й апробації: колективна монографія*. Київ, Україна: КНЛУ.
- Коробейнікова, Т. І. (2012). Мультимедійні вправи для навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 122 – 134.
- Коробейнікова, Т. І. (2014). Психолого-педагогічні передумови використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійського діалогічного мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 51, 45-51.
- Коробейнікова, Т. І. (2018). Формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів з використанням навчальної комп'ютерної програми "WISE". *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 161, 111-116.
- Красильникова, В. А. (2008). *Концепция компьютерной технологии обучения*. Оренбург, Россия.
- Миньяр-Белоручев, Р. (1996) *Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам*. Минск, Беларусь: Стелла.
- Ніколаєва, С. Ю. (Заг. ред.). (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання)*. Вінниця, Україна: Нова книга.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003) *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця: Нова книга.

REFERENCES

- Azimov, E.H. (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva, Rossiya: Izd-vo IKAR.
- Bigych, O. B., Borisko, N. F., Borets'ka, G. E., ... Nikolajeva, S.YU. (Red.). (2013). *Metodika navchannya inozemnikh mov i kul'tur: teoriya i praktika*. Kiiv, Ukraïna: Lenvit.
- Bigych, O. B., Voloshinova, M. M., Matsneva, O. A., Rusnak, D. A., Met'olkina, O. M., Okopna, Ya. V., Korobejnikova, T. I. (2012). *Elektronni zasobi navchannya inozemnikh mov studentiv: dosvid rozrobki j aprobatsii: kolektivna monografiya*. Kiiv, Ukraïna: KNLU.
- Korobejnikova, T. I. (2012). *Mul'timedijni vpravi dlya navchannya dialogichnogo movlennya na zanyattyakh z anglijs'koï movi. Pedagogichnij protses: teoriya i praktika*, 3, 122 – 134.
- Korobejnikova, T. I. (2014). *Psikhologo-pedagogichni peredumovi vikoristannya informatsijno-komunikatsijnikh tekhnologij u navchanni anglijs'kogo dialogichnogo movlennya. Psikhologo-pedagogichni problemi sil's'koï shkoli*, 51, 45-51.
- Korobejnikova, T. I. (2018). *Formuvannya anglo-movnoï kompetentnosti v dialogichnomu movlenni majbutnikh perekladachiv z vikoristannyam navchal'noï komp'yuternoï programi "WISE". Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauki*, 161, 111-116.
- Krasil'nikova, V. A. (2008). *Kontseptsiya komp'yuternoï tekhnologij obucheniya*. Orenburg, Rossiya.
- Min'yar-Beloručev, R. (1996) *Metodicheskij slovník. Tolkovyj slovar' terminov metodiki obuchenija yazykam*. Minsk, Belarus': Stella.
- Nikolajeva, S. Yu. (Zag. red.). (2001). *Programa z anglijs'koï movi dlya universitetiv / institutiv (p'yatirichnij kurs navchannya)*. Vinnitsya, Ukraïna: Nova kniga.
- Nikolajeva, S. Yu. (Nauk. red. ukr. vid.). (2003) *Zagal'noevropejs'ki Rekomendatsii z movnoï osviti: vivčennya, vikladannya, otsinyuvannya*. Kiiv, Ukraïna: Lenvit.
- Chernovatij, L. M. (2013). *Metodika vikladannya perekladu yak spetsial'nosti*. Vinnitsya: Nova kniga.

УДК 811.111'253:378.091.33 - 028.17 (045)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ

Мартиненко О. С.

elena.evm@gmail.com

Національний транспортний університет

Дата надходження 31.08.2018. Рекомендовано до друку 30.09.2018.

Анотація. У статті розглянуто питання формування у майбутніх перекладачів заочної форми навчання англомовної компетентності в аудіюванні. Виокремлено особливості метакогнітивного підходу до навчання аудіювання, а також релевантні специфічні принципи, які характеризують особливості навчання аудіювання майбутніх перекладачів заочної форми навчання аудіотекстів різних жанрів. Уточнено зміст навчання аудіювання майбутніх перекладачів другого року навчання. Виділено комбінації стратегій аудіювання для подолання труднощів аудіювання текстів різних жанрів. Охарактеризовано дистанційні технології навчання аудіювання. Визначено критерії відбору навчальних матеріалів й етапи навчання аудіювання. Подано визначення терміна “стратегічний складник”. Запропоновано підсистему й комплекси вправ для навчання майбутніх перекладачів аудіювання, які реалізовано в електронному кейсі, розміщеному в Moodle.

Ключові слова: майбутні перекладачі, заочна форма навчання, англомовна компетентність в аудіюванні, тексти різних жанрів, стратегії аудіювання, електронний кейс, Moodle.

Мартыненко Е. Е. Национальный транспортный университет

Дистанционное обучение будущих переводчиков англоязычному аудированию

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования у будущих переводчиков заочной формы обучения англоязычной компетентности в аудировании. Выделены особенности метакогнитивного подхода к обучению аудированию, а также релевантные специфические принципы, отображающие особенности обучения аудированию студентов заочной формы аудиотекстов различных жанров. Уточнено содержание обучения аудированию будущих переводчиков второго года обучения. Выделены комбинации стратегий аудирования для преодоления трудностей аудирования текстов различных жанров. Охарактеризованы дистанционные технологии обучения аудированию. Определены критерии отбора учебных материалов и этапы обучения аудированию. Раскрыто значение термина “стратегический компонент”. Предложена подсистема и комплексы упражнений для обучения будущих переводчиков аудированию, которые реализованы в электронном кейсе, размещенном в Moodle.

Ключевые слова: будущие переводчики, заочная форма обучения, англоязычная компетентность в аудировании, тексты различных жанров, стратегии аудирования, электронный кейс, Moodle.

Martynenko O. National Transport University

Distance Teaching Prospective Interpreters Listening Comprehension in English

Abstract. Introduction. Modern technologies in the process of teaching prospective interpreters listening comprehension in English offer new educational opportunities. In particular, prospective interpreters can obtain higher education using distance learning technologies. Nowadays the society formulates high demands for the specialists in Translation, which requires thorough preparation of the students. Taking into account that even in the mother tongue the process of listening comprehension means deep involvement of the speaker in the spoken language, prospective interpreters face difficulties while listening to the texts of different genres (the news, announcements, interviews, extracts of lectures) in English. **Purpose.** The research is aimed at distinguishing the specific characteristics of metacognitive approach and its principles in teaching prospective interpreters listening comprehension in English. The article describes the structure and the contents of listening comprehension competence formation in English. The audiotexts' selection criteria, listening comprehension strategies and a subsystem of exercises for teaching correspondence prospective interpreters listening comprehension in English are represented. **Methods.** The study provides theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of teaching prospective interpreters listening comprehension in English. **Results.** Metacognitive approach to teaching listening comprehension in English is focused on the cognitive and social aspects of

the foreign language perception. This approach means the students' active involvement in the process of listening to the texts. Following metacognitive approach the students comply with the principles: systemacy, listening strategies realization, individual approach to choosing a strategy, audiotexts' validity, different technologies integration. The audiotexts' selection criteria includes the following: 1) structural, lexical, grammatical, functional and cultural authenticity; 2) compliance with the students' language level program requirements and genre correspondence; 3) novelty and motivation criterion; 4) open source Internet criterion; 5) phonetic and acoustic peculiarities. The subsystem of exercises for listening comprehension competence formation in English for prospective interpreters offers the exercises for: 1) acquiring knowledge on different genres of audiotexts and various kinds of strategies for overcoming difficulties while listening; 2) developing phonetic, lexical and grammar listening skills of audiotexts of different genres; 3) understanding the gist, understanding the details, identifying the specific information, understanding the attitude; 4) improving specific interpreting abilities on listening to the audiotexts of different genres; 5) developing the strategies aimed at overcoming listening comprehension difficulties. The process of teaching listening to the news, interviews, extracts from lectures and announcements is to be accomplished on the initial, basic and advanced stages. **Conclusion.** Scientific research has shown that the listening comprehension difficulties for prospective interpreters are as follows: connected with the surrounding conditions; caused by the linguistic peculiarities of the text; related to the personality of the prospective interpreter. The strategic component is aimed at overcoming the three groups of listening comprehension difficulties in the process of perceiving the audiotexts of different genres.

Keywords: prospective interpreters, correspondence education, listening comprehension competence, texts of different genres, listening comprehension strategies, e-case, Moodle.

Постановка проблеми. Дидактичні можливості сучасних інформаційних технологій сприяють розвитку української освіти. Майбутні перекладачі заочної форми навчання (ЗФН) здобувають освіту дистанційно, застосовуючи в навчанні сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Закон України про вищу освіту зазначає, що для студентів ЗФН дистанційна освіта спрямована на індивідуалізований процес здобуття знань, навичок, умінь і способів пізнавальної діяльності за умови віддаленої взаємодії викладача і студентів.

Зважаючи на Соціальне замовлення суспільства, підготовка висококваліфікованих перекладачів неможлива без сформованої у них компетентності в аудіюванні. Зазначимо, що сприйняття навіть рідною мовою на слух є складним явищем, тому англомова компетентність в аудіюванні (АКА) майбутніх перекладачів ЗФН формується з певними труднощами, а процес підготовки студентів залишається на недостатньо якісному рівні й не завжди відповідає реальним потребам ринку праці в різних країнах світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування АКА присвятили свої роботи багато дослідників. О. Б. Бігич (2012), О. Ю. Бочкарьова (2007), М. Андервуд (M. Underwood) (1990) вивчали особливості процесу навчання сприймання й розуміння іншомовного мовлення на слух. Л. П. Баженова (2010), Бім І. Л. (2008), Н. Д. Гальскова (2009), Л. Й. Іщенко (2012) вивчали мотиваційне підґрунтя формування аудитивних умінь, теоретичні передумови й методичні засади організації контролю рівня їх сформованості. А. Андерсон (A. Anderson) (1988), Н. В. Єлухіна (1991), І. О. Зимня (2011), Т. Лінч (T. Lynch) (1988), Д. Л. Морозов (2013) займались вивченням труднощів аудіювання, розробленням аудитивних вправ. Різні рівні розуміння аудіотекстів і види аудіювання досліджували: І. Л. Бім (1997) – аудіювання з повним розумінням, з розумінням основного / вибіркового змісту; І. А. Дехерт (1984) – із загальним розумінням / повним змістом; Л. Ю. Куліш (1991) – фрагментарне, загальне (глобальне), повне (детальне), критичне аудіювання; Н. В. Єлухіна (1996), Н. Д. Гальскова (2005) – аудіювання з глобальним (загальним) розумінням, з детальним (повним) розумінням, критичне розуміння; М. Рост (M. Rost) (2010), П. Ур (P. Ur) (1997) – глобальне, детальне, пошукове аудіювання.

Створенням методик навчання аудіювання займались Я. А. Крапчатова (організація самої взаємоконтролю рівня сформованості в майбутніх філологів АКА), Н. С. Левчик (формування у майбутніх учителів англійської мови АКА), Л. В. Шевкопляс (формування у майбутніх вчителів АКА в процесі самостійної роботи), О. Я. Пантєєва (дослідження проблемного підходу

до навчання аудіювання студентів молодших курсів мовного факультету), В. О. Цибаньова (модульне навчання студентів-лінгвістів іншомовного аудіювання); навчання аудіювання текстів різних жанрів досліджували Р. І. Вікович (англomовні теленовини), М. І. Заболотна (англomовні публіцистичні тексти старшокласників в умовах профільного навчання) та інші.

Застосування студентами стратегій аудіювання (СтА) у процесі формування їхньої АКА досліджували такі вчені, як: Г. Букк (G. BUCK) (аналіз когнітивних і метакогнітивних СтА), С. В. Говорун (розгляд стратегій формування навичок і розвитку вмінь аудіювання на основі механізмів сприйняття і розуміння мовлення на слух), О. В. Мартинюк (стратегії формування іншомовної аудитивної компетенції), А. Е. Міхіна (методика формування СтА англійською мовою у студентів нелінгвістичного закладу вищої освіти (ЗВО), Д. Нунан (D. Nunan) (розвиток когнітивних СтА), Т. В. Фінаєва (СтА для студентів першого курсу мовних факультетів університетів), Л. Вандергріфт (L. Vandergrift), Дж. Кемп (J. Kemp), Ф. Серрі (F. Serri) (дослідження зв'язку між аудитивними здібностями студентів і їхніми вміннями використовувати СтА) тощо. Зазначені вчені зробили висновок про підвищення рівня сформованості у студентів АКА за умови використання ними СтА.

До того ж, як стверджують вчені сучасності, навчання аудіювання студентів ЗФН текстів різних жанрів є ефективним за допомогою дистанційних технологій навчання (кейс-технології, Інтернет-технології, ТВ-технології), які вивчалися О. О. Андрєєвим, Т. І. Коваль, В. М. Кухаренко, Н. В. Майєр, Є. С. Полат, А. В. Хуторським та ін.

Незважаючи на те, що ЗВО вже працюють над розробленням навчально-методичних матеріалів з англійської мови для студентів мовних факультетів, проблема створення й упровадження електронних кейсів з дисципліни “Перша іноземна мова (англійська)” для майбутніх перекладачів в умовах ЗФН залишається теоретично малодослідженою й практично не розробленою. Унаслідок анкетування, проведеного нами у 2014-2015 н. р. серед викладачів і студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, Київського національного лінгвістичного університету, Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, з'ясовано, що майбутні перекладачі другого року навчання готові до навчання аудіювання текстів різних жанрів за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на відміну від студентів першого року навчання. Отже, запропонована методика передбачає навчання аудіювання майбутніх перекладачів ЗФН другого року навчання.

Актуальність науково-методичного дослідження проблеми формування у перекладачів другого року АКА із застосуванням сучасних дистанційних технологій в умовах ЗФН зумовлюється низкою чинників: реформуванням системи освіти України, розвитком наукової й інноваційної освітньої діяльності й оновленням державних стандартів; низьким рівнем сформованості у студентів ЗФН (згідно з результатами тестування й анкетування, проведених у 2014-2015 н. р. у чотирьох ЗВО України) АКА; потребою в методиці формування АКА у майбутніх перекладачів ЗФН й розробленні дотичного електронного кейсу.

Метою статті є опис авторської методики формування у майбутніх перекладачів в умовах ЗФН АКА текстів різних жанрів.

Основні результати дослідження. Для навчання майбутніх перекладачів ЗФН аудіювання текстів різних жанрів обрано метакогнітивний підхід (Осадча Т. Ю., Гох К. (Goh C.), Мідерос Д. (Mideros D.), Вандергріфт Л. (Vandergrift L.), зорієнтований на когнітивну й соціальну сторони процесу сприйняття іншомовного мовлення на слух. Метакогнітивний підхід забезпечує активну роль майбутніх перекладачів ЗФН під час аудіювання, уможлиблює розвиток вміння студентів аналізувати власне учіння, сприяє зняттю тривоги й невпевненості студентів під час аудіювання. Викладач зосереджує увагу майбутніх перекладачів не тільки на розумінні змісту аудіотексту, а й на процесі сприйняття мовлення на слух, під час якого студенти самостійно

оцінюють свої аудитивні здібності. В контексті метакогнітивного підходу вважаємо за доцільне виокремити специфічні принципи: системності; реалізації СтА; індивідуального вибору стратегії засвоєння навчального матеріалу; валідності аудіотекстів; інтеграції різних видів дистанційних технологій, які (принципи) відображають особливості навчання аудіювання студентів ЗФН аудіотекстів різних жанрів (інтерв'ю, фрагментів лекцій, оголошень, новин).

Складники змісту навчання аудіювання визначено відповідно до мовленнєвої, мовної, лінгвосоціокультурної і навчально-стратегічної компетентностей у предметному й процесуальному аспектах (Бім І. Л., 2001, Гальскова Н. Д., 2000, Ніколаєва С. Ю., 2010). Предметний аспект складають автентичні аудіотексти різних жанрів (інтерв'ю, фрагменти лекцій, оголошення, новини), дібрані відповідно до тематичних модулів “Засоби масової інформації”, “Театр”, “Медицина”; лінгвосоціокультурний матеріал, представлений в аудіотекстах такої тематики: “Засоби масової інформації в Україні”, “Преса Британії”, “Мій улюблений драматург”, “Альтернативна медицина” тощо; мовний матеріал у межах визначених програмою тем; СтА текстів різних жанрів. Процесуальний аспект містить мовленнєві вміння аудіювати інтерв'ю, фрагменти лекцій, новини, оголошення згідно із зазначеними вище тематичними модулями й пам'ятками, вправи для їх розвитку й відповідні знання; вміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом під час виконання вправ для розвитку вмінь глобального, детального, пошукового, критичного аудіювання; аудитивні навички, вміння й специфічні здібності; вміння оперувати СтА для подолання таких труднощів аудіювання, пов'язаних з: умовами сприймання аудіотексту (комунікативні стратегії й стратегії автономного навчання); мовними особливостями аудіотекстів різних жанрів (СтА “знизу вверх” (bottom-up), запам'ятовування, конструктивні й когнітивні); індивідуально-особистісні стратегії (соціально-афективні, аудіо-візуальні, компенсаторні, СтА “знизу вверх” (bottom-up), навчальні, стратегії запам'ятовування й автономного навчання) (Мартиненко, 2018).

Майбутні перекладачі використовують СтА відповідно до характеру управління аудитивною діяльністю (Задорожна, 2011): гнучкий характер передбачає самостійне визначення студентами СтА, використовуваних під час прослуховування аудіотекстів різних жанрів; жорсткий характер – застосування дібраних викладачем СтА, поданих у пам'ятках як вербальних опор, які розвивають вміння самостійно використовувати знання про СтА текстів різних жанрів.

Згідно з наказом Міністерства науки і освіти України “Про затвердження Положення про дистанційне навчання” (2013) (“Концепція розвитку”, 2000), використання технологій дистанційного навчання, які поєднують кейс-технології, Інтернет-технології й ТВ-технології, забезпечує навчання студентів дистанційно. На нашу думку, поєднання кейс-технології й Інтернет-технології є ефективним для навчання майбутніх перекладачів ЗФН аудіювання текстів різних жанрів. Інтернет-технології уможливають вільний доступ студентів до навчально-методичних матеріалів (електронного кейсу), розміщених онлайн, а також інтерактивну взаємодію з викладачем й іншими студентами, швидкий обмін файлами, індивідуальну комунікацію з викладачем. Слідом за Майер Н. В., *електронним кейсом* для навчання майбутніх перекладачів ЗФН англomовного аудіювання текстів різних жанрів вважаємо розміщений в мережі Інтернет комп'ютерний засіб навчання, який містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування АКА у майбутніх перекладачів ЗФН. Для його розміщення ми використовуємо віртуальне навчальне середовище Moodle. Доступ студентів до електронного кейсу з аудіювання у віртуальному навчальному середовищі Moodle сприяє їх інтерактивній взаємодії з викладачем за рахунок засобів, необхідних для організації самостійного оволодіння аудитивним матеріалом: засобів самонавчання, оцінювання і контролю, засобів комунікації (Майер, 2011).

Критеріями добору аудіотекстів для навчання майбутніх перекладачів аудіювання є такі: автентичності, відповідності програмним вимогам (мовного матеріалу, тематичної відповідності, жанрової відповідності), новизни й мотиваційної цінності, вільного доступу до Інтернет-ресурсів, урахування фонетичних й акустичних особливостей аудіотексту (Мартиненко, 2018).

Процес здобуття майбутніми перекладачами знань, формування адитивних навичок і розвиток аудитивних умінь і здібностей, оволодіння СтА й розвиток вмінь їх використання охоплює початковий етап (настановна сесія), основний етап (міжсесійний період) і завершальний етап (заліково-екзаменаційний період). Оскільки предметом нашого дослідження є методика формування АКА у майбутніх перекладачів саме ЗФН, для яких навчання аудіювання може бути фрагментарним, виділяємо стратегічний складник як послідовну, заздалегідь сплановану, свідому діяльність викладача і студентів, спрямовану на подолання труднощів аудіювання текстів різних жанрів (Мартиненко, 2018).

Цілями початкового етапу навчання аудіювання майбутніх перекладачів є підготовка студентів другого року навчання до сприйняття аудіотекстів різних жанрів, ознайомлення з їхніми особливостями й цілями навчання аудіювання, основами ведення конспекту; активізація довготривалої й оперативної пам'яті, внутрішнього проговорювання, сегментації мовленнєвого ланцюжка, мовленнєвої здогадки, ймовірного прогнозування. Метою стратегічного складника є отримання студентами знань про стратегії подолання труднощів аудіювання, їхні особливості й способи успішного використання під час прослуховування текстів різних жанрів. Реалізація стратегічного складника навчання аудіювання під час настановної сесії відбувається за допомогою групової евристичної бесіди; пояснень викладача щодо використання таких діяльностей і ресурсів віртуального навчального середовища Moodle, як "Завдання", "Веб-сторінка", "URL", "Тест" тощо; заповнення опитувальника самооцінювання щодо використання стратегій аудіювання. Також студенти ознайомлюються з переліком СтА інтерв'ю, фрагментів лекцій, оголошень, новин і пам'ятками для навчання аудіювання текстів різних жанрів (Мартиненко, 2018).

Метою основного етапу навчання аудіювання майбутніх перекладачів є розвиток умінь глобального, детального, пошукового і критичного аудіювання під час прослуховування студентами текстів різних жанрів за тематичними модулями, передбаченими програмою; опрацювання мовного матеріалу. Навчання аудіювання визначається різним характером управління: гнучким і жорстким (Задорожна, 2011). Метою стратегічного складника є перевірка готовності студентів до використання стратегій подолання труднощів аудіювання. Заповнена студентами електронна форма щоденника аудіювання надсилається викладачу на перевірку.

Цілями завершального етапу навчання аудіювання майбутніх перекладачів є вдосконалення вмінь глобального, детального, пошукового й критичного видів аудіювання шляхом використання СтА, вдосконалення специфічних аудитивних перекладацьких здібностей. Щодо стратегічного складника, на цьому етапі рівень психологічного дискомфорту студентів стосовно сприйняття усного повідомлення нижчий порівняно з початковим і основним етапами навчання аудіювання. Проте майбутні перекладачі ЗФН потребують заохочення з боку викладача, одногрупників до прослуховування аудіотекстів з наступним виконанням вправ. Задля порівняння результатів, отриманих під час початкового етапу, студенти повторно заповнюють опитувальник щодо використання СтА, аналізують їх застосування під час прослуховування аудіотекстів, оцінюють рівень розвитку вмінь використання СтА і визначають шляхи розвитку незастосованих / незрозумілих СтА, самостійно визначають найпростіші й найскладніші з них, вчать використовувати СтА, визначені індивідуально, й удосконалюють вміння використання СтА для подолання його труднощів, які недостатньо розвинуті. Поетапна організація формування в майбутніх перекладачів АКА в умовах ЗФН, визначені аудитивні знання, навички, вміння, здібності і СтА лягли в основу розроблення підсистеми вправ для навчання майбутніх перекладачів аудіювання текстів різних жанрів, реалізованої у відповідних комплексах вправ.

На початковому етапі студенти виконують I групу вправ, яка охоплює дві підгрупи: вправи для: здобуття знань про різні жанри аудіотекстів; вправи для ознайомлення з видами стратегій для подолання труднощів аудіювання текстів різних жанрів; II групу вправ для формування мовленнєвих навичок аудіювання (три підгрупи вправ для формування: фонетичних / лексичних / граматичних навичок аудіювання текстів різних жанрів).

I група вправ для здобуття знань, підгрупа 1.1.

Мета: ознайомити студентів із пам'ятками “How to succeed in listening to the announcements”, “How to be an expert in listening to the interviews”, “Best advice on listening to the news”, “How to make the best listener to the lecture”. **Інструкція:** Read and analyze the strategic actions on listening to the announcement. Define those which you consider to be the most difficult for you to apply; the easiest to use while listening to the announcements (Мартиненко, 2018, сс. 360-366).

На основному етапі студенти виконують III групу вправ з чотирьох їх підгруп: для розвитку вмінь глобального / детального / пошукового / критичного аудіювання; IV групу вправ для розвитку аудитивних здібностей аудіювання (підгрупа вправ для розвитку специфічних аудитивних перекладацьких здібностей); V групу вправ для розвитку вмінь використання СтА (дві підгруп: вправи для розвитку вмінь використовувати стратегії подолання труднощів, пов'язаних з мовними особливостями аудіотекстів; вправи для розвитку вмінь використовувати стратегії подолання труднощів, пов'язаних з умовами сприймання аудіотексту).

IV група вправ для розвитку здібностей, підгрупа 4.1.

(Lecture “Banana Protein May Be Virus Killer”)

Мета: розвивати вміння виділяти і записувати ключову інформацію лекції, розвивати здібності до синхронізації слухового сприймання з веденням нотатків, когнітивні стратегії аудіювання.

Інструкція. Watch the lecture with the sound on and compare the information you are listening to and watching with the guesses you've done before. Write down the most important information making use of the short forms of the words and phrases you define as essential. Make use of the short and contracted forms given to you in the section “Supplementary material”. Present your answer in linear notes using “Відповідь онлайн”. Take advantage of the following headings:

Historical facts:	Names of the theaters:	Parts of the theater:
–	–	–
–	–	–

V група вправ для розвитку вмінь використання СтА, підгрупа 5.3.

(Lecture “Elizabethan Theatre”)

Цілі: вчити прогнозувати зміст лекції під час перегляду відеосюжету із вимкненим звуком, з опертям на екстралінгвістичні засоби спілкування та написи й заголовки, подані на екрані, вчити використовувати компенсаторні, комунікативні, когнітивні СтА. **Інструкція.** Watching a video lecture with the sound off will contribute to your better understanding of the message. Watch the video about Elizabethan Theatre with the sound off. While watching it, mind the headings, notices, captions presented to you on the screen, make use of the photos, pictures, graphs too. Try to predict what it is about, what events and crucial moments will take place. Make notes of the data you've understood. Use “Відповідь онлайн” to place your answer (Мартиненко, 2018).

На завершальному етапі студенти виконують IV групу вправ (підгрупа вправ для вдосконалення специфічних аудитивних перекладацьких здібностей); V групу вправ для розвитку вмінь використання СтА (підгрупа вправ для розвитку вмінь використовувати стратегії подолання індивідуально-особистісних труднощів аудіювання).

V група вправ для розвитку вмінь використання СтА, підгрупа 5.1.

Цілі: вчити використовувати навчальні, метакогнітивні стратегії, стратегії автономного навчання, розвивати вміння аналізувати власну стратегічну аудитивну діяльність. **Інструкція.** Complete the Strategic Listening Comprehension Self-evaluation Form for Future Interpreters. Analyze those strategies which are easy/ difficult for you to use. What can you do to improve your listening skills? Use “Відповідь онлайн” to place your answer (Мартиненко, 2018).

З опертям на розроблену підсистему вправ створено три комплекси вправ, спрямовані на формування АКА у майбутніх перекладачів в умовах ЗФН за темами “Засоби масової

інформації”, “Театр”, “Медицина”. Авторський електронний кейс для навчання аудіювання майбутніх перекладачів ЗФН текстів різних жанрів (інтерв’ю, фрагменти лекцій, оголошення, новини) розміщено у віртуальному навчальному середовищі Moodle (режим доступу <http://m.knlu.edu.ua/course/view.php?id=87>).

Запропоновану модель навчання майбутніх перекладачів англomовного аудіювання текстів різних жанрів реалізовано в межах навчальної дисципліни “Перша іноземна мова (англійська)” напряму підготовки 6.020303 Філологія (Переклад (англійська)) (2015 р.). Співвідношення кількості годин аудиторних занять і самостійної й індивідуальної робіт для студентів ЗФН становить 1:10. Упродовж III семестру процес формування АКА розподілено в такий спосіб: настановна сесія – 4,5 годин аудиторної роботи (початковий етап), міжсесійний період – 186 годин позааудиторної самостійної роботи (основний етап), зимова сесія – 7,5 годин аудиторної роботи (завершальний етап).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, формування АКА у майбутніх перекладачів ЗФН здійснюється в межах метакогнітивного підходу під час трьох етапів й релевантних принципів навчання аудіювання. Виділення стратегічного складника навчання аудіювання націлене на подолання труднощів аудіювання текстів різних жанрів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні вправ для навчання аудіювання майбутніх перекладачів текстів інших жанрів з використанням СтА, оскільки проведене дослідження не претендує на остаточне вирішення питання навчання майбутніх перекладачів аудіювання текстів різних жанрів. Одержані результати свідчать про доцільність подальшого теоретичного й практичного дослідження цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки*. Тернопіль, Україна: Видавництво ТНПУ.
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. (20.12.2000). Взято з: osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.
- Майер Н. В. (2011). *Методика самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Майер, Н. В. (2012). Принципи методики самостійного оволодіння іншомовним діловим писемним спілкуванням з використанням дистанційних технологій. *Іноземні мови*, 1, 22-25.
- Мартиненко, О. С. (2018). *Методика формування англomовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет. Київ, Україна.

REFERENCES

- Zadorozhna, I. P. (2011). *Organizacija samostijnoï roboti majbutnih uchiteliv anglijs'koï movi z praktichnoï movnoï pidgotovki*. Ternopil', Ukraïna: Vidavnictvo TNPU.
- Konceptija rozvitku distancijnoï osviti v Ukraïni* (20.12.2000). Vzjato z: osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.
- Majer N. V. (2011). *Metodika samostijnogo ovolodinnja frankomovnim dilovim pisemnim spilkuvannjam majbutnimi dokumentoznavcjami z vikoristannjam distancijnih tehnologij* (Avtoreferat kandidats'koï disertacij). Kiïvs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet, Kiïv, Ukraïna.
- Majer, N. V. (2012). Principi metodiki samostijnogo ovolodinnja inshomovnim dilovim pisemnim spilkuvannjam z vikoristannjam distancijnih tehnologij. *Inozemni movi*, 1, 22-25.
- Martynenko O. Ye. (2018) “Metodika formuvannja anglomovnoï kompetentnosti majbutnih perekladachiv v audijuvanni v umovah zaochnoï formi navchannja” (Kandidats'ka disertacija). Kiïvs'kij nacional'nij lingvistichnij universitet. Kiïv, Ukraïna.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

УДК 378.147: 811.111

КОМПЕТЕНТНІСТЬ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Мицай Є. П.

ugina9@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 16.11.2018. Рекомендовано до друку 18.12.2018.

Анотація. У статті увага зосереджена на питанні формування у майбутніх учителів компетентності в англійському діалогічному мовленні. Опрацьовано наукові публікації з проблеми; визначено сутність понять “діалогічне мовлення” та “компетентність у діалогічному мовленні”. Докладно розглянуто ознаки діалогу. Виявлено вплив індивідуально-психологічних особливостей студентів на формування компетентності в англійському діалогічному мовленні. Уточнено структуру комунікативних здібностей як індивідуально-психологічних якостей особистості. Акцентовано увагу на напрямках формування здібностей студента. Визначено відмінності між мовними здібностями й комунікативними задатками студентів у процесі говоріння англійською мовою. Доведено, що ключову роль у розвитку комунікативних здібностей відіграє мотивація, тобто мотиви навчання, що є не тільки передумовою успішного формування компетентності в англійському діалогічному мовленні студента, а й її наслідком. Проаналізовано типи мотивації, які забезпечують високорезультативне учіння майбутніх учителів. Сконцентровано увагу на необхідності викладачами виявляти й розвивати внутрішню мотивацію студентів. Підсумовано, що мотиви формуються в навчальній діяльності, яку організовує викладач, ставлення ж студентів до цієї діяльності формуються в ній самій.

Ключові слова: діалогічне мовлення, мотивація, комунікативні здібності, навчальна діяльність, практичні заняття, залученість до процесу навчання.

**Мицай Е. П. Киевский национальный лингвистический университет
Компетентность в английской диалогической речи будущих учителей**

Аннотация. В статье уделяется внимание вопросу формирования компетентности в английской диалогической речи будущих учителей. Изучены научные публикации по проблеме; определена сущность понятий “диалогическая речь” и “компетентность в диалогической речи”. Детально рассмотрены признаки диалога. Вывявлено влияние индивидуально-психологических особенностей студентов на формирование компетентности в английской диалогической речи. Уточнена структура коммуникативных способностей как индивидуально-психологических качеств личности. Акцентируется внимание на направлениях формирования способностей студента. Обозначены различия языковых способностей и коммуникативных задатков студентов в процессе говорения на английском языке. Доказано, что ключевое место в развитии коммуникативных способностей занимает мотивация, то есть мотивы обучения, которые выступают только предпосылками успешного формирования компетентности в английской диалогической речи студента, но и ее результатом. Проанализированы типы мотивации, обеспечивающие высокорезультативную учебную деятельность будущих учителей. Сосредоточено внимание на необходимости со стороны преподавателей выявлять и развивать внутреннюю мотивацию студентов. Подытожено, что мотивы формируются в процессе учебной деятельности, которую организывает преподаватель, отношение же студентов к этой деятельности формируется в ней самой.

Ключевые слова: диалогическая речь, мотивация, коммуникативные способности, учебная деятельность, практические занятия, вовлеченность в процесс обучения.

**Mitsai E. Kyiv National Linguistic University
Prospective teachers' English dialogue speech competence development**

Abstract. Introduction. The teaching-learning process confirms that students do not have enough skills in dialogical speech. To teach dialogical speech is difficult as a dialogue needs alternate use of students' communication skills

to understand the speaker and then to express their own thoughts and ideas. Another difficulty in dialogical speech is that a student should not only react but also give a stimulus in his turn for his companion. Other way it will be only a series of questions and answers, and the dialogue will be far from a natural one. So, teachers' task is to obtain new methodological 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 new approaches at classes and taking into account dialogical speech peculiarities. **Purpose:** To specify the English dialogue speech competence content, in particular regarding its procedural aspect constitutives. **Methods:** The conducted research is based on using the following methods: studying and analyzing scientific publications, watching the training process. **Results.** The principal result of our research is investigating students' communicative skills for increasing their language level in dialogical speech practice. The author defines the notion of "dialogical speech". Its communicative, psychological and language features has been thoroughly examined. The analysis of the scientists' works shows that students who are not motivated do not learn effectively. Moreover, they do not participate and some of them even become disruptive. They claim that teachers' main task is to make students dialogical speech practice more fun and inspire to reach full potential. The article is focused on teachers' knowledge and their opinion on effective teaching strategic methods to increase the level of students' involvement in the studying process, to raise their motivation for learning languages. **Conclusion.** The major conclusions estimate the vital role of motivation in dialogical speech practice. The change in motivation is reflected in students' learning to attribute their achievements to their own educational efforts and to the use of appropriate learning strategies. Thus, dialogue empowers students to become critical thinkers and to express their ideas.

Key words: dialogical speech, motivation, communicative skills, educational activities, practice, involvement in the studying process.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти перебуває у стані модернізації, що зумовлено не лише загальними тенденціями світового розвитку, а й інтеграцією України до європейського й світового освітнього простору. Це передбачає й осучаснення нормативно-правової бази регулювання питань освітнього процесу. Так, у Законі України "Про освіту" від 05.09.2017 р. визначено *мету освіти*, яка передбачає всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору й спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Про освіту, 2017). В свою чергу, компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, навичок, умінь, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Про освіту, 2017).

В. Г. Кремень зазначає, що "інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Без цих знань прилучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо" (Кремень, 2013, с. 7), адже вільне володіння іноземною мовою (ІМ) відкриває можливості для встановлення ділових, професійних і культурних контактів, сприяє підвищенню загального культурно-професійного рівня розвитку особистості. Проте діалогічне мовлення (ДМ), незважаючи на його спонтанність, ситуативність, неплановість, потребує від студента не лише високої концентрації уваги й певних розумових операцій (осмислення, оцінки тощо), а й одночасного продукування реплік до співрозмовника у відповідь на почуте. Тобто, ДМ передбачає звернення студентів до говоріння й аудіювання навперемінно. Компетентність в англійському ДМ майбутніх філологів формується з певними труднощами, що також спричинено й недостатньою увагою до її розвитку з боку викладачів англійської мови (АМ) закладів вищої освіти (ЗВО). До того ж, негативно впливають і суперечності між вимогами, зазначеними у робочих навчальних програмах, і рівнем володіння студентами англійським ДМ. Тому питання формування у майбутніх учителів англійської мовної компетентності в ДМ набуває

особливої значущості. Адже, на нашу думку, саме оволодіння студентом цією компетентністю відкриває йому можливість не лише орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, а й активно взаємодіяти з людьми та, безпосередньо, програмувати процес іншомовного спілкування.

Вищезгадані чинники переконують, що особливої актуальності в контексті нових завдань, які постають перед методикою навчання ІМ, беззаперечно набуває проблема уточнення складників компетентності в англійському ДМ майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі навчання іншомовного ДМ присвячено праці багатьох науковців: А. А. Алхазішвілі (1974), І. О. Зимньої (1978), Є. М. Розенбаума (1975), О. М. Соловової (2005), Е. П. Шубіна (1972), Л. П. Якубинського (1986). Аналіз останніх досліджень і публікацій підтвердив, що увага більшості науковців сконцентрована на формуванні у студентів-філологів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), володіння якою дає змогу майбутньому фахівцю ефективно здійснювати міжмовну й міжособистісну комунікацію, зокрема в англійському ДМ. Теоретичні й практичні засади її формування знайшли відображення в дисертаціях В. В. Черниш (2015), Т. І. Коробейнікової (2013), Л. В. Гайдукової (2008), О. В. Ярошенко (2015) та ін. Так, Т. І. Коробейнікова (2015) науково обґрунтувала й експериментально перевірила методику формування у майбутніх учителів англійської компетентності в ДМ з використанням інформаційно-комунікаційних технологій на початковому ступені навчання в мовному ЗВО. Науковець стверджує, що ДМ передбачає поперемінне звернення студентів до говоріння й аудіювання. Це вимагає цілісного оволодіння студентами знаннями, мовленнєвими навичками й уміннями з урахуванням їх взаємозв'язку, взаємодії й взаємопроникнення. Склад мовленнєвої компетентності в англійському ДМ у двох аспектах: предметному й процесуальному докладніше розкрито в дослідженні Л. В. Гайдукової (2008). Проте, незважаючи на значну кількість доробок, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності й особливо такого її складника, як компетентності в англійському ДМ майбутніх учителів, поки ще залишається недостатньо теоретично й практично дослідженою й потребує ґрунтовнішого розгляду.

Отже, **метою** нашої статті є конкретизація складників компетентності в англійському ДМ майбутніх учителів.

Основні результати дослідження. Навчання АМ на першому (бакалаврському) рівні мовного ЗВО передбачає формування у студентів ІКК, яку ми слідом за авторським колективом підручника під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої трактуємо як “здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування” (Бігич, Бориско, та ін., 2013, с. 9). Студент володіє ІКК, коли він в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно розв'язує завдання взаєморозуміння та взаємодії з носіями мови відповідно до норм і культури цієї мови (Азимов, 2009, с. 98).

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти реалізація комунікативних намірів тих, хто навчаються, пов'язана з *комунікативною мовленнєвою компетентністю*, що складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного компонентів, до кожного з яких входять знання, навички й уміння. В контексті нашого дослідження докладніше зупинимось на прагматичному компоненті, безпосередньо пов'язаному з функціональним вживанням мовних засобів: продукування мовленнєвих функцій, актів мовлення тощо. В Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти акцентовано значущість інтеракції як одного з видів мовленнєвої діяльності й культурного бачення, в яких ці здібності формуються. Під час інтеракції два співрозмовники одночасно говорять один з одним. Навіть коли суворо дотримується черга в розмові, слухач зазвичай прогнозує зміст висловлювання мовця і вже готує відповідь (Ніколаєва, 2003, с. 14).

Аналіз останніх дисертацій підтвердив, що особливу увагу науковці приділяють формуванню компетентності в англійському ДМ як невід'ємному компоненту міжособистісної комунікації, яка, окрім цього, є складником мовленнєвої компетентності в говорінні.

Передусім вважаємо доцільним з'ясувати сутність поняття “діалогічне мовлення”. Цей феномен у методиці навчання ІМ прийнято трактувати як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. При цьому кожен із учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат) (Бігич, Бориско, та ін., 2013, с. 302). Безперечно, цінність ДМ, передусім, полягає в результаті, якого досягають комуніканти. Отже, діалог є формою говоріння, в процесі якої відбувається безпосередній обмін взаємопов'язаними й взаємозумовленими висловлюваннями. Докладніше зупинимось на ознаках діалогу (див. рис. 1).

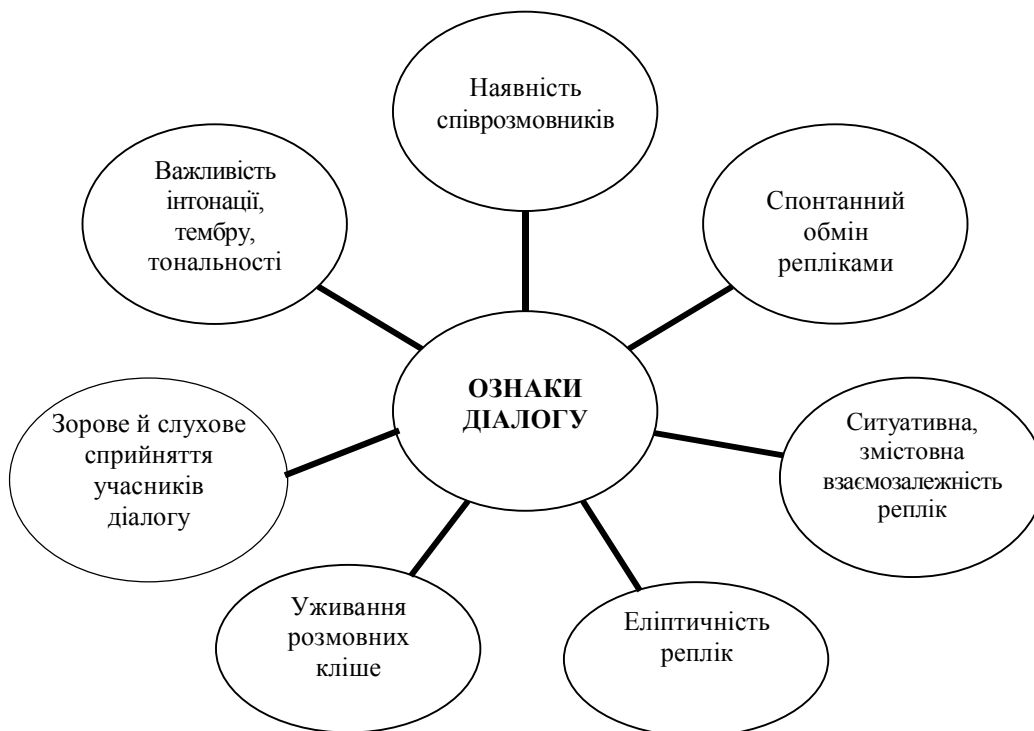


Рис. 1. Ознаки діалогу

Однією з головних ознак діалогу є спонтанний обмін репліками. Співрозмовники можуть заздалегідь обмірковувати мету діалогу, але в них немає часу й можливості попередньо обміркувати своє мовлення. Звідси й реактивність, яка орієнтована переважно не на внутрішній задум суб'єкта висловлювання, а на мовленнєву поведінку його партнера в спілкуванні, оскільки ДМ є психологічним процесом, розділеним між людьми. Зі спонтанністю мовлення пов'язаний і темп мовлення, що зумовлює прискорений вибір і використання мовних засобів. Названі ознаки ДМ визначають вагомість високого рівня володіння мовним матеріалом, що, в свою чергу пов'язано з високим рівнем автоматизованості мовлення, коли у співрозмовників обмаль часу для добору мовних засобів (Задорожна, 2013, сс. 71). Поділ на “активного” й “пасивного” учасника розмови відносний, оскільки і мовець, і слухач виявляють активність, хоча й різнопланову. Рівень знання мови, її лексичного багатства, граматичної будови й фразеології, практика її вживання відіграють вагомую роль у функціонуванні діалогічної форми мовлення.

Доцільним вважаємо розтлумачити сутність компетентності в ДМ. Слідом за В.В. Черниш (2012) під *компетентністю у ДМ* розуміємо здатність реалізовувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Компетентність у ДМ, на думку автора, передбачає вміння мовця планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження й варіювання іншомовного мовлення в різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування в конкретній національно-культурній спільноті (Черниш, 2012, с. 11-27).

З-поміж складників компетентності в ДМ, виділених В. В. Черниш (2012), особливе місце, на нашу думку, посідають комунікативні здібності (КЗ) до спілкування АМ. Сутність КЗ досліджувалася багатьма науковцями не лише з методичного погляду, а й з погляду психології. Так, досліджуючи психологічні особливості інтенсифікації розвитку КЗ, Ю. В. Якимчук розуміє КЗ як сталу сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків і зумовлює успішність комунікативної діяльності. Погоджуємося з викладом Буцацької С. М. (2011) щодо докладнішого аналізу формування здібностей студента (рис. 2).

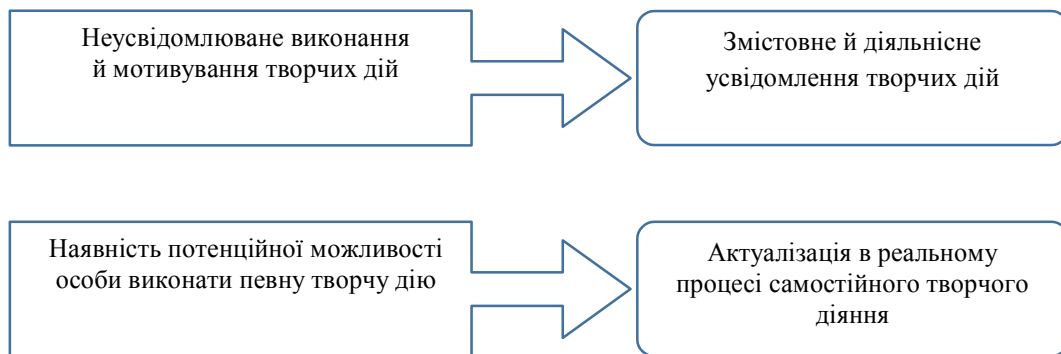


Рис. 2. Напрями формування здібностей студента

У науково-педагогічних дослідженнях КЗ трактуються як здатність встановлювати відносини з партнером зі спілкування, перебудовувати їх відповідно до варіювання комунікативної ситуації. Структуру КЗ становлять комунікативні потреби, стимули, комунікативні знання й уміння, гностичні, експресивні, інтерактивні здібності, сукупність індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для успішного сприйняття, розуміння й оцінювання інших людей (Б. Г. Ананьев, Ю. В. Смельянов, Н. В. Кузьміна, К. К. Платонов, Н. Р. Вітюк та ін.). Аналізуючи думки різних дослідників з цієї проблеми, зрозумілішою для осмислення вважаємо точку зору науковців – авторів підручника з методики навчання ІМ і культур щодо вагомості для формування КАДМ розвитку у студентів КЗ. Останні включають внутрішню мотивацію, бажання до взаємодії з іноземними партнерами, здібність співрозмовника до організації свого мовлення, орієнтації в ситуації спілкування, здібність пам'ятати, що вже сказав співрозмовник, поважати його, вміння вислухати, не перериваючи (Бігич, Бориско, та ін., 2013, с. 304). Н. Р. Вітюк (2002), який досліджує психологічні особливості формування КЗ у майбутніх учителів, виокремлює три взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти структури здібностей до спілкування (табл. 1).

Таблиця 1

Структура комунікативних здібностей (за Н. Р. Вітюком)

Компонент	Зв'язок зі спілкуванням	Здібності
Психотехнічний	Пов'язаний з комунікативним аспектом спілкування	Здібності адекватно передавати й отримувати інформацію, оптимально використовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування; можливість ефективно долати психологічні бар'єри під час спілкування
Експресивний	Пов'язаний з перцептивно-рефлексивними й емпатійними функціями спілкування	Здібності адекватно сприймати партнерів через спілкування, оцінювати їх і самого себе в цьому процесі; емоційно реагувати на стан його учасників; правильно сприймати й оцінювати власне ситуацію спілкування, прогнозувати її розвиток
Інтерактивний	Пов'язаний із взаємодією між учасниками спілкування	Здібності організовувати взаємодію, встановлювати контакти й підтримувати їх; впливати на партнерів по спілкуванню, зберігаючи при цьому власну автономність.

Центральну роль у розвитку КЗ відіграє мотивація, яка потребує, на нашу думку, змістовнішого розгляду. І. О. Зимня (2003) справедливо визначає мотивацію як “запускний механізм” будь-якої діяльності людини. Науковці розрізняють два типи мотивації: зовнішню і внутрішню, які комплексно впливають на організацію іншомовної мовленнєвої діяльності студента. Та на протигагу зовнішнім мотивам (позитивні – почуття особистого обов’язку, опанування ІМ задля кар’єри; негативні – відсутність бажання навчатись, усвідомлення неуспішності через незнання мови), які не пов’язані зі змістом навчального матеріалу, внутрішні мотиви, навпаки, підтримують ефективність учіння через цікавість до навчального матеріалу, його змісту, тематики, актуальності, прийомів подання викладачем.

Отже, в контексті нашого дослідження ми схиляємося до думки про важливість виявляти та розвивати внутрішню мотивацію студентів, оскільки простежується її безпосередній зв’язок зі змістом навчального матеріалу. Слідом за К. Є. Костюченком (2015) виділяємо такі вимоги до навчання студентів ДМ: актуальність навчального матеріалу, діалог має залучати питання, що безпосередньо представляють для студентів інтерес саме тут і зараз; особистісна й професійна значущість; емоційна виразність і впливовість на емоційну сферу особистості студента.

Т. І. Харченко (2013) визначає таку послідовність реалізації механізму пізнання: “зацікавленість у вивченні ІМ сприяє формуванню мотивів, тим самим спонукаючи до аналізу мовних явищ та до різних за формою і змістом занять з ІМ. Це, в свою чергу, розвиває лінгвістичне мислення, можливість використання ІМ як засобу спілкування й обміну інформацією, дає можливість отримання знань за допомогою ІМ, вивчення культури, історії, сучасного стану країни, мова якої вивчається, розширення світогляду. Як наслідок, формується мотив ставлення до ІМ як до необхідного засобу пізнавальної діяльності”.

Підтримуємо позицію К. Є. Костюченка, який наголошує на обов’язковому врахуванні викладачем під час реалізації системи вправ і завдань на формування у студентів ДМ загальнодидактичних і лінгво-дидактичних принципів: забезпечення мотивації; наступності, систематичності й послідовності навчання; переважання формування усного мовлення щодо писемного; врахування вікових й індивідуальних особливостей студентів; практичної мовленнєвої

спрямованості навчання; його індивідуалізації й диференціації; забезпечення самостійності й самоконтролю; використання міжпредметних зв'язків тощо (Костюченко, 2015, с. 251-260). Плани-конспекти практичних занять, навчальні матеріали, підготовлені викладачами, ніщо порівняно з зацікавленістю їх у навчальній дисципліні, яку вони викладають, і важливістю й бажанням навчити студентів (Vain, 2012). Отже, безсумнівно, завдяки загальній і професійній культурі, педагогічній майстерності, викладач через актуальний навчальний матеріал здатний сформулювати належні мету й мотиви навчання, задати тон, показати напрямок навчального руху, визначити індивідуальну траєкторію учіння для кожного студента (Гончаренко, 2010, с. 47-55).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Унаслідок аналізу науково-психологічної літератури ми дійшли висновку, що КЗ студентів посідають ключове місце у формуванні компетентності в англійському ДМ. Представляючи собою сукупність індивідуально-психологічних особливостей студента, КЗ входять до структури інтелектуальних здібностей та зумовлюють успішність виконання ним комунікативної діяльності. Особливої уваги заслуговує мотиваційний компонент комунікативних здібностей, а саме мотив як внутрішнє спонукання студента до комунікативної діяльності, в основі якого – задоволення від процесу й безпосередніх результатів процесу опанування ІМ. Перспектива подальших розвідок полягає в обґрунтуванні й конкретизації змісту формування компетентності в англійському ДМ.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (Ред.). (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Икар.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Бучацька, С. М. (2011). Комунікативні здібності студентів у професійному спілкуванні іноземними мовами. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 34 (1), 232-237.
- Гончаренко, Т. Є. (2010). Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 4, 47-55.
- Вітюк, Н. Р. (2002). *Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
- Задорожна, І. П. (2013). Організація позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовою в діалогічному мовленні. В *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 23, 21-30.
- Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетентности – новая парадигма образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 35-38.
- Кремень, В. Г. (2013). Освіта у спонтанності розвитку цивілізації. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 8(9), 7-16.
- Коробейнікова, Т. І. (2015). Сучасні вимоги до формування англійської компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх учителів. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ*, 31, 251-260.
- Костюченко, К. Є. (2015). Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Наукові записки КДПУ*, 135, 135-139.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Про освіту. № 38-39 ст. 380. (2017).

- Харченко Т. І. (2013). *Проблема мотивації в процесі навчання іноземної мови*. URL http://confcontact.com/2013_06_07/44_Harchenko.html.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11-27.
- Bain, K. (2012). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.

REFERENCES

- Azimov, Je. G., Shhukin A. N. (Red.). (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatiy (teorija i praktika obuchenija jazykam)*. Moskva: Ikar.
- Bigych, O. B., Borysko, N. F., Borec'ka, G. E., Nikolajeva, S. Ju.(Red.). (2013). *Metodyka navchannja inozemnyh mov i kul'tur: teorija i praktyka : pidruchnyk dlja studentiv klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv*. Kyi'v: Lenvit.
- Buchac'ka, C. M. (2011). *Komunikatyvni zdibnosti studentiv u profesijnomu spilkuvanni inozemnyh movamy. Problemy suchasnoi' pedagogichnoi' osvity*, 34 (1), 232-237.
- Goncharenko, T. Je. (2010). *Motyvacija vyvchennja inozemnoi' movy jak social'na funkcija osvity. Teorija i praktyka upravlinnja social'nymy systemamy: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija*, 4, 47-55.
- Vitjuk, N. R. (2002). *Psyhologichni osoblyvosti formuvannja komunikatyvnyh zdibnostej u majbutnih vchyteliv. (Avtoref. dys. kand. psyhol. nauk)*. Rivnens'kyj derzhavnyj gumanitarnyj universytet, Rivne.
- Zadorozhna, I. P. (2013). *Organizacija pozaaudytornoj' samostijnoi' roboty majbutnih uchyteliv z ovolodinnja anglo-movnoju kompetentnistju v dialogichnomu movlenni. V Vykladannja mov u vyshhnyh navchal'nyh zakladah osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni зв'язky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky*, 23, 21-30.
- Zimnjaja, I. A. (2003). *Kljuचेve kompetentnosti – novaja paradigma obrazovanija. Vysshee obrazovanie segodnja*, 5, 35-38.
- Kremen', V. G. (2013). *Osvita u spontannosti rozvytku cyvilizacii'. Osvita ta rozvytok obdarovanoi' osobystosti*, 8(9), 7-16.
- Korobejnikova, T. I. (2015). *Suchasni vimogi do formuvannja anglo-movnoi' kompetentnosti v dialogichnomu movlenni v majbutnih uchyteliv. Naukovij visnik kafedri Junesko KNLU*, 31, 251-260.
- Kostjuchenko, K. Є. (2015). *Osoblyvosti navchannja dialogichnogo movlennja na zanjattjah z anglijs'koj' movi u VNZ. Naukovi zapiski KDPU*, 135, 135-139.
- Nikolaeva, S. Ju. (Red.). (2003). *Zagal'noevropejs'ki Rekomendacii z movnoi' osviti: vivchennja, vykladannja, ocinjuvannja*. Kiiv: Lenvit.
- Pro osvitu. № 38-39 st.380. (2017).
- Harchenko T. I. (2013). *Problema motivacii v procesi navchannja inozemnoi' movi*. URL http://confcontact.com/2013_06_07/44_Harchenko.html.
- Chernish, V. V. (2012). *Navchannja inshomovnogo dialogichnogo movlennja v aspekti kompetentnisnogo pidhodu. Inozemni movi*, 4, 11-27.
- Bain, K. (2012). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.

УДК372.881.1

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ: РЕЦЕПТИВНО-КОГНІТИВНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ

Щербина М. Б.
madina70@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.12.2018. Рекомендовано до друку 24.12.2018.

Анотація. У статті представлено результати дослідження впливу індивідуальних особливостей когнітивних процесів студентів на їхнє учіння щодо формування компетентності в іншомовному діалогічному мовленні. Виокремлено пізнавальні процеси, які є провідними під час сприймання навчального матеріалу. Проаналізовано залежність способу представлення діалогу-зразка від домінуючої перцептивної модальності студента. Представлено результати проведеного анкетування студентів з метою виявлення їхнього домінуючого рецептивного каналу й подальшого розподілу їх на типологічні групи. На основі результатів проведеного анкетування теоретично обґрунтовано рецептивно-когнітивну диференціацію як вид диференційованого формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні. Засобом її реалізації обрано діалог-зразок.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, іншомовне діалогічне мовлення, перцептивна модальність, діалог-зразок.

Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Формирование у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи: рецептивно-когнитивная дифференциация

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния индивидуальных личностных когнитивных процессов студентов на их учебу, в частности формирование компетентности в иноязычной диалогической речи. Выделены познавательные процессы, которые являются ведущими в восприятии учебного материала. Проанализирована зависимость способа представления диалога-образца от доминирующей перцептивной модальности студента. Представлены результаты проведенного анкетирования студентов с целью выявления их доминирующего рецептивного канала и их дальнейшего распределения на типологическое группы. Основываясь на результатах проведенного анкетирования, теоретически обосновано рецептивно-когнитивную дифференциацию как вид дифференцированного формирования у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи. Средством ее реализации выбран диалог-образец.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, иноязычная диалогическая речь, перцептивная модальность, диалог-образец.

Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University

The development of the English-speaking interactional competence of the prospective teachers by means of receptive-cognitive differentiation

Abstract. Introduction. The Ukrainian education undergoes changes on all its levels. Following the European example, the Ukrainian society seeks motivated students who may become well-trained specialists in the spheres that correspond to their skills and interests. Such a personality-oriented education can be achieved by means of individualized teaching. The latter tends to be applied in class by means of differentiated learning and instruction that is also defined as students' grouping by a criterion. Among such individual characteristics as motives and emotions, cognitive processes are of the greatest importance in the context of studying new information, its perception and reproduction. Due to the fact that effective studying depends on how well new information is perceived, it is necessary to mind student's dominant perceptual modality while its presentation. According to the recent research, learners with more developed auditory perceptual modality are audials, who perceive information primarily with their hearing; visual perception corresponds to visuals, for they absorb it with their visual analyzers; kinesthetic learners are successful learning something if they are free with the movements and emotions. The *purpose* of this article is to investigate the differentiated development of

the English-speaking interactional competence by dominant perceptual modality. The **results** of the research show that the differentiated development of the English-speaking interactional competence by dominant perceptual modality can be theoretically proved and applied in practice by means of the introduction of a model dialogue. However, it is also proved that due to cross-modality that is common for students, it is recommended to activate several ways of perception simultaneously. As a **conclusion**, besides other investigated personality-oriented types of differentiated learning and instruction, receptive-cognitive differentiation can be distinguished. **Key words:** individualization, differentiated learning (instruction and assessment), speaking interaction competence, perceptual modality, model dialogue.

Постановка проблеми. Згідно із законом “Про освіту” від 05.09.2017 р. одним із принципів освітньої діяльності в Україні є принцип людиноцентризму, за яким освітній процес у закладі вищої освіти має відбуватись з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Проте нестача матеріально-технічного забезпечення, низький рівень сформованості у студентів умінь самостійної роботи, недостатня кількість навчальних годин унеможливають реалізацію індивідуалізованого підходу до навчання кожного студента академічної групи.

З метою вирішення цієї проблеми в наших попередніх дослідженнях ми запропонували застосовувати диференційований підхід до навчання іноземних мов, зокрема до формування у студентів-філологів компетентності в англomовному діалогічному мовленні. Диференціація передбачає попередній розподіл студентів на типологічні підгрупи (за певним критерієм) і їх подальше навчання засобами, ефективнішими для тієї чи іншої групи. Слідом за І. О. Зимньою (2004) й О. Б. Бігич (2014) у контексті особистісно-діяльнісного підходу до навчання іноземних мов ми висловили думку, що критерії диференційованого навчання іноземних мов стосуються особистісної чи діяльнісної лінії розвитку студента. В такий спосіб ми виокремили особистісну й діяльнісну диференціації та їхні підвиди. Зокрема ми теоретично обґрунтували такі підвиди особистісної диференціації формування у майбутніх учителів англomовної компетентності в діалогічному мовленні, як емоційна й мотивувальна диференціація

Проте ми ще не дослідили потенціал такого складника особистісного компонента особистісно-діяльнісного підходу, як пізнавальні (когнітивні) процеси, які беруть участь в іншомовному діалогічному мовленні, а отже, є ще одним критерієм особистісної диференціації.

Аналіз актуальних досліджень. Вплив когнітивних процесів студентів на їхнє учіння є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів: Л. П. Аристової, Ш. І. Ганеліна, В. В. Давидова, М. І. Єнікеєва, Л. В. Занкова, М. К. Кабардова, М. М. Левіної, І. Я. Лернера, В. Ф. Паламарчук, П. І. Підкасистого й ін. Такі науковці, як Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, досліджували взаємозв'язок пізнавальних процесів і мовлення. Роль когнітивних процесів в оволодінні іноземними мовами досліджували Є. В. Арцишевська, М. К. Кабардов, Т. М. Ширяєва й ін. Однак у цих дослідженнях мало уваги приділено проблемі диференційованого навчання іноземних мов, зокрема диференціації формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні за когнітивними здібностями.

Мета статті – дослідити пізнавальні процеси студентів, які беруть участь в іншомовному діалогічному мовленні, задля виокремлення *когнітивної диференціації* як підвиду особистісної диференціації формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні й засоби її (когнітивної диференціації) реалізації.

Виклад основного матеріалу. Про ефективність індивідуалізованого й диференційованого навчання іноземних мов вітчизняні й зарубіжні дослідники почали говорити ще в минулому столітті, стверджуючи, що успішність оволодіння учнями / студентами іноземною мовою залежить від міри врахування їхніх особистих відмінностей.

Д. Девідсон й О. Д. Митрофанова стверджують, що для різних студентів будуть ефективними різні навчальні технології, вибір яких має ґрунтуватись на індивідуально-психологічних особливостях студентів, зокрема психофізіологічних механізмах, які впливають на індивідуальний

стиль оволодіння іноземною мовою. М. К. Кабардов й Є. В. Арцишевська також виокремлюють психічні процеси й уроджені нервові процеси як індивідуальні особливості студентів, що впливають на успішність вивчення іноземної мови (Кабардов, 1996, с. 39). Л. Якобовіч наголошував, що успішність оволодіння учнями / студентами іноземною мовою залежить від міри реалізації індивідуалізованого підходу до навчання, зокрема врахування емоційно-мотиваційної сфери студентів, а також їхніх уроджених психічних процесів (Кабардов, 1996, с. 37).

З-поміж психічних процесів розрізняють **емоційно-вольові** процеси й **пізнавальні (когнітивні) процеси**. В контексті нашого дослідження актуалізуються **пізнавальні (когнітивні) процеси (увага, мислення, пам'ять, сприймання, уява)** як такі, які, підсумовуючи результати попередніх досліджень, безпосередньо впливають на оволодіння іноземною мовою.

Так, від **уваги** учасника комунікативного акту залежить, наскільки точно буде сприйнятий, а згодом декодований іншомовний мовленнєвий матеріал. За умов комунікативного акту увага допомагає розпізнати момент, коли необхідно ініціювати чи реагувати на репліку (Ширяєва, 2009, с. 194). На змістовий аспект висловлювання, зокрема його усвідомлення чи смислової організації, впливає **мислення**. Студент із сформованою іншомовною комунікативною компетентністю може однаково добре мислити рідною й виучуваною мовами. За Т. М. Ширяєвою, аби сприйнятий мовленнєвий матеріал набув певного значення, він має бути співвіднесений з тією інформацією, яка попередньо зберігається у **пам'яті** реципієнта (короткотривалій чи довготривалій) (Ширяєва, 2009, с. 194).

Уперше проблема різних механізмів запам'ятовування інформації була виокремлена І. П. Павловим у контексті його дослідження першої й другої сигнальних систем кори головного мозку. В ході подальших досліджень взаємодії першої й другої сигнальних систем було виокремлено першосигнальні й другосигнальні засоби кодування інформації, взаємодію яких сьогодні співвідносять із взаємодією правої й лівої півкулі мозку. Так, робота правої півкулі відповідає за чуттєво-образне сприйняття реальності, а лівої півкулі – за вербально-логічне сприйняття. О. О. Белявська стверджує, що згідно з сучасними дослідженнями, пам'ять у “правопівкульних” студентів є мимовільною, а в “лівопівкульних” – довільною. Так, перші не здатні запам'ятовувати силою волі, в той час як багаторазове повторення матеріалу є ефективним навчальним прийомом для других (Белявська, 2015, с. 31). М. М. Вахнован зазначає, що в процесі засвоєння мовного матеріалу мислення відповідає за його смислове розуміння, а пам'ять – за фіксацію. На рівні ж мовленнєвої діяльності мислення забезпечує логічну систематизацію інформації за змістом, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму (Вахнован, 2015, с. 96).

Слідом за такими науковцями, як Л. С. Виготський, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, Т. В. Чернігівська, Н. Хомський та ін., М. М. Вахнован стверджує, що діяльність усіх описаних нами пізнавальних процесів реалізується в двох етапах мовлення – сприйманні (рецепції) й відтворенні (репродукції) (Вахнован, 2015, с. 98). За О. О. Белявською (2015), сприймання іншомовного матеріалу є одним із чинників його успішного засвоєння. Під **сприйманням (рецепцією)** розуміють суб'єктивне відображення об'єктивної реальності, зумовлене впливом предметів чи явищ на сенсорні подразники (Лозова, 2010, с. 19).

Так, вагомого значення набувають сенсорні модальності, які О. О. Белявська визначає як суб'єктивні засоби, за допомогою яких у ментальному досвіді людини відтворюється навколишній світ залежно від домінування певної модальності (слухової, зорової, кінестетичної тощо) (Белявська, 2015, с. 31). Залежно від домінувального сенсора сприйняття реальності розрізняють аудіалів, візуалів, кінестетиків, дігталів (логіки, дискрети). Так, провідним рецептивним каналом для аудіалів є слуховий; візуали потребують зорового опертя; кінестетики краще сприймають мовленнєвий потік, спираючись на відчуття (дотики, температуру навколишнього середовища тощо), дігтали, яких також називають логіки чи дискрети, сприймають

інформацію шляхом міркувань.

Ефективність формування у студентів компетентності в іншомовному діалогічному мовленні зумовлена рівнем сформованості їхніх рецептивних мовленнєвих навичок, зокрема навичок в аудіюванні іншомовного тексту. Так, активізація слухового каналу сприйняття є обов'язковою умовою формування умінь іншомовного діалогічного мовлення у студентів з будь-якою домінують сенсорною модальністю. За таких умов сприйняття й оброблення навчального матеріалу студентами-візуалами, -кінестетами, -дігіталами буде гіршим порівняно зі студентами-аудіалами.

Кожен з чотирьох етапів формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні (оволодіння репліками; оволодіння діалогічними єдностями; оволодіння міні-діалогом; оволодіння діалогом) передбачає активізацію й взаємодію рецептивних каналів студентів, зокрема слухового й зорового. Ступінь і поетапність їх активізації залежать від обраних викладачем підходу і засобів навчання іншомовного діалогічного мовлення.

З-поміж підходів до навчання діалогічного мовлення виокремлюють дедуктивний підхід "зверху – вниз" й індуктивний підхід "знизу – вверху". Перший підхід передбачає попереднє ознайомлення студентів з діалогом-зразком з його наступними трансформаціями й створення власних діалогів. У контексті другого підходу за допомогою навчальних опор студенти спочатку засвоюють елементи діалогу (репліки, діалогічні єдності), після чого трансформують їх й об'єднують у власні міні-діалоги й діалоги, що, однак, за В. В. Черниш (2012, с. 19), не виключає демонстрації діалогу-зразка. Отже, за будь-яким із цих двох підходів сприйняття навчального матеріалу може відбуватися засобом діалогу-зразка, застосування якого, як було зазначено нами раніше, має відбуватися з урахуванням провідного рецептивного каналу кожного студента.

Таким чином, у контексті диференційованого формування у студентів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні актуалізується необхідність діагностувати їхній домінують тип сенсорної модальності для подальшого розподілу студентів у типологічні підгрупи з умовними назвами «аудіали», «візуали», «кінестетики». Задля цього в першому семестрі (жовтень-листопад) 2018-2019 н. р. ми провели анкетування студентів-філологів Київського національного лінгвістичного університету. В анкетуванні взяли участь 30 студентів-філологів факультету сходознавства, яким був запропонований опитувальник діагностики домінують перцептивної модальності, розроблений С. Єфремцевим. Приклад опитувальника

Анкета	
для визначення домінують перцептивної модальності	
Дата _____	Прізвище, ім'я студента _____
Шановний студенте! Внаслідок заповнення цієї анкети Ви дізнаєтесь, який у Вас провідний канал сприйняття: слуховий, зоровий чи тактильний, що допоможе Вам краще оволодіти іноземною мовою.	
Інструкція. Прочитайте запропоновані твердження. Поставте біля кожного знак "+", якщо погоджуєтесь з цими твердженнями, і знак «-», якщо не погоджуєтесь.	
1. Люблю спостерігати за хмарами і зірками.	___
2. Часто наспівую собі потихеньку.	___
3. Не визнаю моду, яка незручна.	___
4. Люблю ходити в сауни.	___
5. Колір авто має значення для мене.	___
6. Дізнаюся по кроках, хто увійшов в приміщення.	___
7. Мене розважає наслідування діалектам.	___
8. Зовнішньому вигляду надаю серйозного значення.	___
9. Мені подобається приймати масаж.	___
10. Коли є час, люблю спостерігати за людьми.	___

- | | |
|--|-----|
| 11. Погано почуваюся, коли не насолоджуюся рухом. | ___ |
| 12. Побачивши одяг у вітрині, знаю, чи мені буде добре в ньому. | ___ |
| 13. Коли почую стару мелодію, до мене повертається минуле. | ___ |
| 14. Люблю читати під час прийому їжі. | ___ |
| 15. Люблю поговорити по телефону. | ___ |
| 16. У мене є схильність до надмірної ваги. | ___ |
| 17. Віддаю перевагу слухати розповідь, яку хтось читає, ніж читати самому. | ___ |
| 18. Після поганого дня мій організм напружений. | ___ |
| 19. Охоче і багато фотографую. | ___ |
| 20. Довго пам'ятаю, що мені сказали приятелі або знайомі. | ___ |
| 21. Легко можу віддати гроші за квіти, тому що вони прикрашають життя. | ___ |
| 22. Увечері люблю прийняти гарячу ванну. | ___ |
| 23. Намагаюся записувати свої особисті справи. | ___ |
| 24. Часто розмовляю з собою. | ___ |
| 25. Після тривалої їзди на машині довго приходжу до тями. | ___ |
| 26. Тембр голосу багато мені говорить про людину. | ___ |
| 27. Надаю значення манері одягатися, яка властива іншим. | ___ |
| 28. Люблю потягатися, розправляти кінцівки, розминатися. | ___ |
| 29. Занадто тверде або занадто м'яке ліжко для мене мука. | ___ |
| 30. Мені нелегко знайти зручне взуття. | ___ |
| 31. Люблю дивитися теле- і відеофільми. | ___ |
| 32. Навіть через роки можу впізнати особу, яку коли-небудь бачив(-ла). | ___ |
| 33. Люблю ходити під дощем, коли краплини стукають по парасольці. | ___ |
| 34. Люблю слухати, коли говорять. | ___ |
| 35. Люблю займатися рухливим спортом або виконувати будь-які рухові вправи, іноді і потанцювати. | ___ |
| 36. Коли близько цокає годинник, не можу заснути. | ___ |
| 37. Я маю непогану музичну апаратуру/гарнітуру. | ___ |
| 38. Коли слухаю музику, відбиваю такт ногою. | ___ |
| 39. На відпочинку не люблю оглядати пам'ятники архітектури. | ___ |
| 40. Не люблю безлад. | ___ |
| 41. Не люблю синтетичні тканини. | ___ |
| 42. Вважаю, що атмосфера в приміщенні залежить від освітлення. | ___ |
| 43. Часто ходжу на концерти. | ___ |
| 44. Потиск/дотик до руки особи багато говорить мені про неї. | ___ |
| 45. Охоче відвідую галереї і виставки. | ___ |
| 46. Серйозна дискусія - це цікаво. | ___ |
| 47. Через дотик можна сказати значно більше, ніж словами. | ___ |
| 48. У шумі не можу зосередитися. | ___ |

подано на рис. 1.

Рис. 1. Опитувальник для визначення домінувальної перцептивної модальності

Унаслідок анкетування виявлено 46% “аудіалів”, 33% “візуалів”, 21% “кінестетиків”. Проте рецептивну систему більшості опитаних студентів можна вважати полімодальною з незначним переважанням зорового чи слухового рецептивного каналу. Спираючись на результати анкетування, слідом за О. О. Белявською (2015, с. 34), вважаємо, що, задля успішного засвоєння студентами нового матеріалу, подання навчальної інформації має бути полімодальним, але з **урахуванням особливостей домінувальної перцептивної системи.**

Отримані результати підтверджують доцільність диференційованого формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні за рецептивно-когнітивним критерієм й уможливають

виокремлення рецептивно-когнітивного виду диференціації як підвиду особистісної диференціації формування іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Засобом її (рецептивно-когнітивної диференціації) реалізації є спосіб презентації діалогу-зразка у виокремлених типологічних підгрупах: “аудіали”, “візуали”, “кінестетики”.

Так, задля реалізації полімодальності подання навчальної інформації пропонуємо всім типологічним групам студентів запропонувати не лише обов’язковий до прослуховування аудіозапис діалогу-зразка, а також його друкований варіант. “Аудіали” спершу слухають діалог-зразок, а потім уголос, застосовуючи голосові модуляції, зачитують друкований варіант. “Візуали” слухають діалог-зразок після попереднього читання його друкованого варіанта, в якому різними кольорами, шрифтом чи іншими невербальними засобами виділено ініціативні й реактивні репліки, мовленнєві кліше тощо. “Кінестетики” спершу слухають, а потім розігрують діалог-зразок, супроводжуючи читання вголос друкованого тексту рухами й емоціями. В такий спосіб реалізується полімодальність подання навчальної інформації, проте первинне сприйняття відбувається через активізацію домінуючої перцептивної модальності.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Таким чином, унаслідок анкетування підтвердилась можливість виокремлення рецептивно-когнітивної диференціації формування у студентів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Засобом діагностики рецептивно-когнітивної диференціації є анкета, засобом реалізації – спосіб презентації діалогу-зразка.

Проте мають бути враховані й інші пізнавальні (когнітивні) процеси, задіяні в іншомовному діалогічному мовленні й виокремлені нами за типом домінуючої півкулі: “правопівкульні – лівопівкульні” й за типом запам’ятовування: “мимовільне – довільне запам’ятовування”. Тому перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні й виокремленні інших підвидів когнітивної диференціації, а також засобів їх реалізації для формування в майбутніх учителів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

- Белявська, О. О. (2015). Перцептивні стилі – запорука ефективного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18, 30-36.
- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовт. (сс. 76-78). Дніпро: Літограф.
- Бігич, О. Б. і Щербина, М. Б. (2017). Формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів: емоційна диференціація. В *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* (сс. 274-276). Переяслав-Хмельницький.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Майер, Н. В., Мацнева, О. А., Коробейнікова, Т. І., ... Ярошенко, О. В. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Вахнован, М. М. (2015). Взаємозв’язок мовлення та пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою. *Проблеми сучасної психології*, 27, 91-102.
- Зимняя, И. А. (2004). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
- Кабардов, М. К., Арцишевская, Е.В. (1996). Языковые и коммуникативные способности и компетенции. *Вопросы психологии*, 1, 34-49.
- Лозова, О. М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. Київ.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11-27.
- Ширяєва, Т. М. (2009). Психолінгвістичні особливості розвитку когнітивної сфери студентів засобами іноземної мови. *Наукові записки [Національного університету “Острозька*

академія”]. Серія : Психологія і педагогіка, 12, 189-196.

Щербина, М. Б. (2017). Мотивувальна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні : теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*, 28, 48-55.

REFERENCES

- Beliavska, O. O. (2015). Pertseptivni styli – zaporuka efektyvnoho navchannia. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 18, 30-36.
- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Osobystisno-diial'nisnyj pidkhid do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. V *Aspekty humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'*. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 100-richchia Dniprovs'koho natsional'noho universytetu imeni Olesia Honchara, 25-27 zhovt. (ss. 76-78). Dnipro: Litohraf.
- Bihych, O. B. i Scherbyna, M. B. (2017). Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh uchyteliv: emotsijna dyferentsiatsiia. V *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii* (ss. 274-276). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj.
- Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S., Majier, N. V., Matsnieva, O. A., Korobejnikova, T. I., ... Yaroshenko, O. V. (2014). Suchasnyj student u konteksti osobystisno-diial'nisnogo pidkhodu: za rezul'tatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen' [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Vakhnovan, M. M. (2015). Vzaiemozv'iazok movlennia ta piznaval'noi sfery studentiv u konteksti ovolodinnia inozemnoiu movoiu. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 27, 91-102.
- Zymniaia, Y. A. (2004). *Pedahohycheskaia psykholohyia*. Moskva: Lohos.
- Kabardov, M. K., Artsyshevskaiia, E.V. (1996). Yazykovye y kommunykativnye sposobnosti y kompetensyy. *Voprosy psykholohyy*, 1, 34-49.
- Lozova, O. M. (2010). *Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy*. Kyiv.
- Chernysh, V. V. (2012). Navchannia inshomovnoho dialohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnogo pidkhodu. *Inozemni movy*, 4, 11-27.
- Shyriaieva, T. M. (2009). *Psykholinhvistychni osoblyvosti rozvytku kohnitivnoi sfery studentiv zasobamy inozemnoi movy*. Naukovi zapysky [Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiia"]. Seriiia : Psykholohiia i pedahohika, 12, 189-196.
- Scherbyna, M. B. (2017). Motyvuval'na dyferentsiatsiia formuvannia kompetentnosti v anhlis'komu dialohichnomu movlenni : teoretichne obgruntuvannia j zasoby realizatsii. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho universytetu. Seriiia Pedahohika ta psykholohiia*, 28, 48-55.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНШОМОВНИХ ЧИТАННЯ Й АУДІЮВАННЯ

УДК 378.937+378.126+378.144

LA FORMATION DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE DANS LE CADRE DE LA LECTURE SUIVIE

Kniazian M. O., Pantchenko I. V.
kniazian1970@gmail.com, ines8@ukr.net
l'Université nationale "I. I. Mechnikov" d'Odessa

Дата надходження 01.11.2018. Рекомендовано до друку 01.12.2018.

Князян М. О., Панченко І. В. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Формування комунікативної компетентності в курсі навчальної дисципліни “Домашнє читання”
Анотація. *Вступ.* Пріоритетного значення в підготовці майбутніх учителів набуває розвиток їхньої комунікативної компетентності. Вирішення цієї проблеми дає змогу активізувати пізнавальну мотивацію студентів, їхнє критичне мислення, інтелектуальні здібності, а також розвивати ерудицію. *Мета* статті – розробити вправи для формування у майбутніх учителів іноземних мов комунікативної компетентності у процесі навчальної дисципліни “Домашнє читання”. *Завдання* статті: 1) конкретизувати структуру комунікативної компетентності майбутніх учителів; 2) розробити систему вправ французькою мовою з навчальної дисципліни “Домашнє читання” (за романом Гюстава Флобера “Мадам Боварі”). *Методи.* Використання методу теоретичного аналізу результатів психолого-педагогічного дослідження дозволило визначити сутність і структуру поняття “комунікативна компетентність майбутніх учителів”. *Результати.* Розроблено систему вправ, яка складається з некомунікативних і умовно-комунікативних вправ (з вивчення семантичних і лексичних полів, використання синонімів, прикметників), а також розмовних вправ (оціночних і гіпотетичних) для навчальної дисципліни “Домашнє читання” (на базі роману Гюстава Флобера “Мадам Боварі”). *Висновок.* Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що 1) комунікативна компетентність ґрунтується на мотиваційному, диспозиційному, когнітивному й діяльній компонентах; 2) запропонована система складається з некомунікативних і умовно-комунікативних, а також розмовних вправ, зорієнтованих на збагачення психолого-педагогічних знань студентів. У цій системі оціночні вправи забезпечують аналіз інформації, відображеної експліцитно й імпліцитно. Гіпотетичні вправи спрямовують студентів на аналіз факторів, що вплинули на характер персонажів, їхні дії, поведінку, майбутнє життя.
Ключові слова: комунікативна компетентність, система вправ, домашнє читання, майбутні вчителі іноземних мов.

Князян М. А., Панченко І. В. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
Формирование коммуникативной компетентности в курсе учебной дисциплины “Домашнее чтение”
Аннотация. В статье представлена система упражнений для формирования коммуникативной компетентности будущих учителей. Задачами статьи являются: 1) конкретизировать структуру коммуникативной компетентности будущих учителей; 2) составить систему упражнений на французском языке для дисциплины “Домашнее чтение” (на базе романа Гюстава Флобера “Мадам Бовари”). Структура коммуникативной компетентности представлена мотивационным (интерес будущих учителей к языку, культуре и традициям разных стран), диспозиционным (позитивное отношение к взаимодействию и сотрудничеству), когнитивным (лингвистические, психолого-педагогические знания), деятельностным (умение говорить логически, правильно и четко в соответствии со стандартами языка) компонентами. Предлагается система разговорных упражнений, направленных на обогащение психолого-педагогических знаний студентов. В этой системе оценочные упражнения обеспечивают анализ информации, выраженной эксплицитно и имплицитно. Гипотетические упражнения ориентируют студентов на анализ факторов, влияющих на характер персонажа, его действия, поведение, а также его будущее.
Ключевые слова: коммуникативная компетентность, система упражнений, домашнее чтение, будущие учителя иностранных языков.

**Kniazian M. O., Pantchenko I. V. I. I. Mechnikov Odessa National University
Communicative competence development within the training course “Home reading”**

The set of exercises aimed at prospective teachers' communicative competence development is presented in the article. The objectives of the article are 1) to concretize the structure of the prospective teachers' communicative competence; 2) to compose a set of exercises in French for the training course “Home reading” (from Gustave Flaubert's novel “Madame Bovary”). The structure of communicative competence is characterized, in particular, its motivational (interest of prospective teachers to the language, culture and traditions of different countries), dispositional (positive attitude to interaction and cooperation), cognitive (linguistic, psychological and pedagogical knowledge of a prospective teacher) and activity-oriented (ability to speak logically, correctly and clearly in accordance with language standards) components. We propose a series of communicative exercises focused on the enrichment of the students' psychological and pedagogical knowledge. In this system, the evaluative exercises provide an analysis of explicit and implicit information. The hypothetical exercises guide students towards the analysis of the factors that influenced the nature of a character, his actions, his behavior, as well as his future and destiny.
Keywords: communicative competence, set of exercises, home reading, prospective teachers of foreign languages.

Problèmes mis en analyse. Le rôle prioritaire dans la formation des futurs professeurs de FLE (français langue étrangère) a le développement de la compétence communicative comme d'un vaste système de connaissances linguistiques, psychologiques et pédagogiques, importantes sur le plan professionnel. La solution de ce problème permet de créer la motivation cognitive des étudiants, l'esprit critique, les capacités intellectuelles, ainsi que d'élargir leur érudition.

Analyse des recherches et des publications récentes. Certains aspects de ce problème ont été abordés dans des travaux scientifiques, par exemple: base théorique de préparer les futurs enseignants à l'activité professionnelle (Gera, 2014; Popova, 2017), méthodes de la formation de leur maîtrise pédagogique (Grinyova, 2016), leurs compétences psychologiques (Rezvan, 2014) et méthodologiques (Cuq, 2003; Kniazian, 2016; Shubina, Zavrazhin, 2014). De plus, bien qu'il existe une nouvelle façon d'appréhender les textes, fondée sur les travaux méthodologiques (Brennan-Sardou, 2015; Garcia-Debanc, 2015) il ne semble pas que l'enseignement en ait bénéficié autant qu'il le pouvait.

Il est à souligner que le problème de former la compétence communicative des futurs enseignants nécessite des recherches plus approfondies. L'article propose, sous une forme systématique et progressive, des approches pour l'observation des textes littéraires, qui aujourd'hui ne sont que dispersées dans diverses publications de recherche fondamentale.

Objet de l'article. Le but de cet article est de créer un système didactique permettant de former et actualiser la compétence communicative des étudiants dans le cadre de la lecture suivie.

Les objectifs de l'article sont de 1) concrétiser la structure de la compétence communicative des futurs enseignants ; 2) composer un système d'exercices en langue française pour le cours “Lecture suivie” (à partir du roman de Gustave Flaubert “Madame Bovary”).

Résultats de la recherche. Une analyse détaillée des sources scientifiques (Beacco, Castellotti, Chiss, 2007; Cuq, 2003; Khromchenko, 2013) nous permet de conclure que la compétence communicative est basée sur les composantes motivationnelles, dispositionnelles, cognitives et actionnelles :

- composantes motivationnelles reflètent l'intérêt des futurs enseignants pour la langue, la culture et les traditions de leur pays d'origine, ainsi que pour celles des pays différents; valeurs et normes éthiques (comme la tolérance, l'altruisme, le respect mutuel);
- composantes dispositionnelles – attitude positive à l'interaction et à la coopération au niveau international;
- composantes cognitives – connaissances linguistiques, psychologiques et pédagogiques;
- composantes actionnelles – aptitude à s'exprimer d'une manière logique, correcte et claire conformément aux normes du langage.

Outre cela, la compétence communicative des futurs enseignants implique non seulement la fluidité de la parole, mais également les méthodes d'influence verbale et non verbale sur les enseignés. Dans le contexte de la communication pédagogique, la mise en œuvre des ressources internes du partenaire de la communication est aussi très importante.

Compte tenu de l'importance primordiale de former les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, professionnelles en tant que composantes de la compétence communicative des futurs professeurs de FLE, nous avons composé un système didactique qui sert à actualiser leur expression orale et écrite sur les problèmes psychologiques et pédagogiques, présentés explicitement et implicitement dans le roman de Gustave Flaubert "Madame Bovary".

On voudrait attirer l'attention sur le fait que lire un texte littéraire, c'est d'abord le déchiffrer mot à mot avec un vocabulaire et les structures grammaticales nécessaires. Ensuite, c'est sentir. Et, finalement, c'est interpréter. Ces trois dimensions dans la lecture permettent aux étudiants d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

La compréhension du texte est un mouvement alternatif entre le texte et des hypothèses de lecture qu'il suscite et authentifie. Et ce sont essentiellement ses effets qui sont les plus intéressants à disséquer. Se limiter à mettre au jour uniquement le sens du texte ne suffit pas à le rendre adapté à toutes ses fonctions déterminées. En revanche, étudier comment un texte dit ce qu'il dit permet de voir sa complexité à tous les niveaux constitutifs.

En effet, la lecture suivie donne beaucoup de possibilités d'impliquer des étudiants dans la discussion, d'activer l'échange des jugements critiques, des opinions, d'élargir leur érudition.

Étant conscient que l'énoncé spontané des étudiants doit correspondre aux normes grammaticales, lexicales et stylistiques, le professeur offre des exercices langagiers et quasi-communicatifs sur l'étude du champs sémantique et du champs lexical.

Métaphoriquement, le terme "champs" désigne en analyse lexicale un ensemble homogène de mots relevant du même contexte ou s'organisant morphologiquement en série. Dresser un champ sémantique consiste à rechercher, à partir du signifiant, tous les signifiés qui s'y rattachent. Pour le champs lexical d'un terme on cherche toutes les unités qui lui sont associées. Ces champs sont d'un grand intérêt pour l'interprétation littéraire car ils permettent de dégager les thèmes, de suivre leurs corrélations, et d'observer leurs effets associatifs.

Citons quelques exemples :

– Analysez les champs sémantiques des unités lexicales suivantes : boucle (f), doux (ce), front (m), genre (m), nature (f), poche (f), pousser ;

– Trouvez les acceptions du verbe "garder" dans les expressions ci-dessous : garder un malade, garder la porte, garder qn à vue, être gardé à vue, garder les moutons, garder les enfants, garder son chapeau, garder un secret, gardez cela pour vous, vous pouvez garder vos remarques, garder tout en soi-même, garder son calme, garder la ligne, garder ses habitudes, garder son rang, garder ses distances ;

– Dans les expressions suivantes faites ressortir les différents sens du verbe "ranger" : ranger ses affaires ; ranger parmi, ranger dans ; ranger sous une même étiquette ; ranger sous le joug (sous les lois, sous l'autorité de qn) ; ranger qn de son avis ; ranger de son bord ; ranger en bataille ; ranger au rayon des accessoires.

– Quelles sont les significations des groupes de mots contenant le verbe "souffrir" : où souffrez-vous? ; souffrir comme un roué ; souffrir dans son orgueil ; souffrir le froid ; souffrir une perte, un dommage ; souffrir mille morts, souffrir le martyre ; souffrir un assaut ; souffrir la faim, souffrir la soif ; souffrir une opinion contraire ; souffrir différentes interprétations ; cela ne souffre point de délai ; souffrir des difficultés.

– Donnez la définition des mots ci-dessous : adorer, chanson (f), couvent (m), distingué (e), échapper, évanouir (s'), trembler, rêver, ruiné (e), tempête (f), vœu (m) ;

– Relevez les unités lexicales se rapportant à la *Nature* ;

– Repérez les mots qui symbolisent les *Sentiments* ;

– Avec les mots proposés composez des phrases qui feraient ressortir leurs différentes acceptions : cadre (m), carré (m), fin (e), enlever, mousse (f), œil (m), queue (f), rabattre, rayon (m), verser.

Ce qui concerne les exercices sur l'emploi des synonymes, il faut dire que le terme "synonyme" reflète le sens d'un mot qui est en relation étroite à la fois avec le contexte et avec les classes morphologique et sémantique auxquelles il appartient. Les définitions des dictionnaires reposent sur l'existence de paradigmes sémantiques, proposant des équivalences plus ou moins exactes (synonymes), qu'il convient de préciser.

Il est à noter que le réseau de ces relations, à la fois intérieur et extérieur à l'énoncé, est extrêmement complexe et varié. Et notre réception appropriée du texte dépend pour une bonne part de la compréhension et de l'interprétation adéquate de ces éléments en question, par exemple :

– Remplacez les mots suivants par ceux de sens analogue : amuser, délabré (e), délicatesse, excéder, gamir, mélancolie (f), ressembler, resplendir, soupçonner ;

– Nommez les synonymes des mots : courbé (e), disposer, envelopper, éparpiller, gêner, immobile, moderne, moquer (se), particulier (ière), richesse (f), sonore ;

– En ajoutant des compléments, formez des groupes de mots avec le verbe "traîner" et relevez la différence de leurs sens ;

– Dans la série synonymique du substantif "intrigue" (f), trouvez pour chacun des termes les mots avec lesquels il peut être employé : affaire (f), agissement (m), aventure (f), intrigue (f), manège (m), manigance (f), rouerie (f).

Exprimez la même idée par d'autres mots : avoir de l'élégance dans ses tournures, écouter de toutes ses oreilles, élever à la spartiate, être habillé en bourgeois, être sans cesse en affaires, faire le philosophe, prendre une résolution extrême, un homme d'esprit, vivre sur la fortune de qn.

Dans le système méthodologique qu'on met en présence, une importance particulière acquièrent des exercices de caractérisation, orientés sur la précision des détails marquants des êtres ou des objets. Classés dans les catégories des valeurs morales, esthétiques ou simplement descriptives, ils permettant de décrire, de juger, d'intensifier. En introduisant des nuances sémantiques supplémentaires qui complètent une évocation, ils enrichissent le texte et contribuent à la création du réel, par exemple :

– Nommez les adjectifs qui se combinent dans le texte avec les substantifs suivants ; donnez-en d'autres combinaisons possibles : chose (f), dîner (m), expression (f), humeur (f), joie (f), professeur (m), rire (m), tempérament (m), solitude (f), voix (f) ;

– Exprimez la même idée par d'autres mots :

a) Il avait mené une vie bruyante ;

b) Emma fit sa toilette avec une conscience méticuleuse ;

c) Ses yeux noirs semblaient plus noirs ;

d) Leur cou tournait à l'aise sur des cravates basses ;

e) Les lampes pâlissaient ;

– Introduisez les mots ci-dessous dans des contextes différents : ardeur (f), exaspéré (e), expansion (f), épais (se), hasard (m), inspirer, société (f), sublime, vide ;

– De quelle manière l'auteur dépeint-il l'amertume d'Emma ; quel est le choix du lexique pour montrer la souffrance de cette femme ?

À par les exercices langagiers précités qui développent la compétence communicative des futurs enseignants, nous proposons une série d'exercices conversationnels (à savoir, évaluatifs et hypothétiques qui permettent de former les valeurs et les normes éthiques) portés sur l'enrichissement des connaissances psychologiques et pédagogiques des étudiants.

Dans ce système, les exercices évaluatifs fournissent une analyse des informations explicites et implicites: soit de différents aspects philosophiques et psychologiques du roman, soit des activités des personnages, leur conduite et leur vision du monde.

Ces exercices contribuent généralement à la formation de la capacité de "voir le problème", d'évaluer les actions des protagonistes du roman. Ils servent à former une compréhension et une

interprétation indépendantes du comportement et des activités de l'individu, à développer principalement les qualités intellectuelles des futurs enseignants (esprit critique, flexibilité de la pensée, anti-conformisme).

Dans le format des exercices évaluatifs, on doit caractériser la conduite, les émotions de Charles, par exemple, pendant sa première leçon, nommer les détails qui nous laissent voir la conception du monde du père de Charles, décrire le caractère de M-me Bovary-mère et l'atmosphère morale dans la famille Bovary. Les réflexions des futurs enseignants sur l'influence que les parents de Charles exerçaient sur leur fils permettent de développer les capacités tout à fait pédagogiques.

Après cela, on attire l'attention des apprenants à la conception du monde des personnages, par exemple : ayant analysé les intérêts d'Emma, dites s'ils étaient profonds ; comment vous trouvez le choix des livres fait par Emma et de quelle manière ce choix dévoile sa conception du monde.

Pour activer la compétence communicative des étudiants, la production orale libre sur les problèmes pédagogiques, envisagés dans le roman "Madame Bovary", on propose d'exprimer leur compréhension des problèmes ci-dessous :

– Caractériser les ambitions d'Emma : *"Elle aurait voulu que ce nom de Bovary, qui était le sien, fût illustre, le voir étalé chez les libraires, répété dans les journaux, connu par toute la France."* ;

– Commentez les idées d'Emma qui n'accepte pas la manière de vivre de Charles. Pourquoi Emma s'est-elle mariée avec Charles ? Est-ce qu'elle l'aimait ? Parlez de l'indignation d'Emma de la médiocrité de Charles. A-t-elle tâché d'aimer Charles, de le soutenir dans ses affaires ? Exprimez l'état d'âme d'Emma : sa détestation envers Charles, son sarcasme, son désir de se venger du bonheur perdu : *"Tout en lui l'irritait maintenant, sa figure, son costume, ce qu'il ne disait pas, sa personne entière, son existence enfin. Elle se repentait, comme d'un crime, de sa vertu passée, et ce qui en restait encore s'écroulait sous les coups furieux de son orgueil."*. Analysez son état psychologique avant et après le mariage.

– Analysez les rêves d'Emma : *"Au fond de son âme, cependant, elle attendait un événement. Comme les matelots en détresse, elle promenait sur la solitude de sa vie des yeux désespérés, cherchant au loin quelque voile blanche dans les brumes de l'horizon."*. Qu'est-ce qu'elle attendait ? Faites vos suppositions sur cet événement ;

– Décrivez l'attitude d'Emma envers sa fille. Nommez les oeuvres françaises dans lesquelles l'égoïsme, l'insensibilité, la dureté maternels sont présentés. Comparez l'attitude d'Emma Bovary à l'égard de sa fille avec celle de M-me Rezeau à l'égard de ses fils.

D'autre part, les exercices hypothétiques guident les étudiants vers la caractéristique des facteurs qui ont influencé la nature d'un personnage, ses actions, son comportement, ainsi que son avenir et son destin. Ils favorisent la formation des savoir-faire suivants : formuler une hypothèse, synthétiser des idées différentes, présenter sa propre compréhension du problème et en argumenter la justesse.

Les exercices qui impliquent une interaction avec les autres locuteurs afin de résoudre des problèmes professionnels, notamment psychologiques, prévoient la discussion des recommandations que les futurs enseignants peuvent proposer pour optimiser l'éducation d'Emma, la liste des livres qu'ils voudraient lire avec ce personnage.

Avec cela, les étudiants doivent faire des hypothèses sur les possibilités éventuelles de la vie de différents personnages de ce roman :

– Parlez du sens de la vie d'Emma Bovary. A quelle activité sociale pourrait-elle consacrer sa vie ? Quel travail correspondrait à son âme passionnée, à la finesse de son esprit ?

– Parlez du destin de Berthe. Imaginez et décrivez son futur ;

– Comment pourrait être la vie conjugale d'Emma si elle n'était pas morte ? Pourrait-elle devenir plus raisonnable, sage, sérieuse, responsable ? Discutez des variantes possibles ;

– Représentez et décrivez un homme qui pourrait devenir un mari idéal pour Emma ;

– Quels conseils voulez-vous donner à Emma pour changer sa vision du monde, sa manière de vivre, sa conduite ?

– Comparez le caractère et la manière de se conduire d’Emma avec ceux d’Irène (le personnage principal de la nouvelle d’André Maurois “Irène”).

Les exercices hypothétiques exigent la mise en œuvre de tout un ensemble d’activités sous la forme d’une conversation vive et spontanée, par exemple :

– Faites attention à l’idée de l’auteur sur l’influence de l’argent : “une demande pécuniaire, de toutes les bourrasques qui tombent sur l’amour, étant la plus froide et la plus déracinante.”. Comment l’argent peut-il briser l’amour ?

– Admettez-vous que le devoir, “c’est de sentir ce qui est grand, de chérir ce qui est beau, et non pas d’accepter toutes les conventions de la société, avec les ignominies qu’elle nous impose.” ?

Un échange d’idées et d’arguments qui permettent la déduction des conséquences logiques du sujet proposé est prévu également :

– Parlez de votre attitude envers Léon, Rodolphe, Charles et M. Lheureux. Quelle conclusion sur l’influence de ces hommes sur le destin d’Emma pouvez-vous faire ?

– Décrivez le portrait physique et moral du docteur Larivière. Dressez le système comparatif de normes morales de Larivière et d’Emma. Représentez-vous qu’Emma s’est mariée avec le docteur Larivière. Comment pourrait se dérouler la vie de cette femme ?

– En vous servant du lexique travaillé, exposez vos pensées sur ce problème philosophique : “La naissance n’est rien où la vertu n’est pas” (Molière) ;

– Dites votre opinion sur les idées proposées : “La beauté de toute chose ici-bas, c’est de pouvoir se perfectionner” (Hugo) ; “Une seule chose compte en ce monde : c’est de se perfectionner” (Mauriac) ;

Un vocabulaire étendu et maîtrisé, complété progressivement par la pratique stylistique et les commentaires psychologiques appropriés permet d’accéder à l’étape ultime des exercices langagiers et conversationnels – celui de l’intégration dans la communication. On propose aux étudiants de se mettre à l’éventualité de la situation, de s’incarner dans le rôle des personnages, de les interpréter, d’extérioriser l’aspect intérieur de leur personnalité avec la reproduction authentique de leurs pensées et leurs sentiments.

Conclusions et perspectives de la recherche. À la suite de notre recherche nous pouvons conclure que

1) la compétence communicative est basée sur les composantes motivationnelles (intérêt des futurs enseignants pour les cultures et les langues, valeurs et normes éthiques), dispositionnelles (attitude positive à l’interaction et à la coopération au niveau international), cognitives (connaissances linguistiques, psychologiques et pédagogiques), actionnelles (aptitude à s’exprimer d’une manière logique, correcte et claire conformément aux normes du langage) ;

2) le système proposé se compose d’exercices langagiers et quasi-communicatifs (sur l’étude du champs sémantique et du champs lexical ; sur l’emploi des synonymes et des adjectifs) et conversationnels (évaluatifs et hypothétiques).

Une telle approche permettra aux étudiants d’utiliser de façon collaborative et créative l’ensemble de leurs ressources communicatives et de comprendre et sentir toute l’intégrité de l’œuvre étudiée.

RÉFÉRENCES

Beacco, J.-C., Castellotti, V., Chiss, J.-L. (2007). L’approche par compétences dans l’enseignement des langues. Paris, Les Editions Didier, 308.

Brennan-Sardou, C. Lecture suivie. Lire seul – Comprendre à plusieurs. Retrieved from ia71.ac-dijon.fr/macon-nord/www/file/.../Lecture_suivie.doc

Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé international, 304.

Definition and Selection of Competencies (1998). Retrieved from www.kaapeli.fi/

Flaubert, G. (1990) Madame Bovary. Paris, Presses Universitaires de France, 451.

- Garcia-Debanc, C. Lire un roman en cycle 3. Retrieved from <http://crpe.free.fr/contfran15.htm>
- Gera, T. (2014) Development of the creative potential of future teachers through creativity training. *Australian Journal of Scientific Research*. Adelaide: Adelaide University Press, 2(6) July-December, 460-465.
- Khromchenko, H. (2013). The Methodological Basis of the Organization of Creative Activity of the Students Philologists on Studying the Problems of the Linguistic Development of the Danube Area. *Journal of Danubian Studies and Research*, 3, 235-240.
- Kniazian, M. (2016). The System of Creative Tasks for Activization of French and English Speaking of Future Teachers (Experience of Universities of Odessa Region). *Journal of Danubian Studies and Research*, 6(1), 346-360.
- Popova, O., Yakovleva O. (2017) Initial education stage as the determinant of future translators' further academic success. *Science and Education*. Issue 12, 5-14.
- Rezvan, O., Grinyova V. (2016). Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach Modernization of primary school teachers? training from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 6, 111-114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955
- Rezvan, O. (2014). The role of emotions in the development of a future specialist's professional and reflective views Austrian journal of Humanities and Social Sciences. *Scientific journal*. Vienna, "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2, 132-136.
- Shubina, I., Zavrzhin A. (2014). Competence approach to education: from theory to practice. *Australian Journal of Scientific Research*, 2(6), 164-170.

REFERENCES

- Beacco, J.-C., Castellotti, V., Chiss, J.-L. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris, Les Editions Didier, 308.
- Brennan-Sardou, C. Lecture suivie. Lire seul – Comprendre à plusieurs. Retrieved from ia71.ac-dijon.fr/macon-nord/www/file/.../Lecture_suivie.doc
- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, Clé international, 304.
- Definition and Selection of Competencies (1998). Retrieved from www.kaapeli.fi/
- Flaubert, G. (1990) Madame Bovary. Paris, Presses Universitaires de France, 451.
- Garcia-Debanc, C. Lire un roman en cycle 3. Retrieved from <http://crpe.free.fr/contfran15.htm>
- Gera, T. (2014) Development of the creative potential of future teachers through creativity training. *Australian Journal of Scientific Research*. Adelaide: Adelaide University Press, 2 (6). July-December, 460-465.
- Khromchenko, H. (2013) The Methodological Basis of the Organization of Creative Activity of the Students Philologists on Studying the Problems of the Linguistic Development of the Danube Area. *Journal of Danubian Studies and Research*, 3, 235-240.
- Kniazian, M. (2016). The System of Creative Tasks for Activization of French and English Speaking of Future Teachers (Experience of Universities of Odessa Region). *Journal of Danubian Studies and Research*, 6(1), 346-360.
- Popova, O., Yakovleva O. (2017) Initial education stage as the determinant of future translators' further academic success. *Science and Education*. Issue 12, 5-14.
- Rezvan, O., Grinyova V. (2016) Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach Modernization of primary school teachers? training from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 6, 111-114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955
- Rezvan, O. (2014) The role of emotions in the development of a future specialist's professional and reflective views Austrian journal of Humanities and Social Sciences. *Scientific journal*. Vienna, "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2, 132-136.
- Shubina, I., Zavrzhin A. (2014) Competence approach to education: from theory to practice. *Australian Journal of Scientific Research*, 2(6), 164-170.

УДК 371.315:811.134.2(045)

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL EN EL MARCO DE LA COMPETENCIA AUDITIVA EN LA DIDÁCTICA ESPAÑOLA Y UCRANIANA

Ruban A., Riabchuk Ya.

alla.nik.ruban@gmail.com, ryabchuk23@gmail.com

Universidad Nacional Lingüística de Kyiv

Дата надходження 07.11.2018. Рекомендовано до друку 07.12.2018.

Рубан. А. М., Рябчук Я. Ю. Київський національний лінгвістичний університет
Розвиток аудіовізуальної рецепції в рамках аудитивної компетентності в іспанській та українській
методиці

Анотація. *Вступ.* У статті міститься інформація про бачення різними методичними науковими школами цілей навчання іспанської мови, місця аудитивної компетентності з-поміж інших іспаномовних комунікативних компетентностей, а також доцільності аудіовізуальних засобів, зокрема відеофрагмента, під час формування аудитивної компетентності. *Цілі.* Розглянути різні підходи до поняття “аудитивна компетентність” та її складників й уточнити її основні функції. Навести перелік переваг аудіовізуальних матеріалів на практичних заняттях з іспанської мови. Проаналізувати різницю в трактуванні аудіовізуальних термінів і запропонувати алгоритм роботи й перелік аудіовізуальних умінь. Навести приклади з методичної розробки одного з практичних занять з іспанської мови, в якій практично представити реалізацію основних функцій аудіювання під час формування аудитивної компетентності й одночасний розвиток умінь аудіовізуальної рецепції на різних етапах роботи з відео-фрагментом. Проілюструвати на прикладі методичної розробки позааудиторного заходу з іспанської мови максимальну ефективність аудіовізуальних засобів для формування іспаномовної комунікативної компетентності. *Методи.* Аналіз наукових фахових джерел з проблеми з метою дослідження рівня результативності й ефективності аудіовізуальних матеріалів під час формування іспаномовної аудитивної компетентності. *Результати.* Доведено доцільність використання відеофрагментів для формування аудитивної компетентності; запропоновано перелік переваг аудіовізуальних засобів на заняттях з іспанської мови; проаналізовано відмінності у трактуванні аудіовізуальної термінології, запропоновано алгоритм роботи з аудіовізуальними матеріалами і перелік аудіовізуальних умінь; досліджено різні підходи до трактування поняття “аудитивна компетентність” і з’ясовано основні її функції. *Висновок.* Практично представлено, як на різних етапах роботи з відеофрагментом реалізуються основні функції аудіювання й розвиваються вміння аудіовізуальної рецепції й проілюстровано доцільність й ефективність аудіовізуальних засобів, зокрема автентичного мультфільму, під час формування складників іспаномовної комунікативної компетентності, зокрема лінгвосоціокультурної компетентності.

Ключові слова: аудитивна компетентність, аудіовізуальна рецепція, навички аудіовізуалізації, відеофрагмент.

Ruban A., Riabchuk Ya. Kyiv National Linguistic University

The development of audiovisual comprehension within listening comprehension competence in Spanish and Ukrainian didactics

Abstract. The article deals with the different scientific methodological schools, (both Spanish and Ukrainian) insight of educational process in foreign languages, including the place of listening comprehension competence among others communicative competences of prospective teachers of Spanish (ELE) and the ways of applying audiovisual resources for enriching the process of developing above-mentioned competence with the help of video aids. It's aimed at showing the different views of scientific schools on some teaching aids, emphasizing the importance of the benefits of these differences to make the process of developing listening comprehension competence and audiovisual skills in more effective way. In addition, the teaching material is provided. It shows how to realize the main functions of listening comprehension and to develop the audiovisual skills in different phases of working with video-fragment. Besides, it illustrates the relevance of the audiovisual resources for developing communicative competence in a foreign language.

Key words: listening comprehension competence, audiovisual comprehension, audiovisual skills, video-fragment.

**Рубан А. Н., Рябчук Я. Ю. Киевский национальный лингвистический университет
Развитие аудиовизуальной рецепции в рамках аудитивной компетентности в испанской и украинской методике**

Аннотация. Статья содержит информацию о видении разными методическими школами целей обучения испанскому языку, места аудитивной компетентности среди других испаноязычных коммуникативных компетентностей, а также целесообразность использования аудиовизуальных средств, а именно видеофрагмента, для формирования аудитивной компетентности. Рассмотрены различные подходы к понятию “аудитивная компетентность” и ее компонентам и уточнены её основные функции. Приведен перечень преимуществ аудиовизуальных материалов на практических занятиях по испанскому языку. Проанализирована разница в трактовке аудиовизуальных понятий, предложен алгоритм работы и перечень аудиовизуальных умений. Приведены примеры из методической разработки практического занятия по испанскому языку, в которой проиллюстрирована реализация основных функций аудирования и одновременное развитие умений аудиовизуальной рецепции на разных этапах работы с видеофрагментом. На примере методической разработки внеклассного мероприятия проиллюстрирована максимальную пригодность аудиовизуальных средств для формирования испаноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: аудитивная компетентность, аудиовизуальная рецепция, умения аудиовизуализации, видеофрагмент.

Planteamiento. Dedicamos la intervención presente a la investigación de las visiones de los científicos y didactas españoles y ucranianos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de LE, en particular qué lugar ocupa la competencia auditiva entre otras competencias comunicativas de un estudiante (futuro docente) de ELE y cómo aplicar los audiovisuales para enriquecer el proceso del fomento de la competencia mencionada mediante un vídeo-fragmento.

Análisis de últimas fuentes y publicaciones. Los problemas de enseñanza de la audición se estudian en las investigaciones de tales científicos como N. V. Ahieieva, O. B. Bihych, O. Yu. Bochkar'ova, N. I. Hez, N. V. Yelukhina, I. O. Zymnia, N. Yu. Kirillina, L. Yu. Kulish, O. O. Leontiev, A. M. Lieus, O. A. Matsnieva, O. O. Sivachenko y otros. La cuestión del uso de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE la abordan en sus estudios M. Allan, E. Bárcena, O. B. Bihych, N. I. Bychkova, J. M. Bustos, J. C. Casañ Núñez, J. de Dios López Rael, O. S. Dvorzhets, R. Fajardo, A. Góngora-Perdomo, C. Herrero, O. V. Klymova, T. P. Leont'ieva, M. V. Liakhovyts'kyj, Ma. L. Mecías, M. F. Nogueroles López, N. O. Psheniannikova, N. Rodríguez Santiago, P. I. Serdiukov, N. N. Serhieieva, S. Stempleski, E. Velasco-Sosa, Yu. I. Verysokin, T. O. Yakhniuk, entre otros. Aun así, a pesar de un número impresionante de los estudios, ningún científico ha dedicado sus investigaciones al problema del fomento de la competencia auditiva de futuros docentes de ELE mediante los audiovisuales, en particular un vídeo-fragmento. Por esta razón la cuestión planteada es actual.

Objetivos de esta intervención consisten en:

- exponer los objetivos de enseñanza de idiomas extranjeros;
- delinear la diferencia entre la comprensión auditiva (la CA en adelante) y la competencia auditiva (la Ct.A. en adelante);
- describir las funciones de la CA y la Ct.A.;
- analizar los recursos modernos para fomentar la Ct.A. prestando una atención especial a los audiovisuales;
- examinar la oposición entre la competencia comunicativa audiovisual y la audiovisualización;
- proponer parámetros a la hora de desarrollar la competencia comunicativa audiovisual y describir las habilidades audiovisuales;
- establecer el paralelo entre las etapas del fomento de la Ct.A. por medio de un *audio-* y un *video-*fragmento;
- comparar sistemas de los ejercicios para fomentar la Ct.A.;

- mostrar los ejemplos de aplicación del enfoque propuesto en la intervención;
- presentar una secuencia didáctica de una clase extra-curricular para fomentar la competencia psicológica y sociolingüística mediante un cortometraje.

Principales resultados de investigación. Antes de proceder directamente a revelar los resultados de la investigación, sería preciso subrayar que este estudio fue realizado sólo con motivo de dar a conocer a los docentes, estudiantes y a todos los enrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE la visión de los científicos acerca de la realización del fomento de una de las competencias orales aprovechando tales avances de las tecnologías modernas como los audiovisuales y, por lo tanto, las derivadas necesidades de desarrollar las habilidades de aplicarlos en el aula de ELE. En ningún caso insistimos en la validez exclusiva de uno u otro enfoque o comparamos su eficiencia y eficacia. Los presentamos en una forma parecida a la comparación sólo para entender mejor los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje español y ucraniano a la hora de trabajar con cualquier idioma extranjero y para que cada uno pueda aplicar cualquier aspecto de estas visiones según sus propios objetivos o simplemente enriquecer y / o diluir los conocimientos didácticos.

Así pues, pasamos a nuestra investigación, la mayor parte de la cual se basa en los principios de los manuales didácticos “Enseñar lengua” de D. Cassani, M. Luna y G. Sanz, editado en Barcelona (1997) y “Didáctica de lenguas y culturas extranjeras”, compilado por S. Nikolaieva y editado en Kyiv (2013). Según estas piedras angulares didácticas, ambos enfoques tienden a fomentar la *competencia comunicativa en LE* pero avanzando por diferentes caminos (Imagen 1).



Imagen 1. Objetivos de enseñanza de LE

Como se ve en la imagen 1 (Ruban, 2018, día. 4: bigich.knlu.edu.ua/Alla.htm), según los científicos españoles, el auténtico sentido último de la lengua es comunicación y el objetivo real de aprendizaje consiste en el fomento de la competencia comunicativa que, a su vez, se alcanza mediante una simbiosis de dos competencias – lingüística y pragmática. Por su parte, los didactas ucranianos están convencidos de que la competencia comunicativa en LE es la combinación de tales competencias como lingüística, de habla, psicológica y sociolingüística e instructivo-estratégica en las que están bien desarrollados conocimientos, destrezas y habilidades.

Sin duda alguna, todas las competencias mencionadas son fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE transcurra con éxito. Pero como la intervención presente está dedicada al fomento de la Ct.A., prestaremos una atención especial a las que se vinculan a esta (Imagen 2).



Imagen 2. Clasificación de macrohabilidades o Tipos de la competencia de habla

Con ello y como se señala en la imagen 2 (Ruban, 2018, día. 5), en la didáctica española se destacan así llamadas *destrezas o habilidades* comunicativas de habla oral y escrita en las que, a su vez, se distinguen dos tipos de habilidades que son *macro-* y *micro-*. *Las macrohabilidades* abarcan las destrezas lingüísticas, como por ejemplo, la comprensión auditiva que incluye tales *microhabilidades* de la comprensión global o detallada. Si miramos a la columna derecha, veremos una lista de competencias de habla, por ejemplo, la competencia auditiva. ¿Por qué no aparecen en este apartado en la parte de los ucranianos ningunas destrezas o habilidades? Porque, a diferencia de los científicos españoles, que consideran la audición sólo uno de los componentes integrantes y subordinados de la competencia lingüística, los ucranianos le confían todas las características de una *competencia “independiente”* que necesita ser fomentada como una unidad relativamente autónoma.

En la imagen 3 (Ruban, 2018, día.7) se puede contemplar cuáles componentes constituyen la CA y cuáles representan la Ct.A.

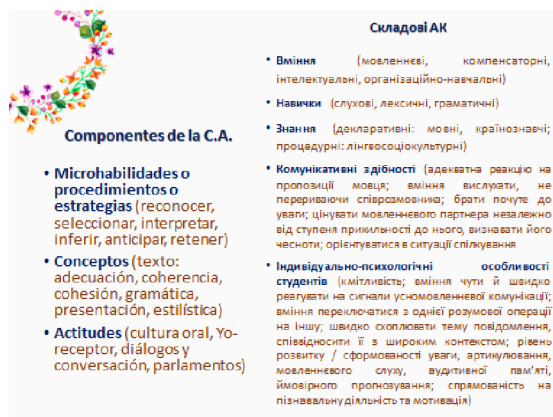


Imagen 3. Componentes de la CA vs. la Ct.A.

Entonces, como se ve, la CA está integrada por tres grupos básicos de *los componentes*: a) *procedimientos o estrategias* (segmentar los sonidos, palabras, combinaciones etc. o reconocer los fonemas, morfemas etc; seleccionar las palabras relevantes en el discurso etc. o agrupar los sonidos en las palabras, las palabras en sintagmas etc.; interpretar el contenido y la forma del discurso: comprender la intención y el propósito del discurso, las ideas principales, los sobreentendidos etc. o indicar las palabras-marcadores de la estructura, la variante dialectal, las características acústicas

del discurso etc.; anticipar el tema y el estilo del discurso, lo que se va a decir a partir de lo dicho ya etc.; inferir los datos del emisor, el papel del receptor, tipo de comunicación o interpretar los códigos no verbales etc.; retener palabras, frases e ideas, situación y propósito comunicativo etc.; b) *conceptos* que se vinculan estrechamente a los requisitos que tienen que ser cumplidos a la hora de elegir los textos educativos y significan la adecuación, coherencia y cohesión de los hechos en el contenido; estilística y gramática adecuadas al nivel de los aprendices y al formato de la situación comunicativa; presentación accesible en términos de la sonorización, tempo, cantidad de escuchas de audiotexto, volumen, duración de audiotexto y destinada a despertar el interés hacia el tema aprendido; c) *actitudes* o, de otras palabras, cultura oral del habla (dialogal o monologal) de Yo-receptor vs. Yo-emisor.

En cuanto a la Ct.A., esta cuenta con mucho más *componentes* que llevan un poco otro carácter. Entre sus elementos integrantes se encuentran: a) *habilidades* (comunicativas: destacar la información básica en el audiotexto y prever su contenido, elegir los hechos clave omitiendo lo secundario, entender al azar la información necesaria de las audioenunciaciones basándose en la suposición lingüística y contexto, ignorar el material desconocido, insignificante para la comprensión etc.; educativas: usar los recursos digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje; intelectuales: la previsión eventual, evaluación crítica de la información escuchada, combinación de la actividad mnémica y lógico-semántica en el proceso de la percepción sonora, clasificación y sistematización de la información recibida etc.; organizativas: el autoaprendizaje o mejoramiento de la Ct.A.; compensatorias: el uso de la suposición lingüística y contextual y los medios paralingüísticos para entender lo escuchado, la omisión del material lingüístico desconocido insignificante para la comprensión); b) *destrezas* lingüísticas: fonéticas, léxicas, gramaticales; c) *conocimientos* (declarativos: lingüísticos (fonemas, tonemas, unidades léxicas, estructuras gramaticales etc.) y de paisología (cultura del país del idioma aprendido, los conocimientos de identidad nacional etc.) y procesales (los socioculturales, en particular, los conocimientos de la conducta lingüística y no verbal etc.); d) *las capacidades comunicativas* (una reacción adecuada del receptor a las propuestas de los interlocutores; habilidad de escuchar a los demás sin interrumpir tomando en cuenta lo oído; valorar al compañero de discurso sea cual sea el nivel de su compromiso con este reconociendo sus virtudes; estar al corriente de la situación comunicativa etc.); e) *las peculiaridades psicológicas individuales* (la agilidad, la habilidad de escuchar y reaccionar a las señales de la comunicación verbal oral (pausas, acentos lógicos, preguntas retóricas, frases vinculantes etc.), la habilidad de pasar de una operación mental a otra, captar rápido el tema del anuncio, correlacionarlo con el contexto más amplio).

De lo expuesto más arriba se puede sintetizar que según la visión española, la CA está compuesta por los elementos versátiles que se refieren a las habilidades de los estudiantes de aplicar las estrategias educativas, las cualidades personales reflejados en su conducta y, además, abarcan la cuestión de los requisitos de los textos educativos. Por su parte, los ucranianos invierten en la Ct.A. los componentes dirigidas al concepto de Yo-receptor que se manifiesta en dos posiciones: Yo-estudiante (mis conocimientos, destrezas, habilidades etc.) y Yo-personalidad social (las cualidades de mi actitud y conducta en la situación comunicativa).

De ese modo llegamos a la necesidad de dar la definición más exacta de la Ct.A., que es: *la competencia auditiva* (dentro del proceso formativo-didáctico) es la unidad de los conocimientos, habilidades, destrezas, cualidades profesionales y personales, actitudes, valores ético-morales, experiencia y modos de pensar que conforma la personalidad y que resulta de la combinación dinámica, a la hora del proceso de audición, revela, en suma, la capacidad de los estudiantes de entender el contenido de audio- / videoenunciaciones dependiendo del nivel de su formación (Ruban, 2016, p. 244).

Si seguimos desarrollando el tema del lugar de la CA vs. la Ct.A. entre las competencias educativas, será muy conveniente mencionar aquí *las funciones* que estas desempeñan. 1. En la didáctica española, la audición o escucha (según la terminología oficial española) sirve como instrumento para desarrollar

las habilidades de hablar y escribir. En cambio, en la didáctica ucraniana, la audición puede ser un fin en sí misma: se trata de la formación en la audición como uno de los tipos de la comunicación lingüística, es decir, de las habilidades o destrezas de la lengua. 2. Además, sirve como medio para enseñar otras formas de comunicación lingüística: hablar, leer y escribir, con las que, además, está interrelacionada. Hablar y escuchar son dos caras interrelacionadas de la comunicación oral, de la lengua oral. La audición no es sólo la percepción de la información, es también un proceso discursivo interno que comprende la preparación de la reacción correspondiente a lo que se ha oído. Escuchar y leer son dos habilidades vinculadas porque ambas conciernen a la recepción de la información, por tanto, implica la percepción, comprensión y recodificación activa de la información. La lectura es un proceso que recodifica la lengua gráfica en la sonora, aunque a través de una lectura interna, es decir, como si oyésemos el texto que percibimos visualmente. La relación entre la audición y la escritura se manifiesta cuando se adopta la forma gráfica de aquello que se está escribiendo. 3. Y, entre otras cosas, la audición es una de las principales herramientas de las que disponemos para impartir la docencia y organizar las actividades de los estudiantes (Ruban, 2016, p. 240).

Otra parte de nuestra intervención sale parcialmente de los puntos de arriba que conciernen a las funciones de la CA y la Ct.A., sobre todo, nos interesa el momento de la organización de las actividades de los aprendices, en particular, su lado más técnico. Se tratará de *los recursos* para fometar la misma Ct.A. o desarrollar la CA. del alumnado contemporáneo.

Cabe subrayar, que los estudiantes de hoy se educan influidos por las tecnologías de la información y las posibilidades virtuales. De ahí resulta que los recursos de la enseñanza deben corresponder a las necesidades de los universitarios contemporáneos y el proceso de la enseñanza de la Ct.A. ha de ser orientado hacia la visibilidad del material aprendido que, a su vez, va a facilitar su concreción y la percepción a través de la imagen por medio de los elementos del arte (Ruban, 2018, p. 144).

Un hecho bien conocido que la persona percibe un 80 % de la información por su canal visual permite llegar a la conclusión de que precisamente el *video*-fragmento, como uno de los medios audiovisuales para la enseñanza, facilita la mejor percepción y memorización de la información ya que el estudiante la recibe por dos canales a la vez – vía auditiva y vía visual. Además, así llamada “*la situación en movimiento*” permite al alumnado imaginarse como si fuese una parte integrante de los acontecimientos en la pantalla favoreciendo el crecimiento de motivación hacia trabajar en un tema ofrecido (Ruban, 2018, p. 145).

Uno de los profesores de ELE e investigadores españoles en el campo de los métodos didácticos modernos, Juan de Dios López Rael (2013) propuso su visión de las ventajas de *los materiales audiovisuales* en el aula de LE, a saber:

- las tareas audiovisuales ayudan a la integración de todo tipo de estudiantes;
- permiten trabajar e integrar el componente lingüístico, sociocultural y pragmático;
- se presta atención a otro tipo de competencias generales e “invisibles” que pueden ayudar a mejorar las competencias lingüísticas;
- les ayuda a ser actores participativos y protagonistas de sus propias tareas;
- dan una nueva dimensión a la idea de trabajo cooperativo;
- fomentan el desarrollo de una nueva inteligencia de tipo simultáneo;
- estimulan la creatividad, la motivación y la cohesión del grupo;
- ofrecen genuinidad y realidad etc.

Para que el trabajo con los audiovisuales sea beneficioso y permita conseguir los fines establecidos, se exige que los estudiantes dominen unas ciertas *habilidades especiales*. En cuanto a las últimas, como hemos señalado en una de nuestras publicaciones anteriores (Ruban, 2018), existen algunas discrepancias acerca de cómo interpretar la posición de “lo audiovisual” en el paradigma de habilidades y competencias. Y otra vez tenemos que poner en contraposición la escuela didáctica española y la ucraniana. Es que, según la primera, existen los científicos “revolucionarios” que insisten en

así llamada *la competencia audiovisual* que debe ser formada para trabajar con los materiales audiovisuales en las clases de LE / ELE. Por otro lado, sigue existiendo la escuela didáctica más clásica que basa su convicción en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2002) según el cual existe sólo así llamada *la comprensión audiovisual* que no es más que aquella actividad receptiva en la que el usuario recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual para descodificarla, interpretarla y evaluarla (MCER, 2002, p. 73). La diferencia de las visiones está presentada en la imagen 4 (Ruban, 2018, día. 16):



Imagen 4. Competencia en comunicación audiovisual vs. La comprensión audiovisual

Queremos acentuar una vez más que el objetivo de esta intervención es prestar la información de carácter introductorio y no adoptar algún punto de vista.

Así pues, volviendo a la cuestión del uso de los audiovisuales en las clases de LE, nos gustaría especificar que Juan de Dios López Rael elaboró y en su artículo “¿Qué es la competencia audiovisual y cómo trabajarla en clase?” (2017) planteó *los parámetros* para trabajar los audiovisuales. Según este científico, existen dos enfoques hacia la cuestión planteada que deben realizarse en sintonía. El primero consiste en *la interacción entre emotividad y racionalidad*, es decir, que la persona competente audiovisualmente tiene que ser capaz de *convertir la emoción en reflexión*. Esto quiere decir, que cuando los aprendices trabajan con vídeo, además de centrarse en factores estéticos y emocionales, no deben descuidar los estímulos de tipo intelectual que los mensajes pueden provocar. Este enfoque se centra en **lo personal** del alumnado. El segundo enfoque se extiende hacia **lo operativo** y acentúa la necesidad de favorecer *una interacción entre el análisis crítico y la expresión creativa*. Esto se interpreta que hay que no sólo favorecer que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los productos audiovisuales, sino también deben ser capaces de *producir mensajes sencillos pero aptos como productos reales y comunicativamente eficaces*.

A su vez, S. Damínova (2015) describió *las habilidades audiovisuales* de los estudiantes de la formación lingüística para todos los niveles del dominio de LE. En las imágenes 5 y 6 (Ruban, 2018, día. 18-19) presentamos un listado de las habilidades para los niveles B1 y B2 ya que las investigaciones que llevamos realizando conciernen al alumnado del II año de estudios que, según el Currículo de ELE para las universidades ucranianas (2014), deben tener la Ct.A. fomentada en el nivel B2.2, Avanzado.

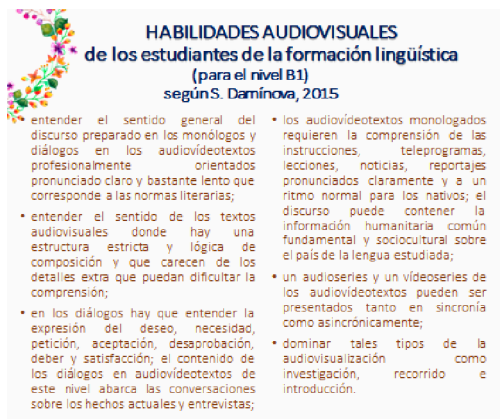


Imagen 5. Habilidades audiovisuales para el nivel B1

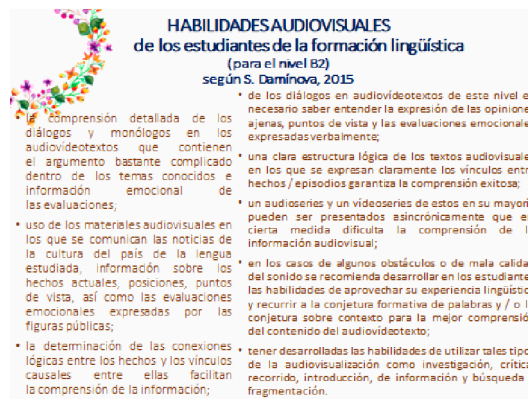


Imagen 6. Habilidades audiovisuales para el nivel B2

Las habilidades audiovisuales tanto como las habilidades auditivas mencionadas más arriba deben ser consolidadas y desarrolladas durante todo el proceso de trabajo con tal o cual material didáctico. En el marco de nuestra investigación tenemos que examinar *las etapas* del trabajo con tal recurso instructivo como vídeo-fragmento (Imagen 7). En comparación con las etapas de trabajo con audiomateriales, las mismas etapas no cambian, sólo se añaden algunos momentos específicos debido al carácter particular del recurso.



Imagen 7. Etapas de trabajo con un vídeo-fragmento

Así pues, la imagen 7 (Ruban, 2018, dia. 21) refleja que hay tres etapas que debemos seguir para que el proceso del fomento de la Ct.A. por medio de un vídeo-fragmento sea provechoso y eficaz. En la etapa que se llama “Pre-visionado” lo primero que se requiere es quitar las dificultades previstas y despertar el interés y la curiosidad de los aprendices por lo que van a ver. La etapa del mismo “Visionado” incluye las actividades de un visionado activo que significa no sólo ver en la pantalla y seguir el argumento, sino también cumplir las instrucciones dadas en la etapa anterior. El “Pos-visionado” abarca todo tipo de actividades de control de la comprensión del contenido y argumento de vídeo-fragmento tanto como las actividades para la reflexión que posibilitan el desarrollo posterior de las habilidades de habla oral o escrita.

Antes de pasar al párrafo más práctico de nuestra intervención, nos queda analizar un episodio más de la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Esto es *el sistema de los ejercicios* para fomentar la Ct.A.

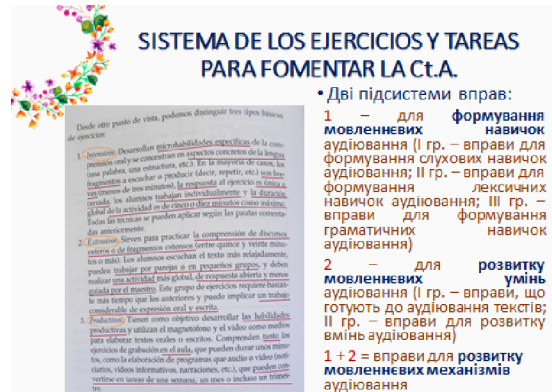


Imagen 8. Sistema de los ejercicios para el fomento de la Ct.A.

Como se muestra en la imagen 8 (Ruban, 2018, día. 22), en la didáctica española los ejercicios en el marco del fomento de la CA se agrupan en tres tipos en función de los resultados que se esperan al acabar la ejecución de las tareas. En este sentido, se destacan los ejercicios *intensivos* que se concentran en los aspectos concretos de la lengua y tienen por objetivo desarrollar las microhabilidades específicas de la comprensión. En este caso los fragmentos para trabajar son cortos y las respuestas deben ser cerradas. Para cumplir las tareas que duran 3-5 minutos como máximo, los estudiantes pueden trabajar individualmente. Por su parte, los *extensivos* están orientados a la comprensión de discursos enteros, los aprendices tienen posibilidad de trabajar por parejas o en pequeños grupos, el tiempo que se gasta para acabar con las tareas de respuestas abiertas y menos guiadas por el docente puede durar 15-20 minutos. El objetivo principal de este tipo de los ejercicios consiste en desarrollar las habilidades de expresión oral o escrita. El tercer tipo es los ejercicios *productivos* y abarca las actividades para al desarrollo de las habilidades productivas mediante algunos medios para elaborar vídeos informativos, noticieros o narraciones y pueden durar hasta una semana o incluso un trimestre.

Si analizamos el sistema de los ejercicios ucraniano para fomentar la Ct.A., veremos que este está integrada por *dos subsistemas* encaminados al desarrollo de los mecanismos comunicativos de la audición: 1) los ejercicios para fomentar las destrezas comunicativas de la audición y 2) los ejercicios para desarrollar las habilidades comunicativas de la audición. Cada subsistema contiene dos grupos de ejercicios. El *I subsistema* abarca los ejercicios destinados al fomento de *las destrezas* comunicativas de la audición (fonéticas, léxicas, gramaticales) y desarrollo de *los mecanismos* comunicativos de la audición (el oído lingüístico, prevención eventual, memorización). El *II subsistema* incluye los ejercicios encaminados al desarrollo de las habilidades comunicativas de la audición: los ejercicios que preparan al alumnado para la audición y los de la audición.

Por los nombres que tengas los dos sistemas y por las diferencias que aparezcan en las visiones de los científicos, existe un objetivo común para todos a la hora de trabajar para desarrollar las habilidades auditivas de los aprendices, a saber: fomentar la Ct.A. en el nivel definido académicamente en el Currículo en tal medida que permita a los estudiantes sentirse seguro y cómodo tanto en las situaciones de la comunicación educativa como en las de la directa.

Para complementar el material teórico expuesto más arriba, ofrecemos algunos extractos de la secuencia didáctica propuesta en uno de nuestros artículos (Ruban, 2018). Aquí ejemplificaremos cómo en diferentes etapas del trabajo con un *video*-fragmento se realizan las principales funciones de la audición en el proceso del fomento de la Ct.A. y se desarrollan las habilidades de la comprensión audiovisual. La versión completa de esta secuencia está dispuesta en el enlace siguiente: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/view/135559/132405>

En el recuadro 1 presentamos los procedimientos y actividades en la etapa de *Pre-visionado*, selección de los cuales se motiva por los objetivos de la clase, el “relleno” lingüístico del discurso en el *video-fragmento* y el nivel de los conocimientos de los estudiantes que permite entender el contenido.

Recuadro 1.

Procedimientos y actividades en la etapa de Pre-visionado

Etapa	Procedimiento	Actividad
Antes del visionado	1.1. Discutir las cuestiones conexas con el tema del vídeo-fragmento	- preguntas-respuestas - réplicas-comentarios
	1.2. Quitar las dificultades léxicas	- introducción de las unidades léxicas en una cadena sinonímica - llenar los blancos
	1.3. Quitar las dificultades gramaticales	- preguntas-respuestas - determinar el tipo de la O.S. y llenar los blancos
	1.4. Quitar las dificultades paisológicas y sociolingüísticos	reaccionar a las situaciones usando la frase nueva

Más abajo presentamos la realización práctica de algunos procedimientos y ejemplos de las actividades cumplidas por los estudiantes en la etapa de *Pre-visionado*.

Recuadro 2.

Procedimiento 1.1: discutir las cuestiones conexas con el tema del vídeo-fragmento

<p>Profesor: ¡Hola a todos! En la clase de hoy empezamos a hablar sobre una actividad especializada que requiere destrezas, habilidades, conocimientos y formación específicos, los cuales se logran durante un período de educación y entrenamiento y al ejercerla, se tiene derecho a recibir una remuneración o salario. ¿Cómo pensáis, cuál es esta actividad?</p> <p><i>Respuestas de los estudiantes</i></p> <p>Profesor: ¿Para qué, en general, la gente estudia en diferentes centros docentes y para qué estudiáis vosotros? ¿Qué queréis obtener al graduaros de la Uni?</p> <p><i>Respuestas de los estudiantes</i></p> <p>Profesor: Sí, tenéis razón – todas las “manipulaciones” educativas se orientan a que los que estudian obtengan una cierta profesión.</p> <p>Profesor: Pues, ¿estáis listos para navegar por el mundo de las profesiones?, ¿revelar las ofertas y demandas del mundo moderno? y ¿conocerlos con los rasgos principales de un especialista bueno y descubrir un verdadero profesional en vosotros mismos?</p> <p><i>Respuestas de los estudiantes</i></p> <p>Profesor: Entonces, en tal caso, ¡manos a la obra! Pero antes de proceder directamente a hablar sobre el mundo laboral, me gustaría preguntaros: ¿Se puede afirmar que la gente elige su futura profesión, guiándose por sus talentos? Y según vosotros creéis, ¿es necesario que a la hora de optar por tal o cual profesión cada uno tenga en cuenta sus talentos?</p> <p><i>Respuestas de los estudiantes</i></p> <p>Profesor: Como veo, hay ciertas discrepancias en la cuestión de los talentos... Pero ¿cómo pensáis qué es talento y cómo poniéndolo al servicio se puede hacer dinero?</p> <p><i>Respuestas de los estudiantes</i></p>

Recuadro 3.

Procedimiento 1.3: quitar las dificultades gramaticales

Profesor: Mientras veáis un fragmento de vídeo, escucharéis tales frases como “... necesitamos ... una misión que logre llenar de significado nuestra existencia” y “... tienes que lograr que tu evolución personal sea un hábito diario”. Las tenéis en el Anexo 2, ej. A ¿Cómo se llama el fenómeno gramatical que aparece en estas frases?

Respuestas de los estudiantes

Profesor: Sí, tenéis razón – es el Modo Subjuntivo en las oraciones subordinadas (OO.SS.). ¿Cuáles son estos tipos de las OO.SS.? y ¿por qué se usa aquí este Modo? Analizad, por favor, las frases.

Respuestas de los estudiantes

Profesor: Me gustaría que practicaseis un poco en comprensión de tales frases antes de escuchar la información para que os sea más fácil entenderla. Pues, haced, por favor, el ejercicio B, determinando el tipo de la oración subordinada y llenando los blancos con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis.

Respuestas de los estudiantes

ANEXO 2

Analiza las frases: ¿Cómo se llama el fenómeno gramatical que aparece en estas? ¿Cuáles son tales tipos de las oraciones subordinadas? y ¿por qué se usa aquí este Modo?:

- “... necesitamos ... una misión que logre llenar de significado nuestra existencia”
- “... tienes que lograr que tu evolución personal sea un hábito diario”

Determina el tipo de la oración subordinada y llena los blancos con las formas apropiadas del verbo entre paréntesis:

1. Me recomendaron que no (hablar) de mi familia en la entrevista.
2. Tratamos de conseguir que el proyecto del aumento de remuneración (ser) aprobado en la Oficina principal.
3. No había nadie en la plantilla quien (aceptar) nuevas normas y políticas.
4. Haré todo lo que me (pedir) para obtener el puesto de mi sueño.
5. No sospechaban que ya (despedirse, nosotros)

En los recuadros 4-5 se presentan los procedimientos y las actividades en la etapa de *Visionado*.

Recuadro 4.

Procedimientos y actividades en la etapa de *Visionado*

Etapa	Procedimiento	Actividad
Durante el visionado	2.1. Prestar atención a los detalles	- rellenar los blancos con palabras o frases - rellenar la tabla componiendo las combinaciones de palabras
	2.2. Examinar la información	- determinar si la afirmación es verdadera o falsa

Recuadro 5.

Procedimiento 2.1: prestar atención a los detalles

Profesor: Pues, pienso que ya es hora para mostraros el *video*-fragmento que os he prometido. Vuestra tarea es escuchar atentamente la información y buscar en el discurso de la locutora la solución a las tareas del Anexo 4.

Los estudiante escuchan la información, hacen las tareas del Anexo 4 y después todos juntos las verifican

ANEXO 4

A. Rellena los blancos con palabras o frases que oigas:

1. Es especial que tenemos todos los seres humanos.
2. ¿Lo que haces te entusiasma, te motiva?
3. ¿Los frutos de tu trabajo te permiten vivir tranquilo y sentirte seguro?
4. Si la rutina y llenan nuestros días, en muy poco tiempo nos sentiremos tristes.
5. Si a lo que te dedicas te da o te hace infeliz es posible que estés ignorando interior de tu talento.
6. Si no te sientes pleno, es un signo para buscar nuevas posibilidades y cambiar
7. El primer paso es encontrar cuál es tu de vida.
8. Las facturas no se pagarán mientras yo me siento a meditar.
9. Las posibilidades de resolver esos problemas sin las cosas son casi nulas.
10. Si quieres hacer dinero tienes que lograr que tu sea un hábito diario.

Los recuadros 6 y 7 muestran los fragmentos de los procedimientos y las actividades realizadas por los estudiantes en la etapa de Pos-escucha.

Recuadro 6.

Procedimientos y actividades en la etapa de Pos-visionado

Etapa	Procedimiento	Actividad
Después del visionado	3.1. Discusión	- discutir el contenido según el plan propuesto
	3.2. Ensayo oral	- presentar un reportaje sobre los datos personales
	3.3. Ensayo escrito	- escribir un fragmento de los apuntes en diario o en bloc de notas argumentando las respuestas
	3.4. Proyecto	- preparar un proyecto según el plan propuesto

Recuadro 7.

Procedimiento 3.4: proyecto

Profesor: Así pues, hoy hemos terminado de conocernos con las prácticas para descubrir los talentos especiales para después ponerlos al servicio de los demás convirtiéndonos en una fuente de abundancia para nosotros mismos y para toda la gente que nos rodea. Os pido que en casa hagáis un pequeño trabajo de proyecto y en la clase que viene nos presentéis los resultados de su creatividad en formato de la presentación en algún programa informatizado. En el Anexo 12 encontraréis todo lo necesario para realizar vuestra actividad creativa.

ANEXO 12

Dividíos en parejas y preparad un proyecto apoyándoos en el plan de abajo y utilizando en vuestro discurso los “instrumentos” léxicos y gramaticales que habéis repasado durante el trabajo con el vídeo-fragmento (obligatoriamente):

- ✓ Haced una lista de los talentos.
- ✓ Relacionadlos con las profesiones.
- ✓ Mostrad el beneficio personal para el poseedor de esos talentos.
- ✓ Mostrad el beneficio de esos talentos para los demás.

Describid las emociones de logro de haber realizado el plan y de poder “monetizar” los talentos.

Llegados a este momento, nos gustaría comentar que hemos concedido sólo pequeña parte de una gran variedad de los procedimientos y actividades que existen y sirven para el desarrollo de las habilidades comunicativas y el fomento de la Ct.A. de los aprendices. Como hemos mencionado más arriba, la elección de tal o cual procedimiento y la propuesta de las actividades para cumplir en el aula de LE dependen de muchos factores tanto objetivos como subjetivos de los docentes y estudiantes. Pero, según creemos, los criterios más importantes que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con los audiovisuales fomentando cualquier competencia, en particular la Ct.A., son los que se vinculan a los objetivos que todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje quieren conseguir, a los recursos lingüísticos utilizados por el emisor para construir su discurso y, por supuesto, al nivel de los conocimientos del alumnado en el momento del visionado.

A continuación, presentamos una secuencia didáctica de una clase extra-curricular de ELE “El dibujo animado auténtico como un recurso para fomentar la competencia paisológica y sociolingüística” (soporte – el cortometraje “El vendedor de humo”). Tema “No es oro todo lo que reluce” elaborada por la estudiante de Maestría de la filología románica, sección de ELE, Yana Riabchuk. En esta muestra didáctica, esta científica principiante ofrece su visión y enfoque hacia el desarrollo de las habilidades audiovisuales aprovechando al mismo tiempo la posibilidad para fomentar la competencia paisológica y sociolingüística además del desarrollo de las habilidades del habla oral.

En la actualidad los medios audiovisuales forman parte de la vida cotidiana de las personas y el predominio de la imagen visual en las manifestaciones culturales es un factor que resulta imprescindible considerar en cualquier objetivo de enseñanza. El cine de animación ha participado estos últimos años en el progreso de la cultura audiovisual y digital.

Este trabajo tiene como objetivo destacar el potencial didáctico del cine de animación, de este modo podemos acercar a los estudiantes de ELE a los aspectos cotidianos de los usos y costumbres de la vida diaria, los hábitos y las celebraciones que conforman el sistema simbólico de la cultura comunicativa de los nativos. Además, como producto artístico, el cine de animación nos ofrece una estética y una narratividad altamente motivadoras para el aprendizaje. Por lo tanto, más abajo se expone una propuesta didáctica basada en el cortometraje de animación “El vendedor de humo” (Premio Goya 2013) como una prueba para aplicar en práctica los puntos mencionados más arriba.

Introducción

Profesor: ¡Hola a todos! En la clase de hoy empezamos a hablar sobre los medios audiovisuales y vamos a discutir el cortometraje “El vendedor de humo”. Tema de hoy es “No es oro todo lo que reluce”. Vivimos en plena civilización de la imagen, de acuerdo al término acuñado hace ya décadas por el semiólogo Umberto Eco. Gracias a las nuevas formas de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tenemos a nuestro alcance un gran abanico de posibilidades de recepción, producción y difusión de mensajes audiovisuales sin precedentes en épocas anteriores. Sin duda, la cultura digital ha influido en las tradicionales formas de enseñar y aprender, transformándolas de acuerdo a un nuevo paradigma en el que intercambiamos y construimos conocimiento de forma compartida en la red. En este contexto, apostamos por el cine en la clase de lenguas modernas, ya que tiene un potencial didáctico extraordinario al ofrecer situaciones reales de comunicación y ser uno

de los medios privilegiados de representación cultural en el continuum de expresiones de la cultura digital actual. Sin lugar a dudas, la imagen cinematográfica muestra contextos socioculturales y claves para poder desenvolverse con el idioma de forma competente, de ahí que el cine permita diseñar objetivos de aprendizaje orientados al desarrollo de la competencia intercultural.

Partamos del hecho de que la animación es un lenguaje bastante flexible y versátil, ya que depende de unos elementos básicos que se pueden aplicar a muchas técnicas diversas, más ahora en la era de la tecnología digital, sin duda, su desarrollo debe mucho al mundo del videojuego. Ciertamente, la animación es un producto artístico y creativo, pero vamos a centrarnos en los principios elementales – lingüísticos, narrativos, cinematográficos – que pueden servirnos eficazmente en la didáctica, sin dejar de lado que las técnicas visuales son pieza clave para narrar, expresar y emocionar. Consideramos que la mejor manera de hacer visible una propuesta metodológica adecuada para la clase es a través del análisis y reflexión sobre un cortometraje de animación concreto.

Vamos a ver el cortometraje “El vendedor de humo” de Jaime Maestro Sellés que fue ganador del Premio Goya 2013 al Mejor Cortometraje de Animación, un merecido galardón a una película que habla de los sueños, las ilusiones de la gente y del engaño en el mundo actual. Los Premios Goya, Premios Anuales de la Academia o Los Goya (conocidos popularmente), son los galardones otorgados de forma anual por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, con la finalidad de premiar a los mejores profesionales en cada una de las distintas especialidades del cine español. El premio consiste en un busto de Francisco de Goyarealizado en bronce por el escultor José Luis Fernández.

1. Actividades de Pre-visionado

Profesor: Entonces, en tal caso, ¡manos a la obra! Pero antes de proceder directamente a hablar sobre el cortometraje “El vendedor de humo” me gustaría dirigiros una serie de preguntas sobre el título del cortometraje:

1. ¿Sabéis lo que significa la expresión “un vendedor de humo”?
2. ¿Habéis oído alguna vez la frase “no es oro todo lo que reluce”?
3. ¿Conocéis alguna otra expresión parecida en vuestra lengua natal?

Respuestas de los estudiantes:

La expresión “vendedor de humo” que da título al cortometraje se refiere en español a la persona que, a partir de su locuacidad y capacidad de convencimiento, se exhibe ante los demás queriendo demostrar que es lo que parece ser, aunque realmente esta apariencia no se corresponda con la realidad. Así, un “vendedor de humo” es una expresión de signo negativo, con la cual criticamos a la persona que intenta convencernos y engañarnos bajo una apariencia falsa sobre sus verdaderas intenciones; de esta forma, decir que “se vende humo” es lo mismo que decir que el producto aludido con la expresión no tiene valor.

Existen muchas expresiones en español a través de las cuales se previene contra las falsas apariencias, caso de “las apariencias engañan” o “no es oro todo lo que reluce”, que significan lo mismo. También “el hábito no hace al monje” (cuyo sentido es que lo que las personas aparentan con su vestimenta no siempre se corresponde con lo que son, con su verdadera naturaleza), con sentido análogo “el león no es como lo pintan”, “guárdate del agua mansa”, “como te ven te tratan”, “la belleza está en el ojo del que mira”. Como podemos comprobar, esta gran cantidad de expresiones en español pone en evidencia la importancia que en nuestra cultura se otorga a las apariencias en la comunicación intercultural, la necesidad de prevención contra las mismas es un rasgo distintivo de las culturas mediterráneas.

Recomendaciones: A continuación, se puede recoger en la pizarra las ideas de los alumnos y comentar cuáles de ellas se acercan más al sentido de ambas en español. Una vez realizada la reflexión inicial sobre el significado de la expresión que da origen al título, el profesor puede iniciar otra línea de debate para preparar a los estudiantes a la comprensión del argumento del cortometraje:

1. ¿Cómo es la gente de los pueblos?
2. ¿Pensáis que es más confiada?
3. ¿Creéis que son personas más fáciles o difíciles de engañar?
4. ¿Sabéis lo que es un timador?
5. ¿Conocéis alguna película sobre timos o timadores?, ¿qué tienen en común estas películas?
6. ¿Sabéis en qué género de películas es frecuente que aparezca un vendedor ambulante que ofrece falsos productos milagrosos?

Respuestas de los estudiantes:

En España la gente de los pueblos es más desconfiada, suele guardar cierta distancia con los desconocidos, aunque sus conversaciones se centren en el intercambio de información personal con mayor facilidad que las personas que viven en la ciudad. A pesar de la desconfianza, tradicionalmente los habitantes del medio rural suelen tener una competencia intercultural y pragmática más básica y ello los hace susceptibles de ser engañados cuando cambian su contexto de comunicación habitual. Algunos engaños o estafas son tan populares que pertenecen al acervo cultural, caso del “timo de la estampita” (cambio de billetes por papeles de periódico).

Profesor: Muchas gracias por vuestras opiniones e ideas.

Recomendaciones. Una vez planteadas al grupo de clase estas preguntas, el profesor pide a los alumnos que se fijen en dos fotogramas del cortometraje seleccionados previamente, los alumnos deben compararlos y decir en qué se parecen los dos personajes que aparecen en las imágenes.



Respuestas de los estudiantes:

El personaje anciano y el joven se parecen en la nariz larga y picuda, aguileña. Sin duda, en el cine de animación este rasgo es una caracterización caricaturesca del mentiroso.

2. Actividades de Visionado

Profesor: Muchas gracias por vuestras opiniones e ideas. Ahora os invito a que veáis el cortometraje.

Recomendaciones. A continuación, el profesor entrega una ficha a los alumnos con la siguiente actividad de comprensión del argumento, se puede completar individualmente y luego en voz alta hacerse una puesta en común:

Señala verdadero o falso:

1. El pescadero está enfadado con su perro porque no vigila el pescado de las garras de los gatos.
2. El vendedor tiene éxito desde el principio.
3. Cuando llega el vendedor al pueblo, la abuela está tejiendo un jersey.
4. Dos señoras se enfadan porque el vendedor convierte sus cestos en bolsos.
5. El alcalde le regala un diamante al vendedor.
6. El agua no afecta a la magia que realiza el vendedor.
7. El perro vuelve a su estado inicial al caer en el agua.
8. Al final, el joven vendedor cambia el diamante a otro vendedor.

Los estudiantes escuchan la información, hacen las tareas y después todos juntos las verifican.

Recomendaciones. Después de poner en común las respuestas, el profesor propone a los alumnos reflexionar sobre el espacio y el tiempo en el cortometraje a partir de una serie de preguntas sobre el lenguaje cinematográfico. Para ello, se ofrece al grupo-clase una serie de imágenes.

1. ¿Dónde transcurre la acción?
2. ¿Qué detalles aparecen?
3. ¿Cómo son las calles?
4. ¿Hay establecimientos?
5. Desde tu punto de vista, ¿cuál es el color predominante?
6. ¿Con qué color se asocia lo maravilloso en el cortometraje?
7. ¿Cuándo transcurre la acción?
8. ¿En cuánto tiempo se desarrolla (días, semanas, meses)?



las calles del pueblo, detalles



el pueblo



el color de los sueños

3. Actividades de Pos-visionado

Respuestas de los estudiantes:

Reflexión de comprensión cultural, tiempo y espacio en el cortometraje: la acción transcurre en un pequeño pueblo, un lugar que parece que está bastante aislado. Hay muy poca vegetación. Los escasos árboles que aparecen apenas tienen hojas y son de color marrón, lo que nos indica que es otoño. El pueblo es pequeño, todas las calles confluyen en una plaza donde hay una fuente, se trata de una distribución de espacio que nos remite a los pueblos españoles. En las imágenes que representan el pueblo se ve con claridad que tiene pocos habitantes, sólo hay un comercio: la pescadería. No hay industrias, ni luces de neón, ni coches. Además, las calles de este pueblo parecen queso de tierra, no son grandes ni anchas, podemos interpretar todo ello como expresión de retraso económico y falta de modernidad. No olvidemos que en el cine de animación son características las descripciones mediante el estilo figurativo y expresivo de los dibujos. En líneas generales, la acción del film podría transcurrir en cualquier pueblo de España.

El color predominante es el marrón, la tonalidad de los dibujos es ocre y grisácea. De esta forma, el color rosa fucsia resalta sobre todos los demás, es una figura visual de hipérbole mediante la cual se representa lo mágico y maravilloso.

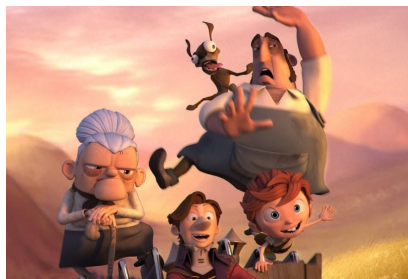
La acción transcurre durante el día. Por las sombras alargadas que se observan al principio del corto cuando la carroza llega al pueblo, es el atardecer. De ahí que la anciana que está pelando

patatas está, presumiblemente, preparando la cena. La acción transcurre en un tiempo imaginario, a principios del siglo XX, en definitiva se trata de una tarde de un día cualquiera en un pueblo alejado de una capital.

Profesor: Vamos a describir a los personajes del cortometraje. Para esto, agrupaos por parejas, de manera que juntos elaboren una lista con los personajes que han identificado en el cortometraje. Tras la elaboración de la lista, las parejas ponen en común sus informaciones y, a continuación, vamos a discutir los personajes principales.

1. ¿Cuántos personajes aparecen?, ¿sabéis cómo se llaman?, ¿qué podemos decir de ellos?
2. Haced una breve descripción psicológica y física.
3. En vuestra opinión, ¿experimentan una evolución?
4. Responded sinceramente, ¿en algún momento del corto habéis sentido simpatía por el vendedor de humo?, ¿cuándo?

Respuestas de los estudiantes:



En el cortometraje aparecen muy pocos personajes. No conocemos sus nombres, pero son fácilmente identificables por sus rasgos caricaturescos: el vendedor de humo, la anciana, el pescadero o comerciante, el niño, las vecinas, el alcalde.

El personaje central es el vendedor de humo. Al comienzo del film parece un poco frustrado porque no consigue su propósito de atraer la atención de la gente. Pero, poco a poco, se muestra más satisfecho. Hay un momento en que parece que lo pasa mal, es cuando el niño le reclama por qué el avión se ha vuelto a convertir en un palo.

La abuela, en un principio, se muestra un poco hostil, su expresión y sus actos así lo expresan: desprecia el ramo de flores de manos del vendedor y desconecta el fonógrafo. Sin embargo, un poco más tarde, el vendedor de humo consigue ganarse su confianza al mejorar su aspecto físico.

El pescadero, que fue testigo privilegiado de la transformación del juguete del niño, también cambia su humor cuando comprueba que su perro se ha transformado en un fuerte y valiente guardián.

Profesor: En relación con la comprensión audiovisual, es interesante considerar el efecto de sentido que aportan la música y el sonido en el cortometraje.

1. ¿Qué tipo de música se escucha?, ¿de dónde proviene?
2. ¿Hay algún sonido que os haya llamado especialmente la atención?, ¿cuál?

Los estudiantes contestan a las preguntas.

Profesor: ¿Podríais decirme de vuestras reflexiones sobre la trama de la película?, por favor.

Respuestas de los estudiantes:

Conviene señalar que en las películas de ficción el efecto de suspense se crea porque el espectador tiene más información que los personajes y de esta manera prevé los peligros que le acechan, no obstante en el cine de animación la narración lineal no ofrece esta posibilidad dado que es un lenguaje narrativo más básico.

Profesor: Os propongo una breve actividad en la que, agrupaos por parejas, por favor y resumáis el final del cortometraje en una frase. Para eso, podéis utilizar los siguientes recursos lingüísticos estudiados en clase:

- Al final ...
- En definitiva ...
- En resumen ...
- Por último ...
- En conclusión ...

Leed vuestras frases y, a continuación, vamos a responder a una serie de preguntas:

1. ¿Os sorprende el final de este cortometraje?
2. ¿Cuándo se descubre la verdadera identidad del personaje central?
3. ¿Podéis decir que en la película se engaña, de alguna forma, a los personajes y también al espectador?, ¿por qué?

Además, me gustaría escuchar vuestras reflexiones sobre las costumbres y la cultura comunicativa representada en el cortometraje. Para que os sea más fácil formular vuestras ideas, os servirán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hacen los habitantes del pueblo?, ¿cómo es su vida?
2. ¿Cuál es el comportamiento comunicativo de la gente del pueblo?, ¿qué les dice o les hace el vendedor para cambiar su actitud hacia él?
3. ¿Crees que la gente del campo sigue el mismo patrón comunicativo que la gente de la ciudad?, ¿en qué crees que se diferencia?

Los estudiantes contestan a las preguntas.

Profesor: Vamos a hacer las conclusiones. La expresión “vendedor de humo” que da el título al cortometraje se refiere en español a la persona que, a partir de su locuacidad y capacidad de convencimiento, se exhibe ante los demás queriendo demostrar que es lo que parece ser, aunque realmente esta apariencia no se corresponda con la realidad. Así, un “vendedor de humo” es una expresión de signo negativo, con la cual criticamos a la persona que intenta convencernos y engañarnos bajo una apariencia falsa sobre sus verdaderas intenciones; de esta forma, decir que “se vende humo” es lo mismo que decir que el producto aludido con la expresión no tiene valor.

Reflexión de comprensión cultural, tiempo y espacio en el cortometraje: la acción transcurre en un pequeño pueblo, un lugar que parece que está bastante aislado. Hay muy poca vegetación. Los escasos árboles que aparecen apenas tienen hojas y son de color marrón, lo que nos indica que es otoño. El pueblo es pequeño, todas las calles confluyen en una plaza donde hay una fuente, se trata de una distribución de espacio que nos remite a los pueblos españoles. En las imágenes que representan el pueblo se ve con claridad que tiene pocos habitantes, sólo hay un comercio: la pescadería. No hay industrias, ni luces de neón, ni coches. Además, las calles de este pueblo parecen que son de tierra, no son grandes ni anchas, podemos interpretar todo ello como expresión de retraso económico y falta de modernidad. No olvidemos que en el cine de animación son características las descripciones mediante el estilo figurativo y expresivo de los dibujos. En líneas generales, la acción del film podría transcurrir en cualquier pueblo de España. El color predominante es el marrón, la tonalidad de los dibujos es ocre y grisácea. De esta forma, el color rosa fucsia resalta sobre todos los demás, es una figura visual de hipérbolo mediante la cual se representa lo mágico y maravilloso. La acción transcurre durante el día. Por las sombras alargadas que se observan al principio del corto cuando la carroza llega al pueblo, es el atardecer. De ahí que la anciana que está pelando patatas está, presumiblemente, preparando la cena. La acción transcurre en un tiempo imaginario, a principios del siglo XX, en definitiva se trata de una tarde de un día cualquiera en un pueblo alejado de una capital.

La música que aparece prácticamente durante todo el corto nos recuerda a los espectáculos de magia o de circo. Es una música con ritmo, muy animada; este tipo de música crea suspense y expectativas. El espectador desde un principio piensa que está ante un número de circo, le pre-dispone favorablemente, cree que va ser espectador de algo extraordinario, interesante, fuera de lo normal en sentido positivo. Sin embargo, el ruido de la tormenta anuncia que algo grave va a ocurrir. Vemos que el vendedor reacciona rápidamente cuando lo escucha.

Reflexión sobre las costumbres y cultura comunicativa representada en el cortometraje: vemos que la vida en este pueblo es rutinaria y monótona, pero también más tranquila y con menos estrés que en la ciudad. Se puede deducir que cualquier cosa que provenga del exterior puede convertirse en un evento extraordinario.

1. ¿Qué es lo que resaltaríais del cortometraje?
2. ¿Cuál es la escena, el momento que más os ha llamado la atención?
3. ¿Qué es lo que menos os ha gustado del corto, si lo hubiera y por qué?

Los estudiantes contestan a las preguntas y hacen resumen.

Recomendaciones. Al final, en los títulos de crédito se observa que el vendedor de humo viaja por todo el mundo; esta imagen representa la globalización, el engaño está en todas las partes. Con el diálogo por parejas, los alumnos experimentan en primera persona lo que significa ser un “vendedor de humo”.

Conclusiones y perspectivas de las investigaciones posteriores. Así pues, en esta intervención hemos intentado presentar en breve un recorrido por las visiones más básicas de las diferentes escuelas didácticas nacionales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en el marco de la formación en la Ct.A. desarrollando las habilidades audiovisuales.

Entonces, en primer lugar hemos repasado los objetivos de enseñanza de LE que establecen los didactas españoles y ucranianos en el proceso trabajando en el aula con las LE. Después, hemos expuesto la diferencia entre la percepción por los científicos de las partes integrantes de la competencia comunicativa que es un puro reflejo de la distinción de los enfoques hacia la investigación de esta competencia. De ahí ha surgido la necesidad de ahondarnos en los componentes de la CA y la Ct.A. que están estrechamente vinculados a las funciones de las mismas CA y Ct.A. que nos ha conducido a una conclusión de que la CA sirve como instrumento para desarrollar las habilidades de hablar y escribir mientras la Ct.A. se considera una competencia que posee todas las características básicas para ser relativamente independiente.

Posteriormente, hemos explicado el por qué de las razones positivas y ventajas de uso de los audiovisuales para el fomento de la Ct.A. y hemos citado a un científico español que propuso los parámetros a la hora de desarrollar las habilidades audiovisuales. Además, hemos examinado la oposición entre la competencia comunicativa audiovisual y la comprensión audiovisual y hemos resumido que de momento la diferencia consiste sólo en la definición mientras que la comprensión de la esencia de la noción se queda común para ambas escuelas científicas. Y a este respecto, hemos complementado el apartado de los audiovisuales con las habilidades que los aprendices deben desarrollar en el aula de LE a la hora de trabajar con los materiales didácticos audiovisuales.

Luego, hemos dedicado una parte de nuestra intervención a la correlación de dos sistemas de los ejercicios para formar la Ct.A. y a la descripción de los procedimientos y actividades en las etapas de trabajo con un vídeo-fragmento.

Además, en el último apartado hemos expuesto algunos extractos de la secuencias didácticas de una clase de ELE dedicada al desarrollo de las habilidades audiovisuales y al fomento de la Ct.A. de los universitarios del II curso mediante un vídeo-fragmento. En esta hemos mostrado cómo se colaboran y se aplican en práctica todos los enfoques de dos escuelas didácticas analizadas en el texto del artículo. Y para terminar, hemos añadido como un “bono”, la secuencia didáctica de una clase extra-curricular de ELE, elaborada por una estudiante de la Maestría de la filología románica, dedicada al fomento de la competencia paisológica y sociolingüística de los estudiantes mediante un cortometraje. Con esta se puede comprobar y justificar una vez más que los audiovisuales son los recursos más idóneos para el fomento de cada uno de los componentes de una amplia competencia comunicativa por cualquier escuela didáctica se interprete.

Al fin y al cabo, nos gustaría acentuar que sólo la aplicación conjunta y unísona de los diferentes enfoques hacia el fomento de la Ct.A. y al desarrollo de las habilidades audiovisuales favorecerá

los resultados positivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay que buscar las diferencias en lo ajeno para considerarlas como desventajas, cabe utilizarlas para completar las lagunas en lo suyo, mejorarlo y aprender a unir lo todo en una simbiosis para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea provechoso y exitoso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Danylych, V. S., Skrobot, A. I., Chernukha, A. M. y otros (2004). Currículo de ELE para las universidades (un curso quinquenal). Kyiv: Ed. KNLU.
- Daminova, S. O. (2015). Las habilidades audiovisuales como uno de los objetivos de preparación en lenguas extranjeras de los estudiantes de orientaciones lingüísticas. *Las ciencias filológicas: las cuestiones teóricas y práctica*, 3(45): 53-56. Recuperado de: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2015_3-3_14.pdf
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. y otros (2013). *Didáctica de las lenguas y culturas: teoría y práctica*. Kyiv: Lenvit.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- López Rael, J. de D. (2017). Qué es la competencia audiovisual y cómo trabajarla en clase I. Recuperado de: <http://clic.es/formacion/la-competencia-audiovisual-trabajarla-clase-i/>
- López Rael, J. de D. (2013). Tareas en vídeo ¿reales o realistas? Recuperado de: <http://clic.es/formacion/tareas-en-video-reales-o-realistas/>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ruban, A. (2018). Formación en la competencia auditiva mediante la comprensión audiovisual: visión de los científicos ucranianos y españoles. Recuperado de: bigich.knlu.edu.ua/Alla.htm
- Ruban, A. (2016). La formación en subcompetencia auditiva de futuros docentes de ELE en las universidades lingüísticas ucranianas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 237-252.
- Ruban, A. (2018). La comprensión audiovisual en la formación en competencia auditiva. *Boletín de la Universidad Nacional Lingüística de Kyiv: Pedagogía y Psicología*, 28: 143-158.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 372.881.111.22

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Бігич О. Б.

bkbpearl@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 03.09.2018. Дата прийняття до друку 10.10.2018

У статті представлено сучасні технології формування у молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Проаналізовано статті фахового електронного видання, присвячені технологіям навчання іноземних мов і культур у початковій школі. Унаслідок кількісного аналізу виявлено як найзапитаніші, так і епізодично використовувані вчителями іноземної мови початкової школи технології навчання молодших школярів. Останні (технології) проілюстровано прикладами різних етапів уроку англійської мови.

Ключові слова: технологія навчання, іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність, початкова школа.

Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Современные технологии обучения иностранным языкам и культурам в начальной школе

В статье представлены технологии формирования у младших школьников иноязычной межкультурной компетентности. Проанализированы статьи профессионального электронного издания, посвященные технологиям обучения иностранным языкам и культурам в начальной школе. В результате количественного анализа выявлены как наиболее востребованные, так и эпизодически используемые учителями иностранного языка начальной школы технологии обучения младших школьников. Последние (технологии) проиллюстрированы примерами разных этапов урока английского языка.

Ключевые слова: технология обучения, иноязычная межкультурная коммуникативная компетентность, начальная школа.

Bigych O. B. Kyiv National Linguistic University

Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in primary school

Abstract. Introduction. Technologies of teaching foreign languages and cultures take significant place in the system of foreign education in primary school. Purpose. The purpose of the article is to consider modern technologies of teaching foreign languages and cultures, that are often used by teachers of foreign languages in primary school. Methods. Analytic review of the articles by foreign language teachers on their experience of using modern technologies of teaching foreign languages and cultures serves as the method of study. The experience proves objectively predominance of one or another technology of teaching primary school pupils. Results. As a result of 60 articles analysis the most and the least used technologies of teaching foreign language to the primary school pupils have been defined. Game technologies (30%) take the first place; teaching technologies with the use of aids (20%) – the second; project technologies (12%) – the third; computer teaching technologies (7%) – the fourth. The fifth place is shared by differential/individual teaching technologies, “Dialogue of cultures” and grouped (interactive) teaching (5%), the sixth – “Portfolio” and theories of research tasks solution (3,3%), the last – technologies of problem and integrated teaching, information communication technologies, edutainment and storytelling (1,6%). Conclusion. To form intercultural foreign communicative competence to primary school pupils primary school teachers use modern technologies of teaching foreign languages and cultures, which are relevant to the age and interests of primary school pupils.

Key words: teaching technology, foreign language intercultural competence, primary school.

Постановка проблеми. 3-поміж освітніх завдань, вирішуваних учителем іноземної мови на сучасному етапі розвитку іншомовної освіти в різних типах закладів середньої освіти, виокремлюється навчання іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій, у процесі якого учні пізнають культуру країн(и) виучуваної іноземної мови й оволодівають іншомовною міжкультурною комунікативною компетентністю. Одночасне звертання до мови й культури в контексті іншомовного міжкультурного спілкування уможливило краще оволодіння школярами навчальним матеріалом, підвищує їхню комунікативно-пізнавальну мотивацію, сприяє особистісному розвитку, зокрема позитивно впливає на емоційний стан.

Іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність як цільова на різних ступенях навчання іноземної мови, зокрема в початковій школі, формується шляхом використання сучасних технологій навчання іноземних мов і культур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перелік сучасних технологій навчання іноземних мов і культур у різних типах закладів середньої й вищої освіти наведено в колективній монографії (Ніколаєва та ін., 2015), а також оприлюднено в авторських виступах на фахових науково-методичних конференціях (Бігич, 2017f). Кейсову, подкаст і блог технології формування у студентів і школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності під час різних організаційних форм навчання іноземної мови представлено в колективній монографії (Бігич та ін., 2017) і низці авторських статей (Бігич 2017a, 2017b, 2017d).

Однак використання цих та інших сучасних технологій навчання іноземних мов і культур у процесі формування в молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності під час різних організаційних форм навчання іноземної мови (урок, самостійна робота, позакласна робота) ще не було досліджено комплексно.

Мета статті – виявити сучасні технології навчання іноземних мов і культур, найчастіше використовувані вчителями в процесі формування в молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. Методом дослідження є аналітичний огляд статей учителів іноземних мов початкової школи щодо їхнього досвіду використання сучасних технологій навчання іноземних мов і культур, оскільки саме він (досвід) об'єктивно підтверджує популярність тієї чи іншої технології навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Задля виявлення сучасних технологій навчання іноземних мов і культур, найчастіше використовуваних учителями в процесі формування в молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, було здійснено аналітичний огляд статей учителів іноземних мов початкової школи щодо їхнього досвіду використання сучасних технологій навчання іноземних мов і культур.

3-поміж статей, надрукованих у 2011-2018 р.р. в електронному виданні “Foreign Languages” (режим доступу www.iyazyki.prosv.ru), виокремлено 60 статей, назви і зміст яких є дотичними до технологій навчання іноземних мов і культур саме в початковій школі. На рис. 1 зображено кількісне співвідношення згаданих у відібраних статтях технологій навчання іноземних мов і культур у початковій школі.

Як і слід було очікувати, найзапитанішими вчителями іноземних мов початкової школи виявились ігрові технології (30%), що пояснюється попереднім домінуванням гри як провідного виду діяльності в дошкільному віці та її постійним залученням до процесу навчання молодших школярів іноземної мови.

Друге місце посіли технології навчання з використанням опор (20%), що зумовлено віковими особливостями молодших школярів, зокрема такими різновидами їхнього мислення, як наочно-образне й схематичне.

На третьому місці розмістились популярні наразі проектні технології (12%), які передбачають розроблення учнем під контролем учителя творчих продуктів, що мають практичне значення.

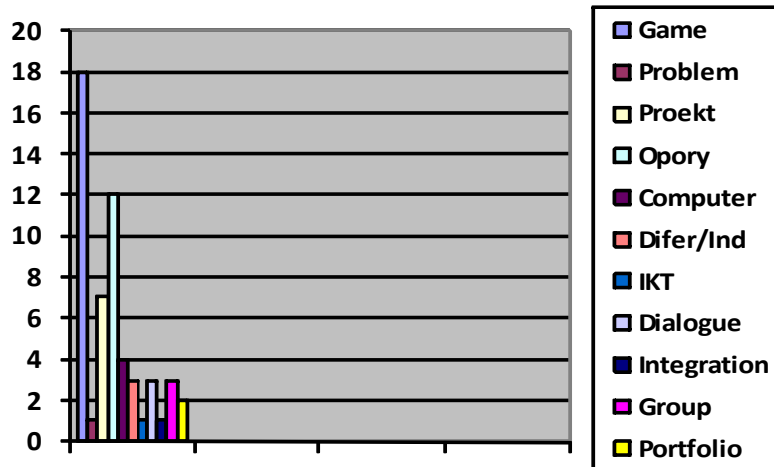


Рис. 1. Кількісне співвідношення технологій навчання іноземних мов і культур у початковій школі

Четверте місце посіли технології комп'ютерного навчання (7%). П'яте місце поділили технології диференційованого / індивідуалізованого навчання, "Діалог культур" і групового (інтерактивного) навчання (5%). Шосте місце належить технології "Портфоліо" (3,3%).

Останнє місце поділили технології проблемного й інтегрованого навчання й інформаційно-комунікаційні технології (1,6%).

Водночас з-поміж проаналізованих виокремимо статті, автори яких оприлюднили свій досвід використання технологій навчання іноземної мови в початковій школі, не наведених у класифікації в колективній монографії (Николаєва та ін., 2015). Це технологія ед'ютейнмент (1,6%), техніка storytelling (1,6%) і технологія теорії вирішення дослідницьких завдань (3,3%), які за частотою використання займають два останні місця.

Характерні ознаки технології ед'ютейнмент (упровадження сучасних форм розваг у систему традиційних організаційних форм навчання; надання учням знань візуальними засобами, подання інформації в неформальному стилі; наявність захоплення як безпосереднього інтересу школяра; акцентування розваги з одночасним формуванням стійкого інтересу до учіння й усуненням його психологічного дискомфорту; залучення гри, завдяки універсальності якої учіння стає ефективнішим; використання сучасних технологій навчання, зокрема й інформаційно-комунікаційних, які сприяють максимальному залученню учнів до освітнього процесу) уможливають її трактування як комбінованої технології, яка об'єднує інші технології навчання: ігрові, з використанням опор, інформаційно-комунікаційні тощо. На нашу думку, всі технології, використовувані вчителями іноземних мов саме в початковій школі, можуть бути віднесені до технології ед'ютейнмент як її різновиди, назва якої перекладається як "навчання через розвагу".

Цікавішим, на нашу думку, є використання цієї технології в навчанні дорослих, тому її залучено до процесу формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови на практичних заняттях з методики навчання іноземних мов і культур (Бігич, 2017с).

Не обійдена нашою увагою й техніка storytelling, яка була використана А. Г. Мокіною (Складанчук) у навчанні старших дошкільників англійського усного мовлення, зокрема аудіювання й переказу автентичної англійської казки (Бігич і Мокіна, 2013а 2013б, 2014). При цьому ця техніка була осучаснена як digital storytelling – цифрове розповідання: автентичні казки "Pete the Cat", "The Very Hungry Caterpillar", "The Frog Family", "The Clever Bird" пред'являлись вихователем і переказувались дошкільниками з опертям на їхні мультимедійні презентації.

Актуальність технології теорії вирішення дослідницьких завдань наразі підтверджується численними публікаціями вчителів-практиків. Сутність цієї технології полягає у вирішенні школярами так званих “відкритих завдань” – тобто таких, які не мають єдиного правильного рішення. Наприклад, *Imagine a picture, describing the presence of a cat, but we can't see it.* Варіанти відповідей учнів:

1. A frightened mouse is running in a hole.
2. The dog is under the tree. It is barking and looking at the top of the tree.
3. A broken jar of cream is on the floor and you can see the cat's footsteps nearby.
4. The smiling girl is giving food Wiscas for her favourite cat (Мазаєва).

Особливість технології теорії вирішення дослідницьких завдань полягає в тому, що школяр замість пасивного об'єкта навчання стає активним суб'єктом творчості, а навчальний матеріал, зокрема знання, з предмета засвоєння перетворюються на засіб досягнення певної творчої мети (Зацепина). Технологія теорії вирішення дослідницьких завдань спрямована на практичний розвиток творчої особистості школяра, який мислить нестандартно, здатен знайти вихід навіть із найскладнішої ситуації й упоратись з усіма завданнями, які постають перед ним (Нечаєва).

Набір навчальних прийомів технології теорії вирішення дослідницьких завдань надзвичайно великий. (Укладаючи їх перелік, ми зупинилися на цифрі 55). Полегшуючи й урізноманітнюючи види навчальної діяльності вчителя іноземної мови й школярів, ці прийоми створюють умови для розвитку пізнавального інтересу останніх (Зацепина).

Водночас використання вчителями іноземних мов і культур навчальних прийомів технології теорії вирішення дослідницьких завдань ускладнюється через те, що іноземна мова є одночасно й предметом вивчення, й засобом їх вирішення. Учні мають не лише навчитись творчо вирішувати завдання, а й володіти різновидами мовної компетентності (фонетичною, лексичною, граматичною, техніки читання й письма), які, в свою чергу, є підґрунтям різновидів мовленнєвої компетентності (в аудіюванні, в читанні, в говорінні, в письмі). Саме тому весь спектр навчальних прийомів технології теорії вирішення дослідницьких завдань не може бути використаний учителем іноземної мови початкової школи в процесі формування у молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності.

Прийоми технології теорії вирішення дослідницьких завдань можуть бути застосовані на будь-якому етапі уроку іноземної мови (Нечаєва). Проілюструємо низку навчальних прийомів прикладами з проаналізованих статей.

Початок уроку. Етап – повідомлення теми уроку.

Навчальний прийом – “Відгадай загадку”

Тема уроку – “Fruit”

Завдання: відгадайте загадку й самостійно визначте тему уроку: *Monkeys eat me, kids do too. Gorillas love me, how about you? (A banana)* (Нечаєва).

Початок уроку. Етап – мовленнєва зарядка.

Цілі етапу: активізація тематичних лексичних одиниць; автоматизація мовленнєвих дій учнів у вживанні граматичної структури питального речення *Is it.....?*

Навчальний прийом – “Відгадай загадку”.

Тема уроку – “Animals”.

Завдання: здогадайтесь, що це за тварина:

It can jump, but it is not a kangaroo,

It can run, but it is not a dog,

It can swim, but it is not a fish,

It is strong, but it is not an elephant.

Початок уроку. Етап – мовленнєва зарядка.

Цілі етапу: активізація тематичних лексичних одиниць; удосконалення компетентності в техніці письма.

Навчальний прийом – Кола по воді

Тема уроку – “Seasons”

Завдання : Доберіть якомога більше слів до кожної літери слова «season»:

S – summer...

E – Earth...

A – autumn...

S – snowy...

O – October...

N – nasty...[11].

Основна частина уроку. Етап – укладання монологу-опису.

Тема уроку – “My Hobby”

Навчальний прийом – синквейн.

Завдання: укладіть тематичний синквейн і з опертям на нього розкажіть про своє хобі.

1. My hobby

2. interesting, favourite

3. to collect, to read, to write

4. It depends on your tastes.

5. leisure activities

Варіант відповіді учня: I like my hobby very much. It's interesting and favourite. You can collect, and read, and write. It depends on your tastes. Spend your leisure activities all days (Нечаєва).

Основна частина уроку. Етап – укладання монологу-опису.

Тема уроку – “Seasons”.

Навчальний прийом – синквейн.

Завдання: укладіть тематичний синквейн і з опертям на нього розкажіть про свою улюблену пору року.

1. Winter

2. cold snowy

3. ski skate play snowballs

4. like winter holidays

5. My favourite season

Варіант відповіді учня: Winter is cold and snowy. We can ski, skate and play snowballs in winter. All people like winter holidays. Winter is my favourite season (Зацепина).

Основна частина уроку. Етап – укладання діалогу-розпитування.

Навчальний прийом – біном фантазії.

Прийом передбачає створення чогось нового, нікому невідомого, чого раніше не існувало: об'єктів з паперу / картону / пластика (наприклад, зібрати тварину з геометричних фігур) чи створення одного об'єкта з інших (наприклад, зібрати тварину з літер англійського алфавіту) (Зацепина).

Тема уроку – “Animals”.

Завдання учневі 1: придумати й намалювати незвичну тварину.

Завдання учневі 2: розпитати про незвичну тварину (її колір, розмір, частини тіла тощо).

Заклучна частина уроку. Етап – підбиття підсумків уроку.

Навчальний прийом – квиток на вихід.

Це прийом рефлексії: учні підбивають підсумки уроку, аналізують свої дії, здобуті знання, доходять висновків, відповідаючи на запитання, написані в білеті: Що я зрозумів? Чого я не зрозумів? Про що я хочу запитати? (Зацепина).

Висновок. Таким чином, з метою формування в молодших школярів іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності вчителі початкової школи використовують сучасні технології навчання іноземних мов і культур, найдотичніші до вікових особливостей та інтересів молодших школярів.

Водночас технологію теорії вирішення дослідницьких завдань вдало доповнює технологія розвитку критичного мислення. В освітньому процесі з іноземної мови обидві технології не суперечать одна одній. **Перспектива** подільших наукових розвідок передбачає дослідження навчальних прийомів технології розвитку критичного мислення на початковому ступені навчання іноземної мови й культури в закладі середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2017a). Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*, 3, 3-9.
- Бігич, О. Б. (2017b). Блоги як сучасні засоби формування міжкультурної компетентності. *Науковий Вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*, 29(2), 18-21.
- Бігич, О. Б. (2017c). Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 4, 119-126.
- Бігич, О. Б. (2017d). Електронний кейс як засіб формування у майбутніх менеджерів туризму міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*, 1, 17-22.
- Бігич, О. Б. (2017e). *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2017f). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур: Презентації виступів 21 квітня 2017 року на всеукраїнській науково-практичній конференції "Іншомовна підготовка працівників правоохоронних органів та сектору безпеки"; 08 грудня 2017 на III міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес"*. Взято з <http://bigich.knlu.edu.ua/Conferences.htm>
- Бігич, О. Б. і Мокіна, А. Г. (2013a). Експериментальне навчання старших дошкільників англomовного аудіювання з використанням мультимедійної презентації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6(72), 66-70.
- Бігич, О. Б. і Мокіна, А. Г. (2013b). Зорово-слухові орієнтири сприймання та запам'ятовування англomовного аудіотексту старшими дошкільниками: результати експериментального навчання. In *Nastolení moderní vedy – 2013 : ěateriály IX mezinárodní vědecko-praktická konference, 27 září – 05 října 2013 roku. – Díl 8. Pedagogika. Psychologie a sociologie. Hudba a život* (pp. 37-39). Praha: Publishing House "Education and Science" s.r.o. Retrieved from http://www.rusnauka.com/29_SSN_2013/Pedagogica/5_146268.doc.htm.
- Бігич, О. Б. і Мокіна, А. Г. (2014). Зоро-слухові підказки для переказу англomовної казки старшими дошкільниками: результати експериментального навчання. В О. В. Матвієнко (Гол. ред.), *Україна і світ: діалог мов та культур*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 19-21 бер. 2014 р. (сс. 534-536). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б., Руснак, Д. А., Стрілець, В. В., Коробейнікова, Т. І., Ярошенко, О. В. і Ігнатенко, В. Д. (2017). *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності [колективна монографія]*. Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- Зацепина, Н. В. *Приёмы технологии ТРИЗ в системе работы учителя английского языка*. Взято из <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-triz-na-urokah-angliyskogo-yazika1742836.html>
- Королева, М. *Использование технологии Эдьютейнмент на уроках и во внеурочной деятельности на начальном этапе обучения английскому языку*. Взято из www.iyazyki.prosv.ru/2017/04/use-of-edutainment-technology/
- Лизогуб, А. В. *ТРИЗ и РКМ технологии как средство развития критического и творческого мышления учащихся на уроках английского языка*. Взято из <https://infourok.ru/triz-i-rkm-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazika-1082263.html>
- Мазаева, Г. *Развитие творческого мышления через ТРИЗ технологию*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2018/08/development-creative-thinking/>

- Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В., Устименко, О. М. і Черниш, В. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх й вищих навчальних закладах* [колективна монографія]. Київ, Україна: Ленвіт.
- Нечаєва, Я. С. (2017). Использование элементов технологии ТРИЗ на уроках английского языка. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*, 33, 47-51. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2017/771127.htm>

REFERENCE

- Bihych, O. B. (2017a). Bloh i podkast tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti na riznykh stupeniakh navchannia inozemnoi movy. *Inozemni movy*, 3, 3-9.
- Bihych, O. B. (2017b). Blohy iak suchasni zasoby formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti. *Naukovyj Visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia Filolohiia*, 29(2), 18-21.
- Bihych, O. B. (2017c). Ed'utejnment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia: pedahohika*, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2017d). Elektronnyj kejs iak zasib formuvannia u majbutnikh menedzheriv turizmu mizhkul'turnoi kompetentnosti. *Inozemni movy*, 1, 17-22.
- Bihych, O. B. (2017e). Metodychna skarbnyhka vchytelia / vykladacha ispansk'koi movy: formuvannia linhvosiokul'turnoi kompetentnosti. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2017f). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur: Prezentatsii vystupiv 21 kvitnia 2017 roku na vseukrains'kij naukovo-praktychnij konferentsii "Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv ta sektoru bezpeky"; 08 hrudnia 2017 na III mizhnarodnij naukovo-praktychnij konferentsii "Aktual'ni problemy inozemnoi filolohii ta osvितnij sotsiokul'turnyj protses". Vziato z <http://bigich.knlu.edu.ua/Conferences.htm>
- Bihych, O. B. i Mokina, A. H. (2013a). Eksperymental'ne navchannia starshykh doshkil'nykiv anhlomovnoho audiuvannia z vykorystanniam mul'tymedijnoi prezentatsii. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka*, 6(72), 66-70.
- Bihych, O. B. i Mokina, A. H. (2013b). Zorovo-slukhovi oriientyry spryjmannia ta zapam'iatovuvannia anhlomovnoho audiotekstu starshymy doshkil'nykamy: rezul'taty eksperymental'noho navchannia. In *Nastolení moderní vedy – 2013 : materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference, 27 září – 05 října 2013 roku. – Díl 8. Pedagogika. Psychologie a sociologie. Hudba a život* (pp. 37-39). Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o. Retrieved from http://www.rusnauka.com/29_SSN_2013/Pedagogica/5_146268.doc.htm.
- Bihych, O. B. i Mokina, A. H. (2014). Zoro-slukhovi pidkazky dlia perekazu anhlomovnoi kazky starshymy doshkil'nykamy: rezul'taty eksperymental'noho navchannia. V O. V. Matviienko (Hol. red.), *Ukraina i svit: dialoh mov ta kul'tur: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 19-21 ber. 2014 r. (ss. 534-536). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B., Rusnak, D. A., Strilets', V. V., Korobejnikova, T. I., Yaroshenko, O. V. i Ihnatenko, V. D. (2017). Kejsova i podkast tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Vyd. tsentr KNLU.
- Zatsepyna, N. V. Pryiomy tekhnolohyy TRYZ v systeme raboty uchytelia anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-triz-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1742836.html>
- Koroleva, M. Yspol'zovanye tekhnolohyy Ed'utejnment na urokakh y vo vneurochnoj deiate'l'nosti na nachal'nom etape obucheniya anhlyjskomu iazyku. Vziato yz www.iyazyki.prosv.ru/2017/04/use-of-edutainment-technology/
- Lyzohub, A. V. TRYZ y RKM tekhnolohyy kak sredstvo razvytiya krytycheskoho y tvorcheskoho myshleniia uchashchyhsia na urokakh anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <https://infourok.ru/triz-i-rkm-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1082263.html>

- Mazaeva, H. Razvytye tvorcheskoho myshleniya cherez TRYZ tekhnolohiyu. Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2018/08/development-creative-thinking/>
- Nikolaieva, S. Yu., Borets'ka, H. E., Majjer, N. V., Ustymenko, O. M. i Chernysh, V. V. (2015). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh j vyschykh navchal'nykh zakladakh [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Nechaieva, Ya. S. (2017). Yspol'zovanye elementov tekhnolohyy TRYZ na urokakh anhlyjskoho iazyka. Nauchno-metodycheskyj elektronnyj zhurnal "Kontsept", 33, 47-51. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2017/771127.htm>

УДК 371.35

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В АНГЛІЙСЬКОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Кочубей Н. П.

na-nat@rambler.ru

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Дата надходження 25.10.2018. Рекомендовано до друку 01.12.2018.

Анотація. Стаття присвячена проблемі навчання англійського діалогічного мовлення в контексті впровадження нової української школи у систему початкової шкільної освіти. Стаття ґрунтується на результатах аналізу наукової літератури з проблеми і чинних навчальних програм та державного стандарту. Проведений аналіз дав можливість виокремити необхідні вміння молодших школярів у англійському діалогічному мовленні, які корелюють з рівнем А1.1.1 елементарної іншомовної комунікативної компетентності у говорінні та базуються на вимогах чинних нормативних документів в рамках впровадження нової української школи.

Ключові слова: початкова школа, англійське діалогічне мовлення, вміння молодших школярів, нова українська школа.

Кочубей Н. П. Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко
Новая украинская школа: умения младших школьников в английской диалогической речи

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иноязычной диалогической речи в контексте внедрения новой украинской школы в систему начального школьного образования. Статья основана на результатах анализа научной литературы по данному вопросу и действующих программ обучения, а также государственного стандарта. Проведенный анализ позволил выделить необходимые умения младших школьников в английской диалогической речи, которые коррелируют с уровнем А1.1.1 элементарной иноязычной коммуникативной компетентности в говорении и основаны на требованиях нормативных документов в рамках внедрения новой украинской школы.

Ключевые слова: начальная школа, английская диалогическая речь, умения младших школьников, новая украинская школа.

Kochubey N. Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
New school in Ukraine: primary school pupils' English dialogical speech skills

Abstract. Introduction. The article deals with the question of teaching foreign dialogical speech to the primary school pupils in the context of a new school introduction into the primary school education in Ukraine. Due to the modern globalization trends in education, introduction of the new State educational standard and the launch of a new school in Ukraine, the diverse aspects of learning foreign languages in primary school become a scientific researches' priority. Teaching foreign language in primary school should provide a basis for further learning, stimulate the development of pupil's language skills and mental functions. The Ministry of Education and Science of Ukraine states that much attention should be paid to spoken receptive and productive activities, language communication, as well as to the pupils' communication encouragement. The **Purpose** is to determine the basic skills of primary school pupils in English dialogical speech taking into account the current trends in teaching and primary school pupils' speech psychological characteristics. **Methods.** The article is based on the results of the scientific pedagogical, physiological, methodological literature analysis on the problem and the current curricula and the state standard. **Results.** The analysis made it possible to distinguish the necessary skills of primary school pupils in English dialogical speech. The skills correlate with A1.1.1 level of elementary foreign language communicative competence in speaking and are based on the requirements of the current normative documents within the framework of the new school implementation. **Conclusion.** To sum up, it was found that primary school pupils have to obtain certain skills in English dialogical speech. Within the educational speech context children have to put and answer simple questions of different types, produce both initiative and

reactive replicas by simulating certain speech samples, make up mini-dialogues and select the necessary lexical units and speech samples, conduct elementary dialogues, make up questions, make offers, report on, clarify, deny, evaluate something using certain speech samples.

Key words: primary school, English dialogical speech, primary pupils' skills, new school.

Постановка проблеми. Глобалізація освітнього простору, оновлення навчально-методичного забезпечення початкової освіти в контексті нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, започаткування нової української школи роблять пріоритетним дослідження різнопланових аспектів навчання іноземної мови в початковій школі, яке має забезпечити підґрунтя для подальшого її вивчення й стимулювати розвиток загальнонавчальних умінь і психічних функцій молодшого школяра. В Методичних рекомендаціях щодо організації процесу навчання іноземних мов у 1-х класах експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів МОН України зазначено, що велику увагу слід приділяти усним рецептивним і продуктивним видам діяльності, мовленнєвій комунікації та заохочувати учнів до спілкування (Міністерство освіти і науки України, 2017).

Саме в навчанні спілкування розвивається пізнавальна сфера учнів, формується їхній внутрішній світ, свідомість і здатність бути соціально мобільними в сучасному суспільстві. Особливе значення у навчанні молодших школярів спілкування іноземною мовою має діалог, в якому виникають міжособові відносини, прагнення до спілкування й соціалізації, активізується пізнавальна сфера учнів. Безпосередня участь у діалозі реалізується через діалогічне мовлення, оволодіння яким є умовою повноцінного мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

І. Д. Салістра зазначає, що навчання діалогічного мовлення передбачає формування вміння висловлювати власні думки іноземною мовою. з одного боку, з другого – навчання розуміння мовлення співрозмовника (Салістра, 1958, с. 247). З огляду на таке твердження акцентується вагомість діалогічного мовлення, оскільки в ньому поєднуються вираження власних думок і сприйняття мовлення співрозмовника. Проблема навчання діалогічного мовлення досі залишається однією з актуальних проблем методики навчання іноземних мов, що пояснюється специфічністю природи діалогічного мовлення, наявністю багатьох підходів до його вивчення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості структури, змісту, функцій зовнішнього й внутрішнього діалогів у спілкуванні розглянуто М. М. Бахтіним, В. С. Біблером, А. У. Харашем. Вивченню природи діалогу мови й мислення присвячено дослідження Л. С. Виготського, О. О. Леонтєва, Ю. М. Лотмана, Л. П. Якубинського. Ю. М. Лотман і В. М. М'ясищев розробили універсальні системи комунікації особистої й ролівої діалогічної взаємодії та акцентували, що в ході діалогу здійснюються саморозвиток, впевненість і самореалізація його учасників.

Проблемі діалогічної взаємодії вчителя й учня присвячено праці О. О. Бодальова, який зазначає, що діалогічна взаємодія не обмежується лише зв'язком між ними, а уможливується за наявності психологічної готовності учня до тих змін, які хотів би внаслідок мати вчитель. Особливої значущості це набуває для навчання молодших школярів, у яких ще відсутній достатній мовний досвід, оскільки в початковій школі починається оволодіння іншомовним мовленнями і мовним матеріалом.

Можливості діалогу як форми спілкування й засобу взаємовпливу також розкриваються в працях О. О. Леонтєва, І. А. Зязюна, А. У. Хараша. Проблемою усного мовлення, зокрема діалогічного, займалися зарубіжні (Виноградов В. В., Винокур Т. Г., Земська О. А., Щерба Л. В., Якубинський Л. П.) і вітчизняні (Дудик П. С., Палихата Е. Я.) науковці. С. С. Беркнер, В. Д. Девкін, Ю. І. Пассов, Є. М. Розенбаум, В. Л. Скалкін, Н. К. Скляренко, Ю. М. Скрібнев, Є. П. Шубін досліджували формування іншомовного діалогічного спілкування.

Психологічні аспекти діалогічної взаємодії обґрунтовано в дослідженнях О. О. Бодальова і Л. С. Виготського. Можливості діалогу як форми спілкування й засобу взаємовпливу розкрито

в працях І. А. Зязюна, О. О. Леонтєва, А. У. Хараша. Комунікативні й інтелектуальні аспекти діалогу акцентовано в роботах В. С. Біблера, С. Л. Братченко, О. М. Матюшкіна, Л. А. Петровської, А. С. Співаковської. Сучасна методика навчання учнів іншомовного мовлення ґрунтується на теорії мовленнєвої діяльності, основні положення якої розроблено Л. С. Виготським, М. І. Жинкіним, О. О. Леонтєвим, О. Р. Лурією.

Ю. І. Пассов сформулював принципи і створив модель комунікативного навчання мовлення. О. С. Горшенєва, В. В. Калюжна, І. В. Михалева досліджували розвиток англійського усного мовлення. В. Л. Скалкін виділив методичні засади навчання англійського діалогічного мовлення й запропонував відповідну систему вправ і форм роботи для формування й розвитку навичок і вмінь діалогічного мовлення. Н. Д. Гальскова й Н. І. Гез надали психологічну характеристику говорінню, визначили мету навчання, запропонували систему вправ й засади контролю вмінь говоріння. І. М. Верещагіна, Р. П. Мильруд, З. М. Нікітенко, О. О. Паршикова, Г. В. Рогова, М. Ф. Стронін займались питанням навчання діалогічного мовлення у загальноосвітній школі.

Хоча проблема навчання учнів загальноосвітньої школи іншомовного діалогічного мовлення посідає вагоме місце в наукових дослідженнях, її не можна вважати повністю вирішеною в контексті сучасних нововведень у шкільній освіті. Недостатньо розробленим і важливим залишається питання навчання англійського усного діалогічного мовлення молодших школярів.

Мета статті – визначити основні вміння молодших школярів в англійському діалогічному мовленні з урахуванням сучасних тенденцій навчання, а також психологічних особливостей учнів початкової школи.

Основні результати дослідження. З розширенням сфери використання парної й групової роботи на уроках у початковій школі дедалі частіше використовується діалогічне мовлення (Гудзик, 2007, с. 213). В. Л. Скалкін визначає діалогічне мовлення як об'єднану ситуацією, темою і комунікативними мотивами сукупність усних висловлювань, послідовно здійснених двома або більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування (Скалкін, 1989, с. 6).

З психологічної точки зору діалогічне мовлення завжди звернене, вмотивоване й емоційно забарвлене (Ніколаєва та ін., 1999, сс. 147-148). Реалізуючись у рамках діалогічного спілкування як чергування невеликих висловлювань, діалогічне мовлення межує, з одного боку, з початком (закінченням) комунікативного акту, а з другого боку – з монологічними вставками, з якими з'єднується за допомогою початкових (кінцевих) речень, що мають діалогічну зв'язаність. Діалогічне мовлення варто розглядати як комунікативний акт, де має місце зміна ролей, коли ініціатива в спілкуванні переходить від одного співрозмовника до іншого. Однак у фізичному плані комуніканти не обмінюються висловлюваннями, а зіставляють ці висловлювання, вибудовуючи їх у послідовно-часовий ряд (Скалкін, 1989, с. 6).

О. І. Вишневський (1989, с. 143) зазначає, що найпоширенішою на уроці іноземної мови в початковій школі структурною схемою діалогу є сполучення двох реплік: запитання й відповіді. Проте така діалогічна єдність, за твердженням ученого, не тільки не вичерпує різноманітні форми побудови діалогу, а й не є головною, оскільки структура природного повсякденного діалогу різноманітна і містить широку палітру логічних зв'язків між парами реплік.

На уроці з іноземної мови вчитель прагне, щоб мовлення учнів наближалось до природного, що уможлиблюється за умов мовленнєвої ситуації як під час реального спілкування, так і за допомогою завдань. Залежно від цього мовленнєві ситуації класифікують на природні й навчальні. Природні мовленнєві ситуації пов'язані з організацією навчального процесу і мають природний мовленнєвий стимул. Такі ситуації не забезпечують активізації навчального матеріалу. Успішне поєднання спілкування іноземною мовою і засвоєння мовних засобів навчального циклу уможлиблюють навчальні мовленнєві ситуації (Панова, Андрійко, Тезікова, 2010, с. 146). Навчальна мовленнєва ситуація розглядається як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлювання думок і використання при цьому мовного матеріалу (Семенчик, 2004, с. 143).

У Методичних рекомендаціях щодо організації процесу навчання іноземних мов у 1-х класах експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що початковий ступінь навчання іноземної мови надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні й достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Відбувається становлення засад для формування вмінь сприймати на слух, говорити, читати й писати іноземною мовою. Відтак, постає питання виділення необхідних мовленнєвих умінь для навчання англійського діалогічного мовлення в межах визначених програмою результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що узгоджуються із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Для початкового ступеня навчання Г. В. Рогова й І. М. Верещагіна виділяють основні мовленнєві вміння, які формуються в учнів у процесі навчання іншомовного діалогічного мовлення, з-поміж яких стимулювання співрозмовника до висловлювання, реагування на мовленнєвий стимул, розгортання репліки-відповіді (Рогова и Верещагіна, 1988, сс. 140-141).

З метою конкретизації вимог до рівня розвитку вмінь у діалогічному мовленні наведемо їхню порівняльну характеристику (табл. 1).

Таблиця 1

**Вимоги до рівня розвитку вмінь
в англійському діалогічному мовленні молодших школярів**

Документ	Вимоги
Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи в освітній галузі “Мови і література. Іноземна мова”	<ul style="list-style-type: none"> - використовувати відомий лексичний і граматичний матеріал в усному спілкуванні; - розуміти на слух мовлення вчителя, однокласників, основний зміст текстів з опорою на наочність і мовну здогадку; - брати участь у діалогічному спілкуванні: вести етикетний діалог й елементарний діалог-розпитування у межах ситуацій повсякденного спілкування (Кабінет Міністрів України, 2011).
Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи	<ul style="list-style-type: none"> - ставити загальні й нескладні спеціальні питання; - відповідати на них згідно з мовним матеріалом і ситуацією спілкування; - реагувати на прості, в дещо уповільненому темпі, репліки вчителя й однокласників; - обмінюватися репліками на рівні міні-діалогу (висловлювання кожного учня не менше 3-х реплік) (“Навчальні програми...”).
Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання	<p>Рівень володіння іноземною мовою на кінець четвертого класу має відповідати рівню А1, який вважається найнижчим рівнем використання мови, коли той, хто навчається, може спілкуватись простими засобами, ставити нескладні запитання й відповідати на них, ініціювати й підтримувати розмову простими репліками (Ніколаєва, 2003, с. 33).</p> <p>Для рівня володіння діалогічним мовленням А1 виділено такі дескриптори:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ініціювати й відповідати на прості твердження щодо нагальних потреб або дуже знайомих тем; - на рівні бесіди – відрекомендувати себе, використовувати елементарні засоби привітання й підтримання бесіди, запитати, як справи, відреагувати на новини; запитувати й відповідати на запитання про себе й інших людей, вказувати на час, спілкуватися простими висловлюваннями на знайомі теми (Ніколаєва, 2003, с. 33).

Продовження табл. 1

	На основі зазначеного виділено вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів в англійському діалогічному мовленні: спілкуватись із співрозмовником у простих типових ситуаціях; робити запит нової інформації, використовуючи для цього запитання різних типів; висловлювати радість, захоплення, подив, згоду, незгоду, сумнів у зв'язку з почутим від співрозмовника; ставити запитання співрозмовникові з метою з'ясування або уточнення певної інформації, що зустрічається у процесі спілкування, і відповідати на подібні запитання; обмінюватися репліками із співрозмовником; перезапитувати співрозмовника з метою уточнення змісту в разі нерозуміння його (Ніколаєва, 2003, сс. 74-82).
--	---

Отже, основними вміннями учнів початкової школи в англійському діалогічному мовленні є ставити й відповідати на нескладні за змістом запитання різного типу; будувати як ініціативні, так і реактивні репліки; створювати нескладні міні-діалоги з різних тем; вести елементарний діалог відповідно до прочитаного, прослуханого або побаченого в межах мовленнєвих ситуацій, визначених програмою, самостійно використовуючи програмний мовний матеріал для реалізації комунікативних завдань. З-поміж найтипівіших виділяють уміння розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, оцінити тощо.

Передумовами навчання молодших школярів є довільність їхніх пізнавальних процесів, уміння перетворювати матеріалізовані дії в мовленнєві, відповідати на запитання своїми словами й ставити запитання. Формування навчальної діяльності охоплює три етапи: формування вмінь розуміння навчального завдання й виконання дій у типовій ситуації за зразком; оволодіння загальним способом дій; стабільне засвоєння закономірностей мови і використання їх для формулювання висловлювань. На першому етапі учні шести-восьми років засвоюють первинні форми вміння вчитись. Найбільш значущими з-поміж них є вміння розуміти навчальне завдання й виконувати його за зразком, а також, застосовуючи вже засвоєний спосіб виконання розумових дій (Нгуен Ке Хао, 1986, с. 13). Ми визначаємо первинні навчальні вміння молодших школярів в оволодінні англійським діалогічним мовленням слідом за О. О. Паршиковою (2010, с. 123), яка, враховуючи зазначені етапи формування навчальної діяльності молодших школярів, визначає первинні навчальні вміння молодших школярів в оволодінні іншомовним спілкуванням. Отже, первинні навчальні вміння молодших школярів в оволодінні англійським діалогічним мовленням містять уміння розуміти комунікативні завдання в діалогах і вирішувати їх за рахунок упізнання, розуміння й репродукції засвоєних мовленнєвих зразків, їх вибору й застосування без змін і з незначними змінами за рахунок операцій підстановки, заміщення, скорочення, розширення реплік діалогу.

Ураховуючи те, що рівень володіння іншомовним спілкуванням у початковій школі визначено як А1 на кінець 4-го класу, конкретизуємо проміжні рівні елементарної іншомовної комунікативної компетентності й виділимо рівні навчання учнів 1-го класу англійського діалогічного мовлення. Слідом за О. О. Паршиковою (2010, с. 226), рівень володіння мовою А1 поділяємо на А1.1, якого мають досягти учні після першого семестру другого року вивчення іноземної мови, й рівень А1.2 – на кінець навчання в початковій школі. З огляду на особливості спілкування учнів початкової школи, виділено типи елементарного іншомовного спілкування, які корелюють з підрівнями А1.1.1 (квазікомунікація) і А1.1.2 (протокомунікація) (Паршикова, 2010, с. 226). Першому року вивчення іноземної мови відповідає підрівень А1.1.1. Завдання формування в учнів початкової загальноосвітньої школи мовленнєвого складника іншомовної комунікативної

компетентності в говорінні полягають у репродукуванні висловлювання на основі вибору, артикуляційної й інтонаційної актуалізації засвоєних лексичних одиниць і мовленнєвих зразків адекватно ситуації й комунікативному завданню без змін на рівні А1.1.1 (Паршикова, 2010, с. 178). Мовленнєвий складник елементарної іншомовної комунікативної компетентності у говорінні на підрівні А1.1.1 передбачає вміння виконувати комунікативне завдання за рахунок точної імітації (безпосередньої й відстроченої) окремих лексичних одиниць і мовленнєвих зразків; уміння вибирати відповідно до комунікативного завдання засвоєні лексичні одиниці й мовленнєві зразки та коректно з точки зору артикуляції, ритму й інтонації відтворювати їх у типовій ситуації спілкування (Паршикова, 2010, с. 215).

Отже, конкретизуючи вимоги нормативних документів і вимоги до підрівня А1.1.1 володіння іноземною мовою, ми виділяємо основні вміння молодших школярів в англійському діалогічному мовленні:

- ставити й відповідати на нескладні за змістом запитання різного типу за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків без змін або зі зміненими лексичними одиницями;
- будувати ініціативні й реактивні репліки за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків без змін або зі зміненими лексичними одиницями;
- створювати міні-діалоги за рахунок точної імітації (безпосередньої й відстроченої) окремих лексичних одиниць і мовленнєвих зразків і відбирати для цього необхідні лексичні одиниці й мовленнєві зразки;
- вести елементарний діалог відповідно до прочитаного, прослуханого або побаченого в межах мовленнєвих ситуацій, визначених програмою, самостійно добираючи лексичні одиниці й мовленнєві зразки;
- розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, оцінити за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків без змін або зі зміненими лексичними одиницями.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, на основі аналізу наукової літератури і новітніх вимог до навчання іноземних мов у початковій школі ми виділили основні вміння молодших школярів в англійському діалогічному мовленні, якими вони мають оволодіти по закінченні 1-го класу: ставити й відповідати на нескладні за змістом запитання різного типу за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків; будувати ініціативні й реактивні репліки за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків; створювати міні-діалоги й відбирати для цього необхідні лексичні одиниці й мовленнєві зразки; вести елементарний діалог відповідно до прочитаного, прослуханого або побаченого у межах мовленнєвих ситуацій; розпитати, запропонувати, повідомити, уточнити, заперечити, оцінити за рахунок імітації певних мовленнєвих зразків. Ці вміння мають бути реалізовані в межах навчальних мовленнєвих ситуацій на уроках англійської мови. Зазначені вміння можуть бути прийняті до уваги вчителями початкової школи під час планування процесу навчання, авторами підручників і посібників для навчання молодших школярів англійської мови, студентами під час проходження педагогічної практики в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

- Вишневський, О. І. (1989). *Діяльність учнів на уроці іноземної мови*. Київ: Радянська школа.
- Гудзик, И. Ф. (2007). *Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения)*. Чернівці: Видавничий дім "Букрек".
- Кабінет Міністрів України. (2011). *Державний стандарт початкової загальної освіти* [Чинний від 20 квітня 2011 р. № 462]. Взято з: Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Лист № 91/9-503 від 15.09.2017: Щодо методичних рекомендацій з іноземних мов для експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів*. Взято з: <https://ru.osvita.ua/legislation/other/57412/>.

- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Бражник, Н. О., Гапонова, С. В., Онищенко, К.І. (1999). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.
- Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ: ВЦ “Академія”.
- Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи*. Взято з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>
- Нгуен Ке Хао. (1986). *Психологические основы формирования учебной деятельности младших школьников* (Автореферат докторской диссертации). Москва.
- Паршикова, О. О. (2010). *Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Рогова, Г. В. и Верещагина, И. Н. (1988). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Салистра, И. Д. (1958). *Методика обучения немецкому языку в средней*. Москва: Учпедгиз.
- Семенчик, Ю. О. (2004). Іноземна мова для реального життя (моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземномовного ділового спілкування). *Іноземні мови в навчальних закладах*, 2, 143-152.
- Скалки, В. Л. (1989). *Обучение диалогической речи (на материале английского языка)*. Київ: Радянська школа.

REFERENCES

- Vyshnevs'kyj, O. I. (1989). *Diial'nist' uchniv na urotsi inozemnoi movy*. Kyiv: Radians'ka shkola.
- Gudzyk, Y. F. (2007). *Kompetentnostno oryentyrovannoe obuchenye russkomu iazyku v nachal'nykh klassakh (v shkolakh s ukraynskym iazykom obucheniya)*. Chernivtsi: Vydavnychyj dim “Bukrek”.
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011). *Derzhavnyj standart pochatkovoї zahal'noi osvity* [Chynnyj vid 20 kvitnia 2011 r. № 462]. Vziato z: Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2017). *Lyst № 91/9-503 vid 15.09.2017: Schodo metodychnykh rekomendatsij z inozemnykh mov dlia eksperymental'nykh zahal'noosvitnykh navchal'nykh zakladiv*. Vziato z: <https://ru.osvita.ua/legislation/other/57412/>.
- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red.). (2003). *Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity : vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Kyiv: Lenvit.
- Nikolaieva, S. Yu., Bihych, O. B., Brazhnyk, N. O., Haponova, S. V., Onyschenko, K.I. (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh*. Kyiv: Lenvit.
- Panova L. S., Andrijko I. F., Tezikova S. V. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahal'noosvitnykh navchal'nykh zakladakh*. Kyiv: VTs “Akademiia”.
- Navchal'ni prohramy z inozemnykh mov dlia zahal'noosvitnykh navchal'nykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblyenym vyvchenniam inozemnykh mov 1–4 klasy*. Vziato z: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>.
- Nhuen Ke Khao. (1986). *Psykholohycheskye osnovy formirovaniya uchebnoj deiatel'nosti mladshykh shkol'nykov (Avtoreferat doktorsskoj dySSERTatsyy)*. Moskva.
- Parshykova, O. O. (2010). *Teoretychni osnovy navchannia inozemnoi movy uchniv pochatkovoї zahal'noosvitni'oi shkoly (Doktors'ka dysertatsiia)*. Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.

- Rohova, H. V. y Vereschahyna, Y. N. (1988). *Metodyka obuchenya anhlyjskomu iazyku na nachal'nom etape v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenye.
- Salystra, Y. D. (1958). *Metodyka obuchenya nemetskomu iazyku v srednej*. Moskva: Uchpedhiz.
- Semenchuk, Yu. O. (2004). *Inozemna mova dlia real'noho zhyttia (modeliuvannia komunikatyvnykh situatsij dlia formuvannia vmin' inozemnomovnoho dilovoho spilkuvannia)*. *Inozemni movy v navchal'nykh zakladakh*, 2, 143-152.
- Skalky, V. L. (1989). *Obuchenye dyalohycheskoj rechy (na materyale anhlyjskoho iazyka)*. Kyiv: Radians'ka shkola.

МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК[378.091.26:005.32]:811.111

ВПЛИВ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

Дмитренко Н. Є., Будас Ю. О.

nataliadmitrenko0302@gmail.com, busyulya@bigmir.net

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Дата надходження 05.10.2018. Рекомендовано до друку 06.11.2018.

Анотація. У статті розглядається вплив оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів на їхню мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Автори статті проаналізували сучасні форми оцінювання, використовувані для підвищення мотивації студентів під час вивчення іноземної мови; порівняли думки викладачів і студентів щодо дієвих видів оцінювання іншомовної комунікативної компетентності; визначили найдієвіші з-поміж них для мотивування студентів до регулярного вивчення іноземної мови. Мета цього дослідження передбачала вивчення можливих причинних зв'язків між упровадженням формувального оцінювання високого рівня та мотивацією студентів до вивчення іноземної мови. Формувальне оцінювання високого рівня враховує різний рівень знань студентів, спрямовує зусилля студентів в опануванні іноземної мови й забезпечує позитивний зворотний зв'язок. Чимала увага приділяється самооцінюванню студентів. Результати підтвердили гіпотезу дослідження, що формувальне оцінювання високого рівня сприяє покращенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, що помітно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: мотивація досягнень, іншомовна компетентність, формуюче оцінювання низького рівня, формуюче оцінювання високого рівня, зворотний зв'язок, самооцінювання.

Дмитренко Н. Е., Будас Ю. А. Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского

Влияние оценивания иноязычной компетентности на мотивацию студентов

Аннотация. В статье рассматривается влияние оценивания иноязычной коммуникативной компетентности студентов на их мотивацию к изучению иностранного языка. Авторы статьи проанализировали современные формы оценивания, которые используются для повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка; сравнили мнение преподавателей и студентов относительно эффективных видов оценивания иноязычной коммуникативной компетентности; определили самые действенные среди них для мотивации студентов к регулярному изучению иностранного языка. Целью данного исследования было изучение возможных причинных связей между внедрением формирующего оценивания высокого уровня и мотивацией студентов к изучению иностранного языка. Формирующее оценивание высокого уровня учитывает разный уровень знаний студентов, направляет силы студентов в обучении иностранному языку, обеспечивает позитивную обратную связь. Особое внимание уделяется самооцениванию студентов. Результаты подтвердили гипотезу исследования, что формирующее оценивание высокого уровня способствует улучшению мотивации студентов в изучении иностранного языка, что заметно влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: мотивация достижений, иноязычная компетентность, формирующее оценивание низкого уровня, формирующее оценивание высокого уровня, обратная связь, самооценивание.

Dmitrenko N., Budas I. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Impact of Foreign Language Proficiency Assessment on Students' Motivation

Abstract. Introduction. The article investigates how students' motivation and the assessment of their foreign language proficiency are related. Teachers and students' attitudes to foreign language assessment have been

reconsidered. The most beneficial for students' motivation means of regular foreign assessment have been set out to be used in the survey. Therefore high-level formative assessment procedures for evaluating foreign language proficiency have been analysed. **Purpose.** The primary objective of the present study was to scrutinize the correlation that may exist between implementing the high-level formative assessment model in EFL classes and students' motivation growth. **Results.** In order to determine the impact of assessment on students' motivation, a total number of 80 students of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, majoring in Mathematics, Primary Education, and Psychology were involved in the present study. The process of experimental study is described in the article. The survey has pointed to the fact that students of the experimental groups in which high-level formative assessment was introduced at "English for Specific Purposes", manifested higher level of motivation while being interviewed through the course in comparison to the control groups. **Conclusions.** The results have proved that the introduction of high-level formative assessment plays an important role in increasing students' motivation which has a positive influence on their foreign language proficiency. Supportive, friendly atmosphere has to be created in class to promote formative assessment.

Key words: achievement motivation, foreign language proficiency, low-level formative assessment, high-level formative assessment, feedback, self-assessment.

Постановка проблеми. В навчальному процесі викладачі застосовують різноманітні засоби й технології для посилення мотивації студентів щодо вивчення іноземних мов. Оцінювання вважається одним із найдієвіших засобів впливу на формування навчальних навичок студентів, їхньої зацікавленості щодо вивчення іноземної мови, старанності й відповідальності. Особливо це стосується формувального оцінювання, котре визнається нині ефективним знаряддям впливу на мотивацію студентів щодо опанування іноземної мови, а тому є перспективним напрямом дослідження. Незважаючи на прискіпливу увагу науковців до цієї проблеми, вона залишається й досі не простим питанням для обговорення. Вивчення позитивного впливу, а також очевидних і прихованих викликів оцінювання є важливим для розуміння проблем, котрі виникають під час упровадження формувального оцінювання в навчальний процес, і сприятиме їх вирішенню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології мотивація визначається як процес, котрий "ініціює, керує чи підтримує поведінку для задоволення фізіологічних чи психологічних потреб" (Wood & Wood, 1999, p. 358). Як складне й багатомірне явище, мотивація містить різноманіття складників, таких як інтерес, упевненість, самооцінка, зусилля, ефективність тощо. До найвагоміших ознак мотивації Р.Джін (Geen, 1995) відносить рішучість розпочати справу, наполегливість (рішення не припиняти й продовжувати виконувати цю справу) й зосередженість на завершенні справи, хоча деякі науковці (Crowl, 1997) вважають лише наполегливість і зосередженість важливими характеристиками мотивації.

Мотивація є внутрішньою, якщо діяльність здійснюється не з примусу, а добровільно, як така, що приносить задоволення від виконання та за яку не обіцяна зовнішня винагорода. Якщо справа виконується, щоб уникнути небажаних наслідків, або за неї передбачена певна компенсація, то така мотивація є зовнішньою (Wood, 1999, p. 359). Навчальні навички студентів можна пояснити низкою мотивів. Деякі студенти вивчають іноземну мову, щоб в майбутньому мати змогу працювати за кордоном, асимілюватись з іншомовною спільнотою та культурою, через особисту зацікавленість до носія цієї іноземної мови. Якщо студенти вважають вивчення мови важливим і це збігається з їхніми особистими цілями, вони ставляться до вивчення мови як такої, що вартує їхніх зусиль. Ця дихотомія мотивації була визначена як зорієнтованість відповідно до академічного, кар'єрного чи соціально-культурно контексту навчання (Brown, 2000, p. 163). Таким чином, мотивація до навчання розглядається як форма "енергії, котра керує здатністю студентів вчитись, адаптуватись і змінюватись відповідно до внутрішніх і зовнішніх стимулів" (A systematic review of the impact of summative assessment, 2002).

Потреба в досягненні успіху виявляється ще одним потужним мотивом, котрий впливає на навчальні звички студентів. Мотивація досягнень інтерпретується науковцями (McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A. & Lowell E. L., 1958) як бажання людини досягти певних цілей, відчути

радість завершення. Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення зазвичай уповільнюють або припиняють вивчати іноземну мову, коли вони стикаються з будь-якими серйозними перешкодами, проте пояснюють свої невдачі відсутністю хисту до вивчення мови. Такі студенти не усвідомлюють, що результат залежить не лише від здібностей, а й від зусиль і наполегливості (Weiner, 1972). Водночас люди, які мають високу мотивацію досягнень, відповідно до Кукли (Kukla, 1972), вважають власні здібності, рішучість і важку працю тими факторами, що впливають на результати й зумовлюють успіх. Більше того, студенти з високим рівнем мотивації досягнення не здаються легко при невдачах у навчанні. Вони будуть продовжувати працювати над вивченням мови й насолоджуватися випробовуванням своїх здібностей.

Навчальні цінності викладача й мета вивчення мови безумовно впливають на оцінювання досягнень студентів. Учені (Kathleen M., Cauley & James H. McMillan, 2010) вирізняють з-поміж них цілі виконання (performance) й цілі майстерності (mastery). Викладач, для якого головною метою є зразкове виконання, оцінює передусім індивідуальні здібності й винагороджує за бездоганне виконання. Якщо ж мета викладача – майстерність, то він акцентує увагу на оцінюванні розвитку студентів, опануванні ними нових навичок, їх удосконаленні.

Визначення терміна “оцінювання” залежить від бачення дослідника. Відповідно до висновків групи вчених “Assessment and Learning Research Synthesis Group” (2002, р. 1) щодо впливу підсумкового (summative) оцінювання й тестів на мотивацію студентів, оцінка охоплює будь-яку діяльність, за допомогою якої отримують планомірні й систематичні свідчення про навчання, котрі є підставою для ухвали підсумків цього навчання. Оцінювання вже давно відійшло від тестування знань матеріалу до постійного оцінювання зусиль і внеску, котрий зробили студенти в процес навчання (Ross, 2005, р. 318).

Вагомими засадами оцінювання виділяють справедливість, відповідність оцінювання його меті, змісту, можливостям студентів, відповідність між отриманою інформацією й наслідками результатів оцінювання (National Committee on Science Education Standards and Assessment, 1996).

Флорин М. Михайл поділяє думку Дж. Херреппи (Herrera, 2007) щодо різноманіття засобів для отримання інформації про знання студентів (Florin M. Mihai, 2010, р. 24). Дослідник указує на той факт, що оцінювання часто виявляється поєднанням формальних і неформальних суджень. Він зазначає, що вагомими є не лише результати тестів, але й підсумки інших досліджень знань студентів.

Водночас науковцями висловлюються критичні думки про стандартизоване тестування знань мови (Gipps, 1994; Tsagari, 2004; Hosna Hosseini & Behzad Ghonsooly, 2017). Дослідники піддають сумніву валідність таких тестів, їхню ефективність і доцільність та вказують на неспроможність тестів враховувати ставлення студентів, їхню зацікавленість, залученість до процесу вивчення мови. Критики стандартизованого тестування знань вказують на екзаменаційну тривожність (Crooks, 1988), нездатність екзаменів продемонструвати поступовий розвиток студентів (Tsagari, 2004), обмеження навчального плану (Gipps, 1994) й інші негативні аспекти використання тестів.

Як наслідок, виникають нові підходи до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності. Нині науковці вважають оцінювання засобом вирішення навчальних проблем. “Вид оцінювання може і повинен змінюватися відповідно до проблеми, котра зумовила оцінювання” (Witt, Elliott, Kramer & Gresham, 1994, р. 6). Для Д. Вільям (Dylan William, 2013) оцінювання – це міст, який поєднує навчання й учіння. Він стверджує, що завдяки оцінюванню викладач може побачити, чи його методи є дієвими, та допомогти студентам подолати проблеми, які виникають під час вивчення мови.

Бахман (Bachman, 1990) висловлює думку, що “оцінювання не повинне покладатися лише на результати тестів, оскільки вони не завжди є показовими. Тести мають мотивувати студентів навчатися чи допомагати виявляти прогалини в їхніх знаннях” (Bachman, 1990 as cited in Florin M. Mihai, 2010).

Оцінювання, в процесі якого накопичується інформація про знання студентів з метою пристосування навчання для покращення учіння, визначається як формувальне (formative). Це процес, під час якого викладач планомірно відстежує поступ студентів у вивченні мови, допомагає їм подолати труднощі й усунути недоліки, які впливають на мотивацію у задіяність студентів у процесі навчання (Kathleen M. Cauley & James H. McMillan, 2010). Формувальне оцінювання демонструє студентам, що вони спроможні опанувати мову за певних умов й активних дій.

Кеслін М. Колі та Джеймс Г. МакМілан (Kathleen M. Cauley & James H. McMillan) охарактеризували формувальне оцінювання високого й низького рівнів. Відповідно, формувальне оцінювання низького рівня є більше стандартизованим, формальним, де головною особою, котра приймає рішення, є викладач. Зворотний зв'язок, зазвичай, надається після оцінювання. Взаємодія між викладачем і студентами є досить обмеженою, а самооцінювання студентів не приймається до уваги. Мотивація є зовнішньою. Студенти приписують свої успіхи чи невдачі зовнішнім факторам. Формувальне оцінювання високого рівня може бути спонтанним, неформальним, із залученням студентів та із використанням різноманітних оцінювальних засобів. Зворотний зв'язок часто є миттєвим. Завдання можуть обиратися не тільки викладачем, але й студентами, коригування є гнучкими, а взаємодія між викладачем і студентами – різноплановою. Чимала увага приділяється самооцінюванню студентів і є частиною оцінювання викладача. Типовою мотивацією виявляється внутрішня. Студенти усвідомлюють, що на вивчення мови впливають їхні зусилля, результати залежать від їхньої відповідальності.

Мета статті передбачає вивчення можливих причинних зв'язків між запровадженням формувального оцінювання високого рівня й мотивацією студентів до вивчення іноземної мови. Автори статті припускають, що формувальне оцінювання високого рівня здатне вплинути на мотивацію студентів і водночас їхню іншомовну комунікативну компетентність.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасні погляди науковців на визначення основних термінів дослідження: “оцінювання”, “формувальне оцінювання”; надати погляди викладачів і студентів щодо дієвих засобів оцінювання іншомовної комунікативної компетентності; експериментально простежити вплив формувального оцінювання низького й високого рівнів на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови; запропонувати найдієвіші способи залучення формувального оцінювання до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань були застосовані такі методи дослідження: експеримент, спостереження, моделювання, анкетування, інтерв'ювання, тестування, математична статистика. До процесу дослідження були залучені 80 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ) за спеціальністю “Математика”, “Психологія”, “Дошкільна і початкова освіта”. Експериментальне навчання здійснювалося протягом 2016-2018 років. Студенти вивчали дисципліну “Англійська мова для професійного спілкування” протягом 2-х років. Заняття проводилися двічі на тиждень (перший рік навчання) й один раз на тиждень (другий рік навчання) протягом 4-х семестрів. Експериментальна й контрольна групи обирались випадково й містили по сорок студентів. Формувальне оцінювання високого рівня було реалізоване в експериментальній групі, а студенти контрольної групи навчалися з використанням формувального оцінювання низького рівня.

З метою отримання необхідної інформації в дослідженні використовувались такі матеріали: навчальний посібник “Psychological Education” із завданнями (Дмітренко, 2011); навчальний посібник “English for Students of Mathematics” із завданнями (Дмітренко, 2018); шкала самооцінювання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR); он-лайн тести перевірки розуміння читання міжнародного Кембриджського екзамену (PET); адаптований мотиваційний тест (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера (Gardner, 1985).

Анкета складалась з двох частин. Учасникам анкетування було роз'яснено, що анкета спрямована на вимірювання їхньої мотивації щодо вивчення англійської мови й результати анкетування не вплинуть на їхню оцінку з навчальної дисципліни. Студентів запевнили, що ніхто, крім дослідників, не матиме доступу до їхніх відповідей, що їхні імена не будуть використовуватись у звіті про аналіз результатів дослідження. Учасники отримали інструкції щодо процедури заповнення бланка відповідей.

Перша частина анкети містила демографічні дані щодо навчальної програми, року навчання, статі, віку, тривалості вивчення англійської як другої іноземної мови й тривалості навчання ESP, а також самостійну оцінку студентів щодо їхнього рівня володіння англійською мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Для того щоб перевірити рівень мотивації досягнень студентів, був використаний он-лайн тест (режим доступу <http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/survey.htm>).

Друга частина анкети містила 19 питань щодо мотивації студентів з вивчення англійської мови для спеціального вжитку, які були адаптовані й модифіковані з мотиваційного тесту (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера (Gardner, 1985). У другій частині опитувальника була використана п'ятибальна шкала Лікерта, з коливаннями від рівня 1 ("категорично не погоджуюсь") до рівня 5 ("повністю погоджуюсь"). Тест використовувався двічі: на початку й наприкінці проведеного дослідження. Після повторного тестування результати двох мотиваційних тестів були порівняні, проаналізовані й узагальнені висновки щодо рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Експериментальне навчання було розроблене у формі сандвіч-моделі, яку представлено Штернбергом і Григоренко (Roehner, 2008). Формувальний етап проводився між контрольним тестуванням розуміння читання (РЕТ), яке відбувалось до і після застосування експериментальної методики. Формувальний етап експериментального дослідження передбачав взаємодію студентів із викладачем, який допомагав, натякав, підказував, ставив запитання, вносив пропозиції й роз'яснення, виступаючи водночас медіатором і фасилітатором. На кожному занятті в експериментальній групі було передбачено 30 хвилин на читання з використанням формувального оцінювання високого рівня на різних етапах взаємодії в сандвіч-моделі в такий спосіб.

Перший етап – студенти отримали тест з розуміння читання й завдання до нього з відкритою і закритою відповідями. Під час перевірки й оцінювання тесту викладач надавав коментарі та пояснення помилок письмово в кожній роботі, не пропонуючи правильної відповіді, заохочуючи до індивідуального аналізу помилок студентами й самооцінювання.

Другий етап – на занятті викладач у форматі дискусії намагався розкрити проблемні питання, які були виявлені під час перевірки тестів з перевірки розуміння читання. Викладач надавав відгуки, пояснення, пропонував студентам пояснити свої міркування при виборі відповіді, знайомив з різними прийомами, які допомагають обрати правильну відповідь. Під час обговорення викладач намагався не давати готову правильну відповідь, а стимулювати студентів до самостійного пошуку. З цією метою викладач розподіляв студентів на групи й надавав кожній групі чистий бланк відповіді. Кожна група студентів мала самостійно обговорити й узгодити спільний варіант правильних відповідей. Після цього порівнювались бланки відповідей різних груп. При оцінювання студентів урахувалась їхня самопідготовка, активна участь в обговоренні, самооцінювання.

Студенти заохочувались до самостійного виконання подібних тестів на розуміння читання в позааудиторний час, аналіз й оцінку яких викладач надавав в індивідуальній формі.

Третій етап – проводився інший тест з перевірки розуміння прочитаного. Викладач-медіатор використовував ту саму процедуру підрахунку балів за виконаний тест з письмовими

коментарями щодо виявлених помилок, але не проводив групового обговорення виявлених помилок, стимулюючи студентів до самостійного виправлення помилок, пошуку правильних відповідей і самооцінювання.

Описані три етапи сандвіч-моделі повторювались п'ять разів протягом семестру в експериментальній групі. В контрольній групі студенти також виконували тести на розуміння читання, але під час навчання спостерігались лише деякі елементи (наприклад, відкладений зворотний зв'язок) процедури формуального оцінювання низького рівня. Студентська самооцінка не враховувалася під час виставлення балів оцінювання.

Після проведення завершального тесту перевірки (PET), однакового для експериментальної й контрольної груп, студентам вдруге було запропоновано відповісти на запитання анкети щодо виявлення рівня мотивації The Attitude / Motivation Test Battery, щоб порівняти рівні студентської мотивації до вивчення іноземної мови на початку і після проведення експериментального навчання.

Увесь процес експериментального навчання експериментальної групи може бути представлений у такий спосіб: а) дві частини анкети (частина 1 – особисті дані, самооцінка англomовних навичок і вмінь, он-лайн тест на виявлення мотивації; частина 2 – адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery); б) доекспериментальний тест на розуміння читання (PET); в) сандвіч-модель (три етапи, повторювані 5 разів протягом семестру); г) післяекспериментальний тест на розуміння читання (PET); д) адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery.

Основні результати дослідження. Листи самооцінки опитувальника були складені відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Студенти, які самостійно оцінили свої знання з англійської мови на рівні A1 або A2, склали більшість опитаних – 68,8%. Тих, хто самостійно оцінював свої навички англійської мови на рівні B1 або B2 і є незалежними користувачами, виявилось 31,2%. Досвідчених користувачів мови, тобто студентів, які самостійно оцінили свої навички володіння іноземною мовою як C1/2, не виявлено. Результати самооцінки представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Студентська самооцінка рівня володіння англійською мовою

<i>Рівень</i>	<i>Кількість студентів</i>	<i>Відсоток</i>
<i>A1</i>	<i>9</i>	<i>11.3%</i>
<i>A2</i>	<i>46</i>	<i>57.5%</i>
<i>B1</i>	<i>21</i>	<i>26.2%</i>
<i>B2</i>	<i>4</i>	<i>5%</i>
<i>C1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>C2</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Разом</i>	<i>80</i>	<i>100%</i>

Порівняння результатів попереднього й заключного тестування розуміння прочитаного (PET) було проведено з метою підтвердження, що отримані дані експериментальної й контрольної груп є статистично значущими. У табл. 2 показано, що процедура формуального оцінювання високого рівня може бути значущим показником мотивації. Студенти експериментальної групи продемонстрували, що вони є більш мотивованими на отримання кращих оцінок з вивчення іноземної мови порівняно з контрольною групою.

Таблиця 2

Результати попереднього й заключного тестів на перевірку розуміння читання

Групи		Контрольна		Експериментальна	
Pre-Test	оцінка	N	%	N	%
	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	4	10%	3	7.5%
	<i>C</i>	22	55%	21	52.5%
	<i>D</i>	7	17.5%	10	25%
	<i>E</i>	7	17.5%	6	15%
	<i>FX</i>	-	-	-	-
Post-Test	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	3	7.5%	5	12.5%
	<i>C</i>	22	55%	25	62.5%
	<i>D</i>	8	20%	7	17.5%
	<i>E</i>	7	17.5%	3	7.5%
	<i>FX</i>	-	-	-	-

Для того щоб порівняти мотивацію студентів експериментальної і контрольної груп, дані тесту The Attitude / Motivation Test Battery були введені в статистичний пакет програмного забезпечення (SPSS 16.) для кількісного аналізу. У табл. 3 наведено результати описової статистики. Середні бали свідчать про більшу вмотивованість студентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

Таблиця 3

Описова статистика експериментальних і контрольних груп

Групи	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
<i>Контрольна</i>	40	3.67	1.86	.26
<i>Експериментальна</i>	40	4.84	2.07	.29

Для того щоб отримана різниця була статистично значущою, використовувався *t*-тест. Результати свідчать, що існує статистично значуща різниця між експериментальною групою ($M = 4,84$, $SD = 2,07$) і контрольною групою ($M = 3,67$, $SD = 1,86$), $t = 2,942$, $p = 0,00$, тобто формувальне оцінювання високого рівня може бути значним фактором впливу на мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Результати тестування студентів експериментальної групи свідчать про вищу мотивацію до вивчення англійської мови як іноземної в порівнянні зі студентами контрольної групи.

За результатами мотиваційного тесту, який проводився на початку експерименту, студенти виявилися переважно байдужими до вивчення іноземної мови. Більшість з них продемонстрували низький рівень мотивації. Відповідно до 38 % відсотків студентів вважають, що знання англійської мови не будуть їм потрібні в їхній майбутній професії. Хоча вони розуміють, що в сучасному суспільстві людина має володіти принаймні однією іноземною мовою, 57 % опитаних скептично ставляться до можливості використання іноземної мови. Вивчення іноземної мови для студентів є нудним, нецікавим, і вони розцінюють вивчення іноземної мови як важке випробування, яке вони мусять пройти під час навчання в педагогічному університеті. Результати тесту свідчать, що основні потреби студентів у вивченні іноземної мови не задовольняються і їхня внутрішня мотивація є досить низькою. На заняттях з іноземної

мови вони відчують потребу поспати, поїсти чи відпочити. Більшість студентів (81 %) проінформували, що жодного разу не були за кордоном, ніколи не використовували англійську мову як засіб спілкування за межами навчальної аудиторії і не розуміють переваг від вивчення іноземної мови в педагогічному університеті. Лише загроза нездачі екзамену з дисципліни “Англійська мови для професійного спілкування” мотивує 83% студентів постійно вивчати іноземну мову протягом курсу. Результати опитування демонструють, що мотивація студентів до вивчення іноземної мови знижується, якщо в кінці семестру не проводиться підсумковий контроль у вигляді заліку чи екзамену. Це дає змогу зробити висновок, що українські студенти в основному керуються зовнішньою мотивацією щодо вивчення іноземної мови спеціального вжитку.

Водночас аналіз результатів листів самооцінювання рівня знань студентів з іноземної мови свідчить, що 68% студентів другого курсу не опанували рівень B1 володіння англійською мовою. Деякі студенти мають настільки низький рівень знань мови, що відчують надзвичайні труднощі навіть у читанні й розумінні прочитаного. Більшість з них приїхали на навчання із сільських районів України, де англійська мова викладається на неналежному або низькому рівні. Такі студенти вважають вивчення англійської мови особливо втомливим, марним і важким. Бути в одній групі разом зі студентами, які вже володіють іноземною мовою на рівні B1, надзвичайно перешкоджає їхньому навчанню. Викладачам важко мотивувати цих студентів і належним чином оцінювати їх, оскільки неправильна оцінка може зруйнувати навіть слабке бажання студентів вивчати англійську мову. Неадекватна оцінка зусиль таких студентів змушує їх відчувати невдачу в навчанні.

Подібні випробування спостерігаються і зі студентами, які демонструють вищий рівень володіння мовою. Викладач має бути дуже обережним під час оцінювання таких студентів, оскільки існує висока вірогідність того, що студентам буде важко утримати свій рівень володіння мовою, і він поступово буде знижуватися. Якщо викладач застосовує формувальне оцінювання високого рівня й оцінює поточний прогрес студентів в оволодінні мовою, це може призвести до непорозумінь в оцінюванні. Деякі студенти можуть порівнювати свої знання з рівнем знань інших студентів групи, не враховуючи їхній початковий рівень знань. Неправильно інтерпретуючи оцінку викладача, вони можуть не погоджуватись з оцінюванням. Дослідження підтвердило припущення про те, що основні принципи формувального оцінювання високого рівня слід роз'яснювати студентам на початку вивчення курсу “Англійська мова для професійного спілкування”, й уточнювати згодом за необхідності. Студентам треба пояснювати, що при формувальному оцінюванні високого рівня не враховується їхній рівень знань англійської мови порівняно з іншими студентами, а, насамперед, їхні досягнення й прогрес в оволодінні мовою. Така оцінка роботи на основі принципів формувального оцінювання високого рівня дає змогу наполегливо працювати студентам, які не отримали необхідних знань зі шкільної програми іноземної мови (рівень володіння мовою яких відповідає рівню A1 або A2), і спонукає студентів, які є незалежними користувачами (рівень володіння мовою B1 і B2), покращувати свій рівень володіння іноземною мовою.

Аналіз результатів мотиваційного тесту The Attitude / Motivation Test Battery, який проводився двічі протягом експериментального навчання, свідчить про доцільність використання формувального оцінювання високого рівня. У відповідях студентів зазначається, що означене оцінювання сприяє створенню творчої атмосфери на занятті, а це підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови і відповідно впливає на покращення їхнього рівня володіння іноземною мовою. Ми погоджуємося з думкою Кларка (Clark, 2011), що “внутрішня мотивація зберігається лише тоді, коли їй сприяє відповідний клімат в навчальній аудиторії”. Таке середовище, в якому оцінюються найменші досягнення студентів, каталізує цікавість і бажання подолати виклики, які з'являються в процесі вивчення іноземної мови.

На нашу думку, формувальне оцінювання високого рівня володіння іноземною мовою мотивує студентів, якщо викладачі підвищують внутрішній інтерес студентів, заохочують позитивну атмосферу на занятті, пояснюють мету оцінювання й залучають студентів до прийняття рішень самооцінювання. Викладачі, створюючи позитивну атмосферу підтримки на занятті, мають пояснити роль оцінювання для навчання, сприяти зацікавленню студентів у навчанні й підкреслити вагомість поточного прогресу, а не вагомість оцінки. Зворотний зв'язок набуває більшого значення, якщо інформація, отримана під час оцінювання, використовується викладачем для перепланування або повторного викладу матеріалу, а також якщо студент бажає вдосконалити або покращити свої знання, навички й уміння. Під час навчання корисно акцентувати увагу на досягненнях студентів, підкреслюючи, що неможливо опанувати мову, не роблячи помилок.

І студенти, і викладачі продемонстрували своє бачення оцінювання іншомовної комунікативної компетентності в формі дискусії, яка заохочує навчання. Хоча деякі викладачі висловили жаль з приводу неможливості проводити екзамени частіше, оскільки стверджують, що це дисциплінує студентів і мотивує їх краще, ніж будь-яке обговорення. Цікаво, але деякі студенти погоджуються з доцільністю частішого застосування підсумкового контролю, підтверджуючи думку про досить високий рівень зовнішньої мотивації у вивченні іноземної мови.

Результати дослідження свідчать, що формувальне оцінювання високого рівня сприяє вдосконаленню й поглибленню цілей і завдань навчання шляхом оцінювання успіхів і прогресу студентів, надаючи їм можливості для вдосконалення, розглядаючи помилки як частину навчального процесу, змінюючи методи оцінювання й забезпечуючи індивідуальний підхід в оцінюванні. Так, дослідження показало, що студенти експериментальної групи у своєму навчанні більше використовують когнітивні навчальні стратегії, поєднуючи нове навчання з попередніми знаннями. Для цього під час експерименту з метою покращення засвоєння матеріалу оцінювання студентів пов'язувалось з досягненням індивідуальних цілей кожного студента, врахуванням активної участі й наданням позитивних відгуків щодо використання навчальних стратегій.

Порівнюючи результати опитування до і після експериментального навчання, зазначимо, що студенти експериментальної групи, які на заняттях з іноземної мови отримували формувальне оцінювання високого рівня, виявили вищий рівень мотивації за результатами виконання мотиваційного тесту післяекспериментального навчання. Деякі з них стали більш уважними, старанними й відповідальними. Вони виявили тенденцію регулярно відвідувати заняття з іноземної мови, бути допитливішими, виконувати домашні завдання вчасно, брати участь у дискусіях, обговореннях і самооцінці. Студенти контрольних груп, які навчались за принципами формувального оцінювання низького рівня, продемонстрували вищий рівень незібраності, розслабленості, безвідповідальності й непунктуальності.

Погоджуємося з думкою Шихана та Мунро (Sheehan & Munro, 2017), що викладачі потребують професійної підготовки для запровадження формувального оцінювання високого рівня. Українські викладачі мають неналежну підготовку з теорії й практики оцінювання. Більшість викладачів університету скаржаться на тиск, який вони відчувають під час оцінювання рівня володіння іноземною мовою студентів, і висловлюють занепокоєння щодо впровадження принципів формувального оцінювання високого рівня на практичному занятті з іноземної мови. Вони часто не мають належного рівня знань і навичок щодо оцінювальної діяльності. Участь викладачів у вебінарах, семінарах з підвищення професійної майстерності з проблем оцінювання мовленнєвих навичок і вмій на занятті з іноземної мови може змінити їхнє ставлення й подолати наявні проблеми щодо формувального оцінювання високого рівня. Створюючи спільну атмосферу обговорення, рефлексії й допомоги в групі, викладач підвищує відповідальність студентів за результати їхнього учіння. Активне залучення студентів до процесу оцінювання свідчить про зміну їхньої ставлення до процесу навчання.

У результаті впровадження взаємодії (натяжки, підказки, питання, пропозиції, пояснення й елементи проблемного навчання) під час формувального оцінювання високого рівня рівень мотивації студентів до вивчення англійської мови значно покращився.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що студенти, які пройшли процедуру формувального оцінювання високого рівня, були мотивовані більше, ніж студенти, які не проходили експериментального навчання. Існує суттєва різниця в мотивації студентів експериментальної й контрольної груп, і простежується позитивний зв'язок між процедурою формувального оцінювання високого рівня та мотивацією студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування в педагогічному університеті.

Аналіз результатів проведеного дослідження дає змогу дійти висновку, що запровадження формувального оцінювання високого рівня на заняттях з іноземної мови відіграє вирішальну роль у покращенні мотивації досягнень студентів, яка помітно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Прагнення студентів до успіху й рівень мотивації їхніх досягнень тісно пов'язані із зусиллями, які вони готові докласти до досягнення поставленої мети у вивченні іноземної мови. Навчальна безпорадність студента може бути подолана за допомогою формувального оцінювання високого рівня, а саме підтримки викладача, постійного зворотного зв'язку (коли це можливо), позитивного оцінювання зусиль студентів. Викладач, надаючи студентам проблемні завдання, які відповідають їхньому індивідуальному рівню володіння іноземною мовою, надає можливість студентам зосередитись на вдосконаленні навичок і вмінь і сприймати досягнення поставлених цілей, як прогрес їхнього власного учіння, розвивати власну самооцінку й очікувати на успіх в подальшому навчанні. З метою зростання мотивації студентів оцінювання знань, навичок і вмінь з іноземної мови слід враховувати різноманітність студентів, спрямувати їх у докладанні потрібних зусиль в опануванні мови, забезпечувати позитивний зворотний зв'язок і схвалення зробленої роботи й рекомендувати, що ще слід зробити в цьому напрямку.

Таким чином, у процесі оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів необхідно враховувати його позитивний і негативний вплив на мотивацію студентів і модифікувати й змінювати його тип, надаючи перевагу формувальному оцінюванню високого рівня.

REFERENCES

- A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. (2002). Review conducted by the Assessment and Learning Research Synthesis Group. Retrieved from <http://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment>.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment Techniques to Support Student Motivation and achievement. *The Clearing House*, 83 (1).
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Crowl, T., Kaminsky, S., Podell, D. (1997). *Educational Psychology. Windowson Teaching*. Brown and Benchmark publishers.
- Dmitrenko, N. Ye. (Eds.). (2017). *Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues*. Vinnytsia: FOP T. P. Baranovs'ka.
- Dylan, Wiliam. (2017). Assessment: the Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21 (2), 15-20. Retrieved from <http://www.ncte.org/journals/vm/issues/v21-2>

- Earl, L.M. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (2nd ed.) Corwin Press.
- Florin, M. Mihai. (2010). *Assessing English Language Learners in the Content Areas: a research-into-practice guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <https://doi.org/10.3998/mpub.8912915>
- Gardner, Robert C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, London, Ontario: Edward Arnold Publishers. *Language Journal*, 90 (2), 151-168.
- Geen, R.G. (1995). *Human motivation: a social psychological approach*. Pacific Grove, Calif: Brooks / Cole Pub.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203486009>
- Hanover Research. (2014). The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions On Student Achievement. Retrieved from <http://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>
- Harmer, Jeremy. (2010). *How to Teach English*. Sixth impression, Pearson Education Limited.
- Herrera, G. H., Murry, K. G., & Cabral, R. M. (2007). *Assessment Accommodations for Classroom Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Pearson.
- Hosna, Hosseini, & Behzad, Ghonsooly. (2017). Integrating assessment and instruction: dynamic assessment and its criticism examined. *Advanced Education*, 7, 9-16. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2410-8286.84207>
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological review*, 79, 454-470.
- Lavrysh, Yuliana. (2016). Peer and self-assessment at ESP classes: case study. *Advances Education*, 6, 60-68. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85351>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). *A scoring manual for the achievement motive*. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179-204). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Measuring What Counts. A Conceptual Guide for Mathematics Assessment. (1993). *National Research Council; Mathematical Sciences Education Board*. Washington, DC. Retrieved from <https://doi.org/10.17226/2235>
- National Science Education Standards. (1996). National Committee on Science Education Standards and Assessment, National Research Council. Washington, DC. Retrieved from <http://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/nses-complete.pdf>
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 1-33.
- Popham, J. (2006). Defining and Enhancing Formative Assessment. *Paper presented at the Annual Large-Scale Assessment Conference, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA*. Retrieved from http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/defining%20formative%20assessment
- Ross, Steven J. (2005). The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics* 26/3, 317-342.
- Scriven, Michael S. (1967). The Methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne, and Michael Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation* (39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sheehan, S., Munro, S. (2017). *Assessment: attitudes, practices and needs*. ELT research papers. London, UK: British Council. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-attitudes-practices-needs>
- Tomak, T., & Şendula-Paveliæ, M. (2017). Motivation towards studying English for specific purpose among students of medical and healthcare studies. *J.AHR*, Vol. 8/2, No.16, 151-170.

- Tsagari, D. (2004). Is here life beyond language testing? An introduction to alternative language testing. *Centre for Research in Language Education, CRILE Working Papers*, 58, 1-23.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 1. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Witt, J.C., Elliott, S.N., Kramer, J.J., Gresham, F.M. (1994). *Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices*. Dubuque, Iowa: Brown and Benchmark Publishers.
- Wood, Samuel E., & Wood, Ellen G. (1999). *The world of psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zoghi, M., & Malmeer, E. (2013). The Effect of Dynamic Assessment a EFL Learners' Intrinsic Motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol.4, No 3, 584-594.

УДК 378.881.111.1

МЕТОДИ ПОЗИТИВНОГО МОТИВУВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ЗА МЕТОДИКОЮ А. В. ФРИСБІ)

Бабенко Т. В.

babenkotamara22@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Дата надходження 21.11.2018. Рекомендовано до друку 12.12.2018.

Анотація. Успішне й продуктивне навчання учнів початкової школи іноземної мови неможливе без створення позитивної мотивації. У пошуках методів і способів мотивування школярів не варто відмовлятися від досвіду, який був накопичений талановитими педагогами минулого. Одним з них є А.В. Фрисбі, англійський педагог й методист, теоретик і практик навчання англійської мови як іноземної для початківців. У статті проаналізовано методичні надбання А.В. Фрисбі щодо формування мовленнєвої й мовної компетентностей і послідовності, якої треба дотримуватися в процесі їх опанування. Поради педагога щодо навчання невідомого мовлення, використання англійської мови як "символу думки" й способів запобігання педагогічних помилок, які призводять до втрати позитивної мотивації, повністю збігаються з тими цілями, які стоять перед сучасним учителем. Актуальним для сьогодення є психолого-педагогічний підхід А.В. Фрисбі до вивчення природи дитини й використання цих знань для створення сприятливої вмотивованої атмосфери на уроці англійської мови.

Ключові слова: формування позитивної мотивації, мовленнєві навички, невідоме мовлення, роль учителя, психологічно сприятлива атмосфера.

Бабенко Т. В. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Методы позитивной мотивации учащихся начальной школы (по методике А. В. Фрисби)

Аннотация. Успешное обучение иностранным языкам в начальной школе невозможно без создания позитивной мотивации. В поисках методов и способов мотивации учащихся не стоит отказываться от опыта выдающихся педагогов предыдущих поколений. Одним из них является А.В. Фрисби, английский педагог и методист, теоретик и практик обучения английскому языку как иностранному. В статье проанализированы его методические приёмы формирования речевой и языковой компетентностей. Советы Фрисби касаются последовательности формирования речевых компетентностей и методики обучения неподготовленной речи, а также использования английского языка "как символа мысли". Его способы предупреждения педагогических ошибок, которые приводят к утрате позитивной мотивации, а также психолого-педагогический подход к изучению личности ученика являются особенно актуальными в свете тех задач, которые стоят перед современным учителем.

Ключевые слова: формирование позитивной мотивации, речевые навыки, неподготовленная речь, роль учителя, психологически благоприятная атмосфера.

Babenko T. V. Kyiv Taras Shevchenko National University

Methods of primary school pupils' positive motivation (based on A. W. Frisby's methodology)

Abstract. Introduction. Practical command of the English language is one of the priorities in modern primary school. Successful teaching of a foreign language to children is impossible without creating the atmosphere of positive motivation. **Purpose.** Considering the experience of the researchers and teachers of former generations as well as different approaches to language teaching may become very useful for the purpose of establishing positive motivation in the language classroom. **Methods.** The article provides the analysis of A. W. Frisby's methods of teaching English as a second language and the ways of motivating younger learners: his approaches to teaching the four basic skills (speaking, listening, reading, writing), principles of introducing language material (phonetics, vocabulary, grammar) and the role of the teacher in the language classroom. **Results.** A. W. Frisby's teaching methods were partially influenced by Dr. Charles C. Fries (Audiolingualism), Dr. H. E. Palmer's works (Oral Approach), Structural Approach and the key ideas of a prominent linguist and philosopher of the language J. R. Firth whose works are still found to be inspiring. A. W. Frisby managed to enrich the above mentioned

methods by applying pedagogical and psychological approaches to language teaching. He strongly believed that successful teaching and learning may be achieved only under the condition of motivating pupils by introducing familiar content into the language acquisition. But this motivation should be based on the knowledge of a child's personality, his home life and language abilities. **Conclusion.** A. W. Frisby introduced the procedure of teaching the four basic skills: listening, speaking, reading and writing, but the most attention was paid to listening and speaking. He considered teaching unprepared oral speech to be one of the factors that motivates young learners. A. W. Frisby's pieces of advice on taking into consideration children's different psychological, pedagogical and social characteristics will be of great use for contemporary foreign language teachers.

Key words: positive motivation forming, language skills, unprepared speech, teacher's role, psychologically favourable atmosphere.

Постановка проблеми. Концептуальні засади реформування української школи визначають десять компетентностей, якими мають оволодіти учні на кінець навчання, з-поміж яких – спілкування іноземними мовами. У 2017-2018 навчальному році наказом Міністерства освіти і науки України були запроваджені зміни в навчальний процес з іноземних мов у початковій школі. В преамбулі до Методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу з іноземних мов у 1-х класах експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів наголошено на необхідності зацікавити учнів вивченням предмета, “викликати у них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом культурного спілкування” (Методичні рекомендації, 2017). Без володіння спільною мовою співпраця з країнами Європи значно ускладнюватиметься. Оскільки такою спільною мовою на сьогоднішній день є англійська, проблема формування позитивної мотивації у процесі її навчання набуває особливої актуальності.

Саме в початковій школі формується ставлення до предмета, яке іноді залишається на все життя. Впровадження комунікативного методу навчання іноземних мов, наявність широкого спектру підручників для будь-якого рівня знань, застосування сучасних технологій навчання значно збагатили методичний репертуар кожного вчителя щодо стимулювання пізнавальної діяльності молодших школярів. Проте методи, які започаткували й використовували видатні педагоги й методисти ХХ сторіччя в навчанні англійської мови як іноземної, стають у пригоді й сучасному вчителю початкової школи.

Мета статті: розглянути методи створення позитивних мотивів як стимулів пізнавальної діяльності учнів у процесі формування мовленнєвої й мовної компетентностей англійською мовою (за досвідом англійського педагога й науковця А. В. Фрисбі) й довести їхню актуальність у контексті запровадження реформи початкової школи.

За визначенням *Українського педагогічного словника*, мотивація – це “система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки” (Гончаренко, 1997, с. 217). З цим визначенням погоджуються й білоруські науковці, окреслюючи мотивацію як систему мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, нахилів, мотиваційних установок або диспозицій, ідеалів тощо, що в найширшому сенсі розуміють як детермінацію поведінки взагалі (Рапацевич, 2010, с. 328). Мотивація навчання залежить від установок особистості учня на навчання: позитивних, які надають сил і натхнення (усвідомлення відповідальності за своє майбутнє, прагнення до пізнання нового, внутрішнє відчуття обов'язку перед батьками й суспільством) і негативних, які примушують виконувати навчальні завдання заради уникнення неприємних наслідків (Якобсон, 1969, сс. 227-229).

Методи стимулювання позитивних мотивів ґрунтуються на багатовікових дослідженнях філософів й педагогів минулого. Ще педагоги-гуманісти доби Відродження – Еразм Роттердамський та Франсуа Рабле – зазначали, що процес навчання має бути легким і приємним для дітей, таким, що розвиває їхню активність і самодіяльність. Ця ідея отримала свій розвиток у роботах педагога й філософа Песталотці, який вважав, що дитина має почуватися в школі так само природно й вільно, як серед природи. У ХХ сторіччі окремі аспекти проблеми

мотивації особистості досліджувались психологами й педагогами П.М. Якобсоном (Психологічні проблеми мотивації поведінки людини, 1969), В.І. Ковалевим (Мотиви поведінки і діяльності, 1988), А.К. Марковою, А.Б. Орловим, Л.М. Фрідманом (Мотивація навчання та її виховання у школярів, 1983), Л.В. Занковим (Навчання та розвиток, 1990), В.О. Сухомлинським (Сто порад вчителю, 1977). Під впливом політичних процесів в Україні XXI сторіччя проблема мотивації вивчення іноземних мов набула нового значення, що викликало до неї інтерес молодих науковців – Г.Г. Волошина, Т.Е. Гончаренко, Ю.В. Холмакова, О.О. Малінко, І. Стецько, Н. Шеверун. Проте їхні праці торкаються, переважно, вивчення іноземного досвіду з питань мотивації студентів і розвитку мотивації у студентів галузевих закладів вищої освіти.

В аспекті позитивного мотивування процесу навчання іноземних мов вартує уваги спадщина англійського педагога і методиста А.В. Фрисбі (XX ст.), який виклав свої ідеї та практичний досвід навчання англійської мови в праці “Навчання англійської мови. Замітки та коментар про навчання англійської мови за кордоном” (1964). Книга зорієнтована на навчання дітей у Східній Азії, адже присутність англійського військового контингенту на цих територіях сприяла пошукам продуктивних методів навчання місцевого населення англійської мови. Значний вплив на формування поглядів Фрисбі справили Ч. Фриз і Г. Пальмер.

Треба відзначити, що на той час найзастосованішим був *аудіолінгвальний* метод навчання іноземних мов (*Audioligualism*), який розробили американські вчені Ч. Фриз і Р. Ладо в 1940-50 роках. Згідно з цим методом, навчання англійської мови як іноземної ґрунтувалося на таких принципах: 1) зорієнтованість на досягнення такого рівня знань, який уможливить використання англійської мови на підсвідомому рівні, як це відбувається у носіїв мови; 2) створення в класі тільки англійськомовного середовища; 3) використання для навчання говоріння стимулів, які передбачають негайну відповідь, без її обміркування, що відбувається завдяки попередньому вивченню напам'ять діалогів і виконанню тренувальних вправ; 4) дуже стисле пояснення граматичного матеріалу, якщо в цьому виникає потреба; 5) дотримання в навчанні чотирьох видів мовленнєвої діяльності певної послідовності, притаманної рідній мові: сприйняття на слух, говоріння, читання, письмо (Чепмен, Рутледж, 2005, сс. 80-86).

Натомість у Британії 1930-1960 років набув розвитку започаткований прикладними лінгвістами *ситуативний* або *усний підхід* до вивчення іноземних мов (*Situational or Oral Approach*), який зберігав свою популярність до кінця 80-х років XX століття. Йому були притаманні такі риси: 1) першочергова увага приділялась формуванню навичок усного мовлення; 2) мовленнєва й мовна компетентності формувались лише засобами англійської мови; 3) ретельно добирались найуживаніші лексика й граматики для подальшого опрацювання в ситуаціях спілкування; 4) акцентувалась роль учителя (Celce-Mursia, 1991, pp. 6-7). На певному етапі розвитку *ситуативний метод* був збагачений за рахунок праць теоретика та філософа мови Дж.Р. Фірса (1950, сс. 37-52), який вважав, що мова є “збіркою подій”, які обговорюють співрозмовники. Тому, на його думку, лінгвісти мають замислитися над створенням таких “подій”, тобто над ситуаціями спілкування.

Методичні поради А.В. Фрисбі свідчать про те, що він наслідував *ситуативний* або *усний метод*. Запропонована ним послідовність оволодіння навичками мовленнєвої діяльності (“тренувальні усні вправи – читання вже знайомого мовного матеріалу – письмо”, а на пізніших етапах – “говоріння – написання творів – граматики”) підтверджує те, що А.В. Фрисбі підтримує більшість принципів навчання англійської мови, притаманних цьому методу. Проте автор вносить своє бачення в його практичне застосування: по-перше, він пропонує його лише для дітей й, по-друге, збагачує цей метод, наголошуючи на виховних аспектах, а саме, на зацікавленні школярів процесом навчання й необхідності позитивного мотивування учнів. Отже, А.В. Фрисбі позиціонує себе як педагога у повному сенсі цього слова, для якого процес навчання є невіддільним від виховання.

Говорячи про формування компетентності в говорінні, А.В. Фрисбі наголошує на тому, що вправління у розмовному мовленні має розпочинатися якомога швидше, адже в іншому разі, як застерігає А.В. Фрисбі, іноземна мова перетворюється на безглузде вивчення слів. Він намагався навчати вихованців “вдягати свої думки в англійську мову”, використовувати її як “символ думки”, натомість перетворення її на “непотрібне словесне лушпиння”, що призводить до виникнення в учнів стану фрустрації й усвідомлення непотрібності поставлених завдань. Услід за *ситуативним методом*, автор пропонує навчати розмовного мовлення на основі засвоєння мовних зразків: спочатку учні мають усвідомити їх значення, фонетично правильно промовляти запропоновані лексичні одиниці, а лише потім – застосовувати в усному мовленні. У своїй книзі А.В. Фрисбі дає відповідь на питання, як поряд з тренувальними вправами й «формуванням правильних мовних звичок» не загубити учнівську зацікавленість у вживанні мови як “засобу мислення” (Фрисбі, 1964, сс. 22).

Це переконання автора не суперечить сучасним методам навчання. Щодо мовленнєвих навичок, то наразі основний акцент також має бути зроблений на аудіюванні й говорінні, що цілком збігається з позицією автора, який вважав аудіювання першоджерелом отримання знань, важливим засобом формування правильних мовних навичок. Усне мовлення, на якому робить наголос А.В. Фрисбі, а особливо невідготвлене мовлення – є, на наш погляд, найулюбленишим видом роботи школярів, адже таке вправління надає можливість відчувати на практиці, що англійською мовою можна спілкуватися: поставити запитання про те, що тобі цікаво, а не до знайомого всім тексту; розповісти про актуальні події, що сталися у твоєму житті, а не у житті персонажа з чергового тексту. Власне, аудіювання й невідготвлене мовлення реалізують позитивні учнівські мотиви, заради яких вони приходять на перший урок іноземної мови.

Як будь-який досвідчений педагог, А.В. Фрисбі приділяє багато уваги тренуванню в невідготвленому мовленні. Але автор нагадує, що навчати говоріння треба на знайомій учневі тематиці, яка йому цікава й джерела якої – скрізь, навколо нас, варто лише прислухатися, про що розмовляють учні на перерві. Будь-який текст – з підручника, газети, реклами, концертної програми – може стати предметом дискусії. Учні залюбки обговорюватимуть події шкільного життя – контрольні роботи, спортивні змагання, концерти або поламане кимось крісло. Багатим джерелом розмовної тематики з наступним вправлінням у письмі є суспільні події, до яких потрібно готувати оголошення або розсилати запрошення. Отже, тем для невідготвленого мовлення – безліч. Головне – підтримувати під час обговорення дружню атмосферу й ініціативу учнів. Щоб завдання були досяжними й стимулювальними, вчителеві потрібно передбачати мовні труднощі, які можуть виникнути під час їх виконання, й попередньо надати відповідну підтримку у вигляді лексичних одиниць або граматичних структур. Така підготовка збереже увагу учня й стане запорукою його бажання і можливості виконати ту чи іншу вправу (Фрисбі, 1964, сс. 246-247).

Методичні поради автора не обходять й такого питання, як формування граматичної компетентності та місця граматики в навчальному процесі. А.В. Фрисбі наводить цікаві порівняння, називаючи мовлення “транспортом”, за допомогою якого ми передаємо свої думки й почуття, у той час, як граMATика є “двигуном”, який заводить цей транспорт й підтримує його рух. Ось на яких положеннях ґрунтується його методична концепція: 1) фундаментом живого мовлення є розмовне, а не письмова форма; 2) живе мовлення не має бути статичною, воно постійно змінюється; 3) граMATика не встановлює правила, вона лише помічає зміни у мові та реєструє їх; 4) одиницею мовлення є не слово, а словосполучення; 5) важливим є порядок слів й те, як функціонують лексичні одиниці; 6) приклади є важливішими за правила. Виходячи із зазначеної концепції, автор виокремлює три найважливіші характеристики англійської мови, опанування яких становить вивчення граматики: 1) порядок слів у реченні; 2) моделі речень; 3) структурні слова (Фрисбі, 1964, сс. 266-268).

Щодо місця граматики, то автор однозначно стверджує, що граматика завжди слідує за видами мовленнєвої діяльності. Він порівнює цей процес з оволодінням рідною мовою, коли дитина навчається від дорослих певних мовленнєвих зразків, робить багато помилок й лише з часом опановує правила. На думку А.В. Фрисбі, дитині не потрібно виконувати багато граматичних вправ, проте він пропонує використовувати, по можливості, драматизацію для пояснення певних граматичних тем, скетчі й діаграми, які набагато краще допоможуть відчутти мову. Синтезом здобутих граматичних навичок А.В. Фрисбі вважає учнівські твори, де воєдино з'єднуються думки, лексичні одиниці й граматика.

Лексична компетентність формується, як зазначає А.В. Фрисбі, від час керованого вправління, але, на його думку, недостатньо лише керувати процесом, учня потрібно зацікавити. Тільки за цієї умови відбувається злиття вправи з процесом вивчення; власне, учнівський інтерес стає стимулом й чинником активного сприйняття. Важливим, на думку педагога, є введення нового мовного матеріалу на вже відомих учням ситуаціях спілкування. Активна діяльність учнів, за А.В. Фрисбі, стає “корінням” для набуття нових знань, “фоном”, на якому введення нових мовних одиниць природно вписується у ситуацію спілкування. Мета вчителя – створювати цей “фон”, обирати розмовні теми й забезпечувати своїх учнів мовними засобами для їх обговорення. Лексичні одиниці, вжиті поза контекстом, певною мірою можуть існувати у репертуарі учня, але попри все, автор закликає до вивчення нових мовних одиниць у ситуаціях спілкування, природних для людей, які володіють цією мовою (Фрисбі, 1964, сс. 119-120).

Ця позиція А.В. Фрисбі є актуальною й корисною для сучасного педагога, про що свідчать й *Методичні рекомендації* щодо навчання розмовної мови. Обмеження кількості “мовного інвентарю”, з яким ознайомлюють учнів одночасно на одному уроці, до чотирьох-п'яти одиниць є психологічно обґрунтованою рекомендацією (Методичні рекомендації, 2017). Досить сумнівно, що молодший школяр може одночасно засвоїти десять і більше слів й перетворити їх на засіб мислення, як це стається нині у реальному житті. Можливо, заклик А.В. Фрисбі до слідування принципу “менше – це більше” нарешті припинить “тортури”, яким піддаються сучасні діти, змушені зазубрювати десятки слів для написання ненависних диктантів, результатом чого стає страх і стійка нелюбов до іноземної мови.

Про актуальність твору А.В. Фрисбі свідчить його ставлення до ігрових методів навчання, оскільки він вважав їх не лише засобом мотивації, а й “способом навчання молодших школярів”, адже діти – активні, хочуть рухатись, бути задіяними в якусь діяльність й отримувати від неї результати (Фрисбі, 1964, с.118). І всім зазначеним прагненням відповідають ігрові методи навчання. Крім того, гра відіграє багатозначну роль у навчальному процесі, адже сприяє не лише створенню мотивації, а й підсвідомому запам'ятовуванню слів й структур, навчає працювати в колективі, виховує потрібні для подальшого життя моральні якості, вчить впевненості в собі й культивує бажання досягати мети. Різноманіття ігор дає змогу використовувати їх на будь-яких етапах уроку: на його початку – для активізації знань учнів і підготовки до подальшої роботи; між основними етапами уроку – для закріплення вивченого матеріалу й наприкінці – для повторення пройденого матеріалу, розваги й відпочинку. Отже, ігри надають учням можливість бути фізично активними й водночас реалізовувати навчальні цілі уроку (Бабенко, 2005, сс. 153-164).

На особливу увагу заслуговує ставлення А.В. Фрисбі до помилок. За комунікативним методом, учитель не має припиняти або переривати мовлення учнів (й, особливо, непідготовленого), щоб у них не зникло бажання говорити. Типові помилки, які трапляються неодноразово, обговорюють пізніше, й учні практикуються в правильному вживанні проблемних структур або граматичних явищ. Натомість, А.В. Фрисбі наголошує на неприпустимості помилок й, виходячи з цих міркувань, дозволяє учням обмірковувати свої відповіді, перш, ніж їх озвучити.

Таке ставлення до помилок вирізняє методику А.В. Фрисбі від комунікативного методу навчання й характеризує його як прихильника біхевіоризму, за яким помилка може призвести до формування поганої звички й, отже, підлягає негайному викоріненню.

Про своє бачення створення психологічно сприятливої атмосфери на уроці А.В. Фрисбі розповідає в розділі “Джон і я”, де зупиняється на докладному описі ролі вчителя, його обов’язків стосовно учня – головної особи навчального процесу. За А.В. Фрисбі, компетентність, упевненість, кооперація є складовими успіху, які допомагають створити на уроці атмосферу, прийнятну для засвоєння знань. Щодо учня, то тут увага наставника має бути максимальною: треба вивчати “природу дитини”, спостерігати реакцію учнів на все, що відбувається на уроці, помічати всі дрібниці й, відповідно, змінюватись самому, вносити корективи в перебіг уроку, в заплановані види й форми діяльності на уроці з тим, щоб підтримувати інтерес учнів і зробити процес навчання максимально ефективним. Дітям цікаво, коли зацікавлений учитель, стверджує автор. Оскільки більшість учителів англійської мови не є її носіями, А.В. Фрисбі закликає їх до постійного вправлення в мовленні, вважаючи зупинку в розмовній практиці “фатальною” (Фрисбі, 1964, сс. 111-124). Ці вимоги не втратили своєї актуальності: вдосконалення професійної майстерності шляхом відвідування тренінгів, семінарів, професійних майстерень має стати неодмінним і постійним аспектом професійної діяльності кожного вчителя (Методичні рекомендації, 2017).

За А.В. Фрисбі, праця педагога є невід’ємною від його виховної діяльності й психологічних спостережень. Тому він вважає за необхідне вивчати й брати до уваги неоднорідні мовні здібності учнів, яких нараховується до п’ятдесяти ступенів. Крім того, він розрізняє інші відмінності між учнями, в основі яких лежать інтелектуальні (розумова спроможність до оволодіння іншою мовою), фізичні (зір, слух, артикуляція), психологічні (розвиток візуальної / слухової уяви; сором’язливість, байдужість до навчання), побутові (несприятливі домашні умови) й виховні особливості (антипатія до вчителя й методів його роботи) (Фрисбі, 1964, сс. 122-123).

Висловлюючись сучасною педагогічною термінологією, А.В. Фрисбі дотримується певних етапів процесу виховання: спостереження з метою вивчення дитини, виокремлення конкретних рис і властивостей особистості вихованця, діагностування й проектування його особистості на основі зразка (ідеалу). Лише після вивчення психологічних особливостей дітей можна успішно управляти процесом виховання, що передбачає доречне добирання змісту, форм, методів і прийомів виховання й навчання. Застосування різних видів діяльності на уроці, різноманіття навчальних вправ, надання дітям можливості бути фізично активними протягом уроку, використання ігрових методів, вміння долати емоційні перешкоди допомагають учителеві підтримувати увагу протягом усього уроку, запобігати проявам поганої поведінки й створювати атмосферу позитивної вмотивованості учнів.

Висновок. Погляди А.В. Фрисбі щодо навчання англійської мови молодших школярів не втратили актуальності. Особливо цінними надбаннями для сучасного вчителя можуть стати методи створення позитивної мотивації шляхом вправлення у невідготовленому мовленні на початку навчання; настанови щодо впровадження ігрових методів навчання; методичні рекомендації щодо введення й закріплення лексичних одиниць: від кількості, послідовності введення, фонетичного опрацювання – до повного усвідомлення значення лексичної одиниці й залучення її до вправ в невідготовленому мовленні. Заслужують на увагу й поради вчителів щодо створення в класі сприятливої психологічної атмосфери, небайдужого ставлення до особистості кожного учня, вивчення й урахування психологічних особливостей дітей і постійного вдосконалення своєї методичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

Бабенко Т.В. (2005). *Методика навчання англійської мови у початкової школі*. Київ, Україна: Арістей. Сс. 153-164.

- Гончаренко С.У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ, Україна: Либідь.
- Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу з іноземних мов у 1-х класах експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів. №1/9-503 від 15.09.2017. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України.
- Рапацевич Є.С. (2010). *Золотая книга педагога : Справочное изд.* А.П. Астахов (Ред.). Минск, Белоруссия : Современная школа. Сс. 327-332.
- Якобсон П.М. (1969). *Психиатрические проблемы мотивации поведения человека*. Москва, Российская федерация: Просвещение.
- Celce-Mursia M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Second Edition). Boston: Heinle& Heinle Publishers.
- Chapman, S. & Routledge, P. (eds) (2005). *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Pp. 80-86
- Firth J. R. *Personality and Language in Society* (1950). *The Sociological Review*. (Volume a42, Issue 1). Pp. 37-52 – Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1950.tb02460.x>
- Frisby A.W. (1964). *Teaching English. Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Longmans, Green and CO LTD.

REFERENCES

- Babenko T.V. (2005) *Teaching methods of the English language in Primary school*. Kyiv, Ukraine, Aristey. Pp. 153-164.
- Honcharenko S.U. (1997). *Ukrains'kyj pedahohichnyj slovnyk*. Kyiv, Ukraina: Lybid'.
- Metodychni rekomendatsii schodo orhanizatsii navchal'noho protsesu z inozemnykh mov u 1-kh klasakh eksperymental'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. #1/9-503 vid 15.09.2017. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy.
- Rapacevich E.S. (2010). *Zolotaja kniga pedagoga : Spravochnoe izd.* A.P. Astahov (Red.). Minsk, Belorussija : Sovremennaja shkola. Сс. 327-332.
- Jakobson P.M. (1969). *Psihiatricheskie problemy motivacii povedenija cheloveka*. Moskva, Rossijskaja federacija: Prosveshhenie.
- Celce-Mursia M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (Second Edition). Boston: Heinle& Heinle Publishers.
- Chapman, S. & Routledge, P. (eds) (2005). *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Pp. 80-86
- Firth J. R. *Personality and Language in Society* (1950). *The Sociological Review*. (Volume a42, Issue 1). Pp. 37-52 – Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1950.tb02460.x>
- Frisby A.W. (1964). *Teaching English. Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Longmans, Green and CO LTD.

РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ СІМКОВОЇ ІРИНИ ОЛЕГІВНИ “ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ” (2018)

Актуальність проблеми, вирішення якої висвітлюється у рецензованій монографії, зумовлена низкою суперечностей між соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих перекладачів і недостатньою розробленістю методики навчання усного перекладу, зокрема перекладу з аркуша науково-технічних текстів англійською й українською мовами.

На підставі вивчення сучасного стану й теоретичних засад формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі в науково-технічній сфері авторка пропонує концепцію професійної підготовки майбутніх перекладачів у науково-технічній сфері.

У монографічному дослідженні проаналізовано сучасні вимоги до професійної компетентності перекладача в науково-технічному перекладі згідно з державними й міжнародними стандартами, досліджено соціально-філософські, психолінгвістичні, психолого-педагогічні, методичні й лінгвістичні засади формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша.

З позицій компетентнісного підходу в монографії уточнюється структура професійної компетентності майбутнього перекладача й конкретизується зміст кожного складника зазначеної компетентності (суб- і надкомпетентностей); розглядаються види перекладу, володіння якими становить професійну компетентність перекладача, та їхні особливості; досліджується предметний аспект змісту навчання майбутніх перекладачів двостороннього усного перекладу з аркуша в бакалавраті.

Отримані результати слугують підґрунтям для побудови педагогічної системи професійної підготовки майбутніх перекладачів до усного двостороннього перекладу з аркуша в науково-технічній сфері в єдності трьох складників: цільового, методологічно-змістового й результативного. Системний погляд авторки на досліджувану проблему уможливив комплексне вирішення поставлених завдань: досліджено цілі, принципи, зміст, технології, засоби професійної підготовки майбутніх перекладачів з метою формування професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша.

До здобутків авторки монографії слід віднести спеціальний навчальний курс, розроблений задля формування професійної компетентності перекладача в усному двосторонньому перекладі з аркуша в науково-технічній сфері.

Ретельно досліджені механізми перекладацької діяльності, зокрема усного двостороннього перекладу, лінгвістичні фактори перекладацького процесу, особливості науково-технічних текстів у мові оригіналу й мові перекладу, труднощі, які виникають у процесі їх перекладу, уможливили розроблення авторської методики навчання майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу з аркуша в науково-технічній сфері.

Структура монографії є логічною, обумовленою метою дослідження й поставленими в ньому завданнями. Структурними компонентами монографії є передмова, три розділи, післямова, висновки, список використаних джерел і додатки.

У Передмові авторка докладно обґрунтовує актуальність теми й чітко визначає завдання дослідження, вирішення яких послідовно викладено в розділах монографії.

У першому розділі “Сучасний стан професійної підготовки майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу у науково-технічній сфері» розглянуто сучасні вимоги до професійної компетентності перекладача в науково-технічному перекладі згідно з державними й міжнародними стандартами.

На підставі аналізу стандартів вищої освіти України та вимог освітньо-професійних програм до підготовки майбутніх перекладачів, а також спираючись на результати аналізу міжнародних професійних стандартів як у галузі виконання перекладу, так і його навчання, авторка узагальнює сучасні вимоги до формування професійної компетентності перекладача.

Згідно з державними стандартами дослідниця робить висновок про необхідність розвитку в майбутніх перекладачів соціально-особистісних, системних, інструментальних і професійних компетентностей. Відповідно до зарубіжних стандартів у процесі навчання майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу з аркуша розвитку й удосконалення потребують навички й уміння комунікації та міжособистісного спілкування (особистісна субкомпетентність), мовленнєві навички й уміння (білінгвальна субкомпетентність), навички й уміння вірогідного прогнозування та створення опорних пунктів (перекладацька субкомпетентність), навички й уміння вирішення проблем, пошукові й організаційні навички й уміння (стратегічна надкомпетентність).

Також І. О. Сімкова звертає увагу на необхідність ознайомлення майбутніх фахівців з етичними принципами, яких слід дотримуватись перекладачам, з особливостями усного й письмового реєстрів у країнах мови оригіналу й мови перекладу (екстралінгвістична субкомпетентність).

Розглядаючи виділені субкомпетентності як невід'ємні складники професійної компетентності перекладача, авторка докладно їх аналізує в контексті компетентнісного підходу з урахуванням наявних у науковій літературі підходів до визначення змісту й структури згаданої компетентності.

Вагомим внеском в сучасну теорію професійної підготовки майбутніх перекладачів є визначення дослідницею змістових і структурних складників *перекладацької компетентності в усному двосторонньому науково-технічному перекладі*. З цією метою авторка вдається до порівняльного аналізу усного й письмового видів перекладу, а також до розгляду особливостей різних видів усного перекладу, виділяє усний двосторонній переклад з аркуша як його незалежний вид, широко практично використовуваний, та уточнює його місце серед інших видів перекладу.

Усний двосторонній переклад з аркуша дослідниця визначає як усний переклад письмового тексту оригіналу без його попереднього прочитання, під час якого механізм зорового сприйняття тексту оригіналу синхронізується з усним оформленням тексту перекладу.

Задля створення методики формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша дослідниця розглядає цілі (практичну, виховну, освітню, розвивальну) навчання зазначеного виду перекладу, його місце в загальному змісті професійної підготовки майбутніх перекладачів, виділяє його особливості, аналізує умови виконання й фактори, що ускладнюють його або полегшують.

На підставі аналізу й порівняння різних видів перекладу до особливостей усного двостороннього перекладу з аркуша віднесено різну модальність сприйняття тексту оригіналу (вихідного тексту) і породження тексту перекладу (зорове сприйняття тексту оригіналу та його усне оформлення мовою перекладу); письмову форму мови оригіналу й усну форму мови перекладу; часовий фактор (обмеження в часі); одноразовість сприйняття тексту оригіналу; невисокий рівень еквівалентності тексту перекладу; об'єкти перекладу – тексти оригіналу (вихідні тексти), які можуть мати різний рівень складності.

Усний двосторонній переклад з аркуша виконується в умовах, коли перекладач отримує текст оригіналу (в письмовій формі), який він раніше не бачив або побачив безпосередньо перед здійсненням перекладу. Перекладач читає текст оригіналу й одночасно промовляє його мовою перекладу в такий спосіб, що у реципієнта (одержувача перекладу) складається враження, що текст оригіналу написано мовою перекладу.

До факторів, які ускладнюють виконання усного двостороннього перекладу з аркуша, належать необхідність зберігати рівномірний темп мовлення, уникаючи довготривалих пауз,

повторів або самовиправлень; необхідність читання в прискореному темпі (наприклад, якщо швидкість мовлення становить 100 слів на хвилину, то швидкість читання має бути в 1,5-2 рази більшою; необхідність синхронізації мовленнєвих дій читання, перекладу й промовляння вголос; необхідність правильної сегментації тексту оригіналу, яка має задовольняти дві вимоги: успішний переклад відрізка тексту оригіналу без зайвих зусиль і смислова завершеність відрізка, щоб він без зусиль сприймався реципієнтом.

До факторів, які полегшують здійснення усного двостороннього перекладу, віднесено наявність зорової опори, що дає змогу сприймати наступний відрізок тексту оригіналу, самостійно визначаючи його довжину; зорове сприйняття прецизійної лексики (дати, числа тощо), лексичних одиниць, які важко зрозуміти з контексту; можливість самостійно встановлювати темп мовлення; в поодиноких випадках можливість брати до уваги реакцію аудиторії.

У другому розділі монографії *“Теоретичні основи формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі у науково-технічній сфері”* авторкою досліджено соціально-філософські, психолінгвістичні, психолого-педагогічні, лінгвістичні й методичні засади розроблення методики формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша.

Розглядаючи переклад як особливий розумовий процес і як результат, дослідницею визначено в контексті лінгвістичного, текстового, когнітивного, комунікативного (соціокультурного) й філософського (герменевтичного) підходів специфічні ознаки, які виокремлюють його з-поміж інших видів мовленнєвої діяльності, основні завдання й функції перекладу в розвитку суспільства, а також досліджено особливості різних видів перекладу.

Виходячи з того, що процес перекладу в контексті лінгвістичного підходу розуміється як трансформація тексту оригіналу в текст перекладу, де відповідно відбувається заміна засобів мови оригіналу рівноцінними засобами мови перекладу, дослідниця акцентує увагу на необхідності навчання майбутніх бакалаврів-філологів здійснювати вибір дотичного відповідника, необхідного варіанта одиниці тексту оригіналу в процесі перекладу. Авторка пропонує розрізняти три види відповідників: еквіваленти; варіантні й контекстуальні відповідники; всі види наявних перекладацьких трансформацій.

Спираючись на основні положення текстового підходу, в контексті якого переклад витлумачується як “процес”, утілюваний у діяльності перетворення тексту оригіналу на текст перекладу і “продукт”, тобто перекладений текст оригінал, і враховуючи типи прагматичних відносин, які можуть існувати в тексті оригіналу, дослідниця вдається до характеристики різних типів текстів відносно їхнього прагматичного ступеня в перекладі. З вищим прагматичним ступенем у перекладі виділено наукову й технічну літературу, рекламні оголошення; з високим прагматичним ступенем – публікації для інших країн, тобто тексти, створені мовою оригіналу, але призначені насамперед для перекладу і спрямовані на аудиторію мовою перекладу. Найнижчим прагматичним ступенем у перекладі характеризуються тексти законів, суспільно-політична література, місцева преса, оголошення тощо. Прагматичний ступінь перекладу в текстах художньої літератури залежить від жанру: белетристика й драматургія мають вищий ступінь у перекладі, ніж лірична поезія.

Унаслідок аналізу наукової літератури дослідницею визначено й детально розглянуто основні фази (сприйняття тексту оригіналу; прийняття перекладацького рішення; оформлення тексту перекладу), які складають процес усного двостороннього перекладу з аркуша, виділено й досліджено його основні механізми.

Заслугує на увагу ретельність, з якою І. О. Сімкова розглядає механізми перекладацької діяльності, які співвідносять з кожною з виділених фаз. Цінним є ще й те, що авторка визначає навички й уміння, які мають бути сформовані у студентів для реалізації усного двостороннього перекладу з аркуша залежно від фази. Так, сприйняття тексту оригіналу пов’язано з розвитком

навичок і вмінь девербалізації, володіння широким полем зору під час читання тексту оригіналу й вірогіднісного прогнозування під час смислового аналізу тексту оригіналу; прийняття перекладацького рішення – з навичками й уміннями переключення та застосування перекладацьких трансформацій; усне оформлення тексту перекладу з навичками й уміннями синхронізації двох операцій: читання й говоріння.

Дослідження лінгвістичних факторів, які визначають усний двосторонній переклад з аркуша, дало авторці змогу визначити особливості науково-технічних текстів, як в англійській, так і українській мові. До таких особливостей віднесено суто практичне призначення текстів, а саме, задоволення потреби в інформації або надання інструкції реципієнту, щоб він міг упоратися із технічними завданнями; мовні (лексико-граматичні) особливості, де на перший план виступають термінологія і спеціальна лексика; чітке й логічне викладення; відсутність емоційного забарвлення, чим допускається велика текстуальна близькість до оригіналу.

З огляду на насиченість науково-технічних текстів термінологією й ситуативними кліше, І. О. Сімкова вдається до аналізу застосування термінів і кліше в галузі комп'ютерних і нанотехнологій. Терміни витлумачуються як однозначні лексичні одиниці, позбавлені експресивності. Виявлено, що в галузі нанотехнологій визначення термінів, які використовуються для позначення тотожних предметів і явищ, інколи різняться. Знання такої різниці відіграє важливу роль у процесі перекладу.

Також встановлено, що кліше притаманні такі риси, як узуальність, стійкість, відтворюваність у готовому вигляді й ситуативна обумовленість. Дослідниця розподіляє кліше відповідно до синтаксичних (наприклад, кліше у формі словосполучення, кліше у формі односкладових речень тощо) та семантичних характеристик (наприклад, кліше-запитання, формули мовленнєвого етикету, кліше погодження або непогодження тощо). Витлумачуючи кліше як закінчені висловлювання, авторка доходить висновку, що вони за своїми функціями близькі до тематичних висловлювань, зміст яких задається й визначається ситуацією.

З метою ефективного формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша в галузі комп'ютерних і нанотехнологій, авторка обирає наукову статтю й науково-технічну розробку як види наукових публікацій, докладно обґрунтовує їх вибір і характеризує особливості кожного із зазначених видів публікацій.

Унаслідок дослідження лінгвістичних, психологічних і психолінгвістичних засад авторкою визначено навички й уміння (перекладацька субкомпетентність), необхідні майбутнім перекладачам для здійснення усного двостороннього перекладу з аркуша: навички й уміння читання (девербалізації та розширення поля зору в процесі читання); говоріння (усного мовлення) мовою перекладу; сегментації тексту оригіналу; синхронізації операцій (читання й говоріння); вірогіднісного прогнозування; переключення (з мови оригіналу на мову перекладу і навпаки); виділення значеннєвих опорних пунктів повідомлення (наприклад, уміти оперативно ідентифікувати ключову інформацію й заради її передачі жертвувати другорядною інформацією); застосування перекладацьких трансформацій (наприклад, уміти застосовувати функціональні заміни, описовий переклад тощо).

Заслугове на схвалення детальний аналіз зазначених навичок і вмінь, можливих труднощів їх формування з поданням прикладів вправ для їх подолання.

У третьому розділі *“Педагогічна система професійної підготовки майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі у науково-технічній сфері”* запропоновано зміст професійної підготовки майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі з аркуша в науково-технічній сфері, окреслено педагогічні умови формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому науково-технічному перекладі, запропоновано спеціальний курс для формування професійної компетентності перекладача в усному двосторонньому перекладі з аркуша і модель педагогічної системи професійної підготовки майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі з аркуша.

Для розроблення методики формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша в науково-технічній сфері авторкою обрано дві підмови – комп'ютерні й нанотехнології, вибір яких обґрунтовано сучасними закономірностями суспільного й технологічного розвитку.

Наукові засади добирання й організації науково-технічних текстів для формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша склали такі фактори як перекладознавчий, лінгвістичний і методичний. Відповідно до перекладознавчого фактора під час добору матеріалу враховувалась специфіка усного двостороннього перекладу з аркуша як процесу, що виявляється в його професійній спрямованості, адекватній передачі спеціальної інформації (з урахуванням екстралінгвістичних факторів) і в наявності особливостей, властивих цьому виду перекладу. Встановлено, що матеріали для формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша на основі науково-технічних текстів мають бути професійно орієнтованими; тематично відповідати галузям, обраним для формування професійної компетентності; відбивати специфіку реального професійного спілкування; бути насиченими інформацією спеціального характеру; відповідати комунікативній ситуації в професійній сфері спілкування; відображати особливості усного двостороннього перекладу з аркуша.

Лінгвістичний фактор стосується специфіки мовних і функціональних особливостей науково-технічних текстів, зокрема низки властивих тексту лінгвістичних параметрів, його стильової й жанрової різноманітності, наявності спеціальної інформації (термінології), поліфункціональної природи науково-технічних текстів. Згідно з лінгвістичним фактором матеріали для формування професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша на основі науково-технічних текстів повинні бути завершеними, цілісними; відповідати певному стилю й жанру; бути термінологічно насиченими; мати поліфункціональний характер.

Методичний фактор покликаний визначити ступінь доступності, достатності й ефективності матеріалів, дібраних для формування професійної компетентності в усному двосторонньому науково-технічному перекладі. Згідно з методичним фактором матеріали для формування професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша на основі науково-технічних текстів мають представляти декілька жанрів; бути доступними / посильними за змістом й обсягом; бути організованими відповідно до поступового нарощування труднощів і збільшення обсягу текстового матеріалу, а також застосування текстів різних жанрів; бути організованими відповідно до кількості годин, відведених на курс усного двостороннього перекладу з аркуша.

Цінним в монографії є ретельно висвітлена динаміка добирання змісту навчання із зазначенням обраних галузей, напрямків і тем для формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша, їх розподілу в змісті професійної підготовки, принципів і критеріїв добору науково-технічних текстів і лексичного матеріалу, джерел добору.

Цікавим є, що з метою дослідження згаданих вище галузей і жанрів авторкою були обрані сучасні статті й науково-технічні розробки з комп'ютерних і нанотехнологій, задля чого були використані сучасні журнали з комп'ютерних технологій ("Computer Science", "WorldNet Search", "Computer Technology", "Nature Computer Technology", "Communications of the ACM" тощо), з нанотехнологій ("ENT Magazine", "Nanotechnology", "IEEE Nanotechnology Magazine", "R & D Magazine", "Nature Nanotechnology", "Journal of Nanoscience and Nanotechnology" тощо), а також сайти міжнародних конференцій, міжнародних промислових організацій тощо, була проведена співбесіда з фахівцями, які працюють у різних сферах комп'ютерних технологій, і викладачами спеціальних технічних дисциплін.

Беручи до уваги основні дослідження в галузі нанотехнологій, нормативні документи міжнародних організацій і матеріали національних органів науково-технічної політики

і статистичних служб, дослідниця визначила сфери формування в майбутніх перекладачів професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша в галузі нанотехнологій, напрямки (наноматеріали, наноінструменти, нанoeлектроніка, нанофотоніка, нанобіотехнології, наномедицина, наномеханіка) й теми.

На наукових засадах авторка розглядає педагогічні умови, виділені й реалізовані в освітній практиці системи професійної підготовки майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі в науково-технічній сфері. До таких зараховано: комплексне застосування комунікативних, когнітивних і метакогнітивних стратегій у процесі фахової підготовки; пріоритетність у процесі підготовки перекладача комунікативних завдань із часовим обмеженням, які забезпечують формування професійної компетентності перекладача в усному двосторонньому перекладі з аркуша; міждисциплінарний характер формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в усному двосторонньому науково-технічному перекладі; використання автентичних навчально-інформаційних ресурсів під час фахової підготовки перекладача й орієнтація на провідні світові стандарти; спрямованість процесу фахової підготовки на усвідомлення майбутніми перекладачами перспектив майбутньої професійної діяльності.

Унаслідок аналітичного огляду програм для навчання усного двостороннього перекладу на сайтах закладів вищої освіти, які займаються професійною підготовкою майбутніх перекладачів, авторкою встановлено, що вони враховують сучасні лінгвістичні досягнення, розробки в методиці навчання й перекладознавстві. Однак у них практично відсутні або представлені в недостатній кількості курси, предметом яких є формування професійної компетентності майбутніх перекладачів в усному двосторонньому перекладі з аркуша. Для вирішення цієї проблеми авторкою пропонується спеціальний навчальний курс "Усний двосторонній переклад з аркуша", зміст і структура якого, а також модель організації освітнього процесу з його використанням докладно описано в монографії.

Виклад теоретичних положень ілюструється й унаочнюється на сторінках монографії численними таблицями й рисунками, а також доповнюється результатами дослідження, розміщеними у додатках. Список використаних джерел за темою дослідження нараховує 364 найменування українською й іноземними мовами.

Рецензована монографія, в якій представлено авторську концепцію формування професійної компетентності в усному двосторонньому перекладі з аркуша, призначена передусім для викладачів і студентів закладів вищої освіти, аспірантів і докторантів, а також для вчителів профільних класів закладів середньої освіти й широкого кола освітян, які досліджують проблему навчання перекладу.

Проведене І. О. Сімковою дослідження має беззаперечну наукову новизну, оскільки розширює рамки професійної підготовки майбутніх перекладачів, дає змогу підвищити рівень їхньої професійної компетентності за рахунок формування професійної компетентності в усному двосторонньому науково-технічному перекладі.

Рецензент
декан факультету перекладачів,
професор кафедри німецької
філології та перекладу і прикладної
лінгвістики Київського національного
лінгвістичного університету,
доктор педагогічних наук, доцент

Л. Я. Зеня

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ПЕРЕКЛАД ДІЛОВОГО МОВЛЕННЯ”

Голуб Д. О.

darja.golub@gmail.com

Університет імені Альфреда Нобеля

Дата надходження 25.10.2018. Рекомендовано до друку 26.11.2018.

Анотація. Програму призначено для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти другого курсу навчання із галузі знань 03 *гуманітарні науки*, спеціальності 035 *філологія* (“Переклад (англійська мова)”). Мета навчальної дисципліни – формування англомовної професійно орієнтованої перекладацької компетентності з ділового мовлення на рівні C2 для забезпечення ефективного письмового й усного перекладу в професійному середовищі; розвиток здатності до критичного мислення, постійного росту освітнього потенціалу й самооцінювання для забезпечення подальшого саморозвитку, вільного двостороннього перекладу на міжкультурній арені. Програма навчальної дисципліни містить три змістові модулі: переклад ділових листів і контрактів; переклад ділових переговорів і переговорів телефоном; портфоліо перекладача. Програма визначає зміст навчальної дисципліни, заплановані результати навчання; орієнтовний перелік питань підсумкового контролю; порядок оцінювання результатів навчання. Програма пропонує список рекомендованої літератури (основної та допоміжної), а також інформаційні Інтернет ресурси.

Ключові слова: галузь знань 03 гуманітарні науки, спеціальність 035, магістр філології, проблеми перекладу, ділове мовлення, портфоліо перекладача.

Голуб Д.А. Университет имени Альфреда Нобеля

Программа учебной дисциплины “Перевод деловой речи”

Аннотация. Программа создана для студентов второго (магистерского) уровня высшего образования второго курса обучения отрасли знаний 03 гуманитарные науки, специальности 035 филология (“Перевод (английский язык)”). Цель учебной дисциплины – формирование англоязычной профессионально ориентированной компетентности по переводу деловой речи на уровне C2 для обеспечения эффективного письменного и усного перевода в профессиональной среде; развитие способностей к критическому мышлению, постоянному росту образовательного потенциала и самооценке для обеспечения дальнейшего саморазвития, свободного двустороннего перевода на межкультурной арене. Программа учебной дисциплины состоит из трех модулей: перевод деловых писем и контрактов, перевод деловых переговоров и телефонных переговоров; портфолио переводчика. Программа определяет содержание учебной дисциплины, запланированные результаты обучения; ориентировочный перечень вопросов итогового контроля; порядок оценки результатов обучения. Программа предлагает список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), а также информационные Интернет ресурсы.

Ключевые слова: отрасль знаний 03 гуманитарные науки, специальность 035, магистр филологии, проблемы перевода, деловая речь, портфолио переводчика.

Holub D.O. Alfred Nobel University

The Curriculum of the Academic Course “Translation and Interpreting of Business Communication”

Abstract. The curriculum designed for master’s degree students majoring in 03 *human sciences*, specialism 035 *philology* (“Translation (English language)”). The course curriculum aims at further development of professionally-oriented translation competences in business communication at C2 level to ensure their effective translation and interpreting in professional environments; to develop critical thinking skills, life-long learning and self-evaluation ability which enables further self-development, free two-way translation and interpreting on the intercultural arena. The course curriculum consists of three modules: translation of business letters and

contracts, interpreting of business negotiations and telephone conversations; translator's portfolio. The curriculum determines the content of the course, learning outcomes; list of issues for final test; procedure of assessing learning outcomes. The curriculum proposes a list of references (main and supplementary), as well as information resources in the Internet.

Key words: field of study 03 human sciences, specialism 035 philology, master of arts, problems in translation and interpreting, business communication, translator's portfolio.

Програму обов'язкової навчальної дисципліни «Переклад ділового мовлення» укладено відповідно до освітньо-професійної програми «Переклад (англійська мова)» зі спеціальності 035 *Філологія* та навчального плану підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Дисципліна забезпечує професійний та особистісний розвиток здобувачів і спрямована на формування англійської професійно орієнтованої перекладацької компетентності з ділового мовлення на рівні С2 для забезпечення ефективного письмового й усного перекладу в професійному середовищі. Зміст дисципліни та методи її викладання спрямовані на формування навичок і вмінь розв'язувати перекладацькі завдання будь-якого рівня складності, що надасть змогу виконувати ефективний двосторонній переклад на міжкультурній арені.

1. Програма навчальної дисципліни складається із 3-х змістових модулів.

Змістовий модуль 1. Переклад ділового листування та контрактів.

Тема 1. Переклад ділового листування. Мова ділових листів. Види ділової кореспонденції. Основні проблеми під час перекладу ділового листа.

Тема 2. Переклад ділових контрактів. Контракти: основні складники та принцип побудови. Мова ділових контрактів. Договір про надання послуг.

Змістовий модуль 2. Переклад ділових переговорів і телефонних розмов.

Тема 3. Переклад ділових телефонних розмов. Телефонні розмови: найуживаніша лексика. Усний переклад телефонної розмови (двосторонній переклад).

Тема 4. Переклад ділових переговорів. Мистецтво ведення ділових переговорів. Інструментарій усного перекладача та його використання під час перекладу ділових переговорів. Усний переклад презентацій та конференцій.

Змістовий модуль 3. Перекладацьке портфоліо.

Тема 5. Перекладацьке портфоліо як ефективний інструмент відстеження професійного прогресу. Поняття перекладацького портфоліо та принципи його побудови. Інструментарій для створення ефективного перекладацького портфоліо. Цифрові платформи для створення портфоліо.

2. Заплановані результати навчання

Під час опанування курсу здобувач:

- збагачує свій словниковий запас новими термінологічними одиницями у сфері ділової комунікації для подальшого використання під час ділового листування, усних переговорів тощо;
- використовує основні механізми двостороннього перекладу в роботі з діловими термінами та кліше в міжнародному контексті;
- накопичує необхідну термінологічну базу в сфері ділового листування й усних переговорів, складає глосарії економічного спрямування, перекладацьке портфоліо, використовуючи Інтернет ресурси;
- виявляє певні прагматичні значення того чи іншого ділового висловлювання та його стилістичний потенціал з тим, щоб передбачити потенціальний комунікативний ефект тексту;
- використовує джерела загальної та спеціальної інформації для ефективного двостороннього усного та письмового перекладу текстів економічного спрямування;
- складає та поновлює поняттєві схеми та термінологічні глосарії ділових листів, контрактів, телефонних розмов;

- володіє прийомами вивчення та перевірки загальної ділової та галузевої термінології;
- вільно оперує релевантною лексикою та використовує влучні перекладацькі прийоми та стратегії в процесі двостороннього перекладу переговорів, телефонних розмов щодо розміщення замовлення, визначення ціни й обговорення контракту;
- розпізнає та редагує граматичні та лексичні помилки під час двостороннього перекладу ділової розмови та листування, враховуючи міжкультурний і міжкомунікативний аспект ділового мовлення;
- виділяє причини неточності перекладу термінологічної бази та граматичних структур ділових листів, контрактів і знаходить рішення, як їх уникнути в процесі двостороннього перекладу;
- використовує редагування як соціально необхідний процес опрацювання тексту для ефективної ділової комунікації;
- володіє спеціальними знаннями з редагування ділових листів і контрактів з урахуванням адекватності передачі спеціальної лексики та кліше;
- визначає проблему при перекладі текстів і розмов / переговорів економічного спрямування та знаходить шляхи її подолання й уникнення типових помилок у процесі комунікації;
- використовує сучасні інформаційні технології для правки / редагування тексту як запоруки ефективної міжкультурної ділової комунікації.

3. Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю

1. Основні види ділового спілкування.
2. Ділове спілкування: усна і писемна форми, особливості перекладу.
3. Особливості ведення ділових переговорів.
4. Ділові переговори, їхні етапи та роль усного перекладача.
5. Переклад ділових переговорів.
6. Переклад ділових переговорів телефоном.
7. Національні особливості ділової етики в різних країнах світу та її вплив на роботу перекладача.
8. Особливості перекладу ділових листів.
9. Переклад ділової документації за опрацьованою тематикою.
10. Особливості перекладу контрактів.
11. Проблема досягнення адекватності перекладу економічних та юридичних документів.
12. Особливості перекладу презентацій.
13. Основні труднощі під час перекладу конференцій та їх подолання.
14. Етапи створення ефективного перекладацького портфоліо.
15. Презентація перекладацького портфоліо за опрацьованою тематикою.

4. Порядок оцінювання результатів навчання

Підсумкова оцінка з дисципліни виставляється за 100-бальною шкалою. Завданнями поточного модульного контролю знань здобувачів є перевірка та оцінка:

- а) систематичності й активності роботи здобувача на аудиторних заняттях;
- б) виконання завдань для самостійного опрацювання;
- в) виконання модульних контрольних завдань;
- г) розуміння та засвоєння матеріалу, набутих навичок і вмінь самостійно опрацьовувати матеріал, самостійно працювати з літературою й іншими джерелами, осмислювати й узагальнювати зміст теми та розділу, а також умінь усно / письмово подавати матеріал у вигляді презентації, відповідей на запитання тощо.

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складники до загальної (остаточної) оцінки знань з дисципліни. Оцінка рівня роботи здобувачів на практичних заняттях здійснюється в межах **60-ти** балів. Здобувач допускається до екзамену,

якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав **не менше 36-ти** балів. Якщо за результатами оцінювання роботи на практичних заняттях здобувач отримав менше 36-ти балів, він не допускається до екзамену. Викладач визначає перелік завдань, які повинні бути виконані здобувачем для допуску до екзамену. В разі їх виконання здобувач допускається до екзамену з відповідною оцінкою роботи в 36 балів.

Результати екзамену оцінюються в діапазоні від 0 до 40 балів (включно). Екзамен проводиться у вигляді письмової роботи, що містить завдання з розв'язання задач та аналізу ситуацій. Якщо здобувач за результатами підсумкового екзамену набрав менше **24-х** балів, він отримує незадовільну підсумкову оцінку, незалежно від його результатів за іншими складовими. Повторне складання екзамену після оцінки FX оцінюється 24-ма балами, якщо його складено, та 0 балів, якщо не складено.

4.1. Розподіл балів за змістовими модулями, темами та формами діагностики

Теми та форми діагностики	Максимальна кількість балів
Змістовий модуль 1	
Тема 1 – переклад, обговорення ситуацій, складання перекладацького портфоліо	15
Тема 2 – переклад, обговорення ситуацій, складання перекладацького портфоліо	15
Змістовий модуль 2	
Тема 3 – переклад, обговорення ситуацій, рольова гра	12
Тема 4 – переклад, обговорення ситуацій, рольова гра	12
Змістовий модуль 3	
Тема 5 – обговорення, робота з онлайн платформами для створення перекладацького портфоліо	6
Екзамен	40
Усього за роботу під час вивчення дисципліни	100

4.2. Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ECTS	Шкала рейтингу	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою
A	90-100	5 (відмінно)
B	82-89	4 (дуже добре)
C	75-81	4 (добре)
D	67-74	3 (задовільно)
E	60-66	3 (достатньо)
FX	35-59	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати
F	1-34	2 (незадовільно) – з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Рекомендована література

1. Бондаренко Є.В. Документація у зовнішній економіці: листування та контракти / Є.В. Бондаренко. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 224 с.
2. Arvind T.T. Contract Law / T. T. Arvind.– Oxford University Press, 2017. – 597 p.
3. Ashley A. Oxford Handbook of Commercial Correspondence / A. Ashley. – Oxford University Press, 2005. – 304 p.
4. Boundy Ch. Business Contracts Handbook / Charles Boundy. – Gower Publishing Company, 2010. – 415 p.
5. Contracts: the Essential Business Desk Reference [2nd edition] // ed. by Marcia Stewart. – Berkeley, CA : Nolo, 2016. – 489 p.
6. Davy D. Linguaphone Institute. Linguaphone Advanced English Course / D. Davy. – London, 2001. – 240 p.
7. Chalker S. Linguaphone Institute. Linguaphone Advanced English Course. Study Programmes / S. Chalker.– London, 2001. – 144 p.
8. Helling P. Grammar and Proofreading Course: EBook Edition / Pam Helling. –AMACOM Div American MgmtAssn, 1992. – 112 p.

Словники

1. Cambridge Business English Dictionary // ed. by Cambridge University Press, R. Combley. Cambridge University Press, 2011. – 947 p.
2. Longman Business English Dictionary. – Person Longman, 2007. – 594 p.
3. Oxford Business English Dictionary // ed. by D. Parkinson, J. Noble. – Oxford University press, 2005. – 616 p.
4. The Palgrave Macmillan Dictionary of Diplomacy // ed. by G. Berridge, L. Lloyd. – Springer, 2012. – 401 p.

Інтернет-джерела

1. <https://www.entrepreneur.com/article/203168>
2. <https://www.pon.harvard.edu/daily/negotiation-skills-daily/5-good-negotiation-tec>
3. <https://www.mtmtranslations.com/english-blog/how-to-create-an-effective-portfolio-for-your-translation->
4. <https://www.marketingtipsfortranslators.com/how-to-build-an-online-translation-portfolio-and-drive-traffic-to-it/ businesshiques/>
5. <https://www.educatorstechnology.com/2018/01/5-of-best-tools-to-create-digital.html>
6. <http://www.edudemic.com/tools-for-digital-portfolios/>
7. <https://get.tech/blog/5-best-portfolio-building-tools-students/>

ОГЛЯДИ

УДК 811. 111 (07)

СТРАТЕГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У НАУКОВІЙ ПЕРІОДИЦІ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков Є. О., Яремко Д. П.

plotnikov@ndu.edu.ua; yaranvas@gmail.com

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 25.11.2018. Рекомендовано до друку 17.12.2018.

У статті зроблено спробу короткого аналізу розвитку галузі дослідження стратегій навчання іноземних мов. Подано анотований огляд публікацій зазначеної тематики у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період з 2009 до 2018 р.р.

Ключові слова: стратегія, дослідження, науковий журнал

Плотников Е. А., Яремко Д. П. Стратегическая компетентность в научной периодике: аннотированная библиография

В статье сделана попытка краткого анализа развития исследований в области стратегий обучения иностранным языкам. Представлен аннотированный обзор публикаций указанной тематики в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2009 по 2018 г.г.

Ключевые слова: стратегия, исследования, научный журнал

Plotnikov Y., Yaremko D. Strategic Competence in Scientific Periodical publications: Annotated Bibliography

This paper aims to investigate the development of the strategy research field in the recent years. The article systematically reviews the key studies conducted and published from 2009 to 2018 to reveal current trends and to show best research practices. All the analyzed publications represent the leading scientific journals in the field of language education.

Key words: strategy, research, scientific journal

Починаючи з середини 70-х років минулого століття поняття “навчальні стратегії” впевнено увійшло до теорії і практики навчання іноземних мов (ІМ). На сьогодні навчання стратегій “і формування стратегічної компетентності, в більш широкому сенсі, є одним із ключових компонентів процесу вивчення ІМ згідно з багатьма програмними документами, як, наприклад, “Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти” (з доповненнями 2018 року) або новою національною “Навчальною програмою з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів” (2017). Численні дослідження, здійснені протягом останніх 40-ка років, були присвячені аналізу типів навчальних стратегій, а також способу їх застосування з урахуванням таких факторів, як рівень володіння мовою, мотивація, стать, навчальна автономія тощо.

При цьому через значну кількість факторів, які необхідно враховувати під час наукових досліджень, а також через комплексну природу самих стратегій, як психічного явища, низка проблем не отримала достатнього вирішення, а самі дослідження характеризуються значною різноманітністю.

Метою нашої статті є огляд наукових праць, присвячених поняттю “стратегія” і опублікованих у провідних профільних періодичних виданнях. У такий спосіб ми робимо спробу узагальнити сучасні світові напрямки досліджень стратегічної компетентності й з’ясувати рівень деталізації кожного напрямку.

Аналitiчною базою слугували статті з 10-ти наукових журналів, присвячених загальним проблемам викладання ІМ, за винятком тих, що орієнтовані на специфічні аспекти або напрямки, наприклад, навчання ІМ з використанням технічних засобів або формування компетентностей в окремих видах іншомовної мовленнєвої діяльності. Саме тому до переліку не потрапили такі видання, як *Journal of Second Language Writing* або *Language Assessment Quarterly*. Дібрані публікації охоплюють часовий проміжок останніх 10-ти років (з 2009 по 2018 р.р.)”

Основним інструментом добирання журналів був *SCImago Journal Rank*¹ – показник, що дає змогу оцінити важливість наукових публікацій на основі інформації, яка міститься в базі даних *Scopus*® (*Elsevier*). Показник ураховує як кількість цитувань, отриманих журналом, так і вагомість або престиж журналів, в яких такі цитати були використані. SJR журналу є числовим значенням, що виражає середню кількість зважених цитувань, отриманих протягом певного року, на документ, опублікований у цьому журналі протягом попередніх трьох років. Журнали належать до категорій “Language and Linguistics” і “Education”, квартиля Q1 і посідають перші 10 місць з-поміж журналів, які відповідають наведеному вище критерію.

Перелік дібраних журналів виглядає таким чином:

Назва журналу	Видавець	Місце у рейтингу SJR	Показник SJR	Кількість анотованих статей
Annual Review of Applied Linguistics	Cambridge University Press	2	3,223	2
Applied Linguistics	Oxford University Press	4	2,987	5
Language Teaching Research	SAGE Publications	7	2,428	10
Modern Language Journal	Wiley-Blackwell	9	2,345	11
TESOL Quarterly	Wiley-Blackwell	14	1,692	9
Language Learning	Blackwell Publishing Inc.	15	1,619	5
Language Teaching	Cambridge University Press	29	1,233	5
System	Elsevier Ltd.	31	1,177	64
ELT Journal	Oxford University Press	52	0,942	8
IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching	Walter de Gruyter	60	0,892	4

Дослідження, відображені в аналізованих публікаціях, розподілимо (слідом за Р. Оксфорд) на такі категорії за їхнім спрямуванням²:

1. ЗАГАЛЬНІ (оглядові) дослідження. Універсальні аспекти формування стратегічної компетентності.
2. Стратегії в окремих ВИДАХ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: а) говоріння, б) письмо, в) аудіювання / візуальне сприйняття, г) читання.
3. Стратегії ВИКОРИСТАННЯ МОВИ: а) граматики, б) лексика, в) фонетика тощо.
4. НАВЧАННЯ Й ФОРМУВАННЯ стратегій.
5. Стратегії КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ. Вимірювання стратегій.
6. ФАКТОРИ, які впливають на формування й використання стратегій (вікові, статеві, мотиваційні, культурні тощо). Стратегії, пов’язані з такими факторами.
7. ЕФЕКТИВНІСТЬ. Ефективний учень (*the good language learner*), (не)ефективні стратегії досягнення певної мети.
8. Стратегії в контексті використання ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ навчання (мобільних, дистанційних, інтерактивних тощо).
9. Стратегії професійної діяльності ВИКЛАДАЧА.
10. ІНШЕ.

Розглянемо аналізовані публікації за кожною з цих категорій

¹SCImago, (n.d.). SJR — SCImago Journal & Country Rank [Portal]. Retrieved 11.10.2018, from <http://www.scimagojr.com>

² Відповідний буквено-цифровий код (наприклад, 7 або 36 тощо) використовуватиметься нижче для зазначення тематики публікації.

1. Загальні (оглядові) дослідження. Універсальні аспекти формування стратегічної компетентності.

Дослідження	Опис	Додаткові теми
Lai, Y. C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. <i>TESOL Quarterly</i> , 43(2), 255–280	Проаналізовано спектр стратегій, використовуваних студентами під час вивчення англійської як другої іноземної. Доведено вплив рівня володіння мовою на використання стратегій. Так, студенти з вищим рівнем володіння частіше використовують когнітивні й метакогнітивні стратегії, а студенти з нижчим рівнем володіння – стратегії запам'ятовування	7
Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. <i>Language Teaching</i> , 44(2), 167–180.	В історичному розрізі (1950–2011 р.р.) розглянуто дослідження, присвячені широкому спектру проблем формування стратегічної компетентності	2-9
Rose, H. (2012). Reconceptualizing Strategic Learning in the Face of Self-Regulation: Throwing Language Learning Strategies out with the Bathwater. <i>Applied Linguistics</i> , 33(1), 92–98.	Стаття зосереджена на розгляді поняття стратегічного навчання й таксономії стратегій, запропонованих у попередніх дослідженнях. Критикується тенденція розуміння стратегій лише як засобу самоконтролю й саморегуляції	4
Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. <i>System</i> , 43, 1–10.	Стаття є вступом до спеціального випуску журналу <i>System</i> , присвяченого навчальним стратегіям. Окреслено спектр ключових напрямків досліджень навчальних стратегій, зокрема такі проблемні аспекти, як визначення стратегій, стратегії й володіння мовою, теоретичне підґрунтя, категоризація, контекст, навчання стратегій, методологія досліджень, аналіз тощо	2-8
Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. <i>System</i> , 43, 30–49.	Проаналізовано шість коротких есе провідних експертів зі стратегій вивчення ІМ. Тематика есе охоплює широке коло проблем – від потреб учня до ставлення викладачів до процесу навчання стратегій. Стаття дає змогу оцінити різноманітність аспектів дослідження проблеми стратегій навчання, а також зрозуміти ключові тенденції в цій методичній галузі	4-7, 9
Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. <i>System</i> , 72, 151–163.	Стаття є реакцією на пропозиції змінити фокус наукових досліджень у галузі стратегій навчання ІМ і звернутись до концепту “саморегуляція”. Подано систематизований огляд ключових дотичних досліджень, опублікованих у 2010-2016 р.р. Результати демонструють значну залежність досліджень стратегії від кількісних показників емпіричних даних. Запропоновано низку контекстно орієнтованих якісних (<i>qualitative</i>) методів дослідження навчальних стратегій	5

Cohen, A. D., & Wang, I. K.-H. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. <i>System</i> , 74, 169–182.	Перевірено твердження, що стратегії навчання (метакогнітивні, когнітивні, соціальні й афективні) є монологічними в функціональному плані. На прикладі лексичних стратегій виявлено флуктуації у функціях стратегій під час їх виокремленого, послідовного або парного (кластерного) використання. Також встановлено наявність не тільки лінійної прогресії між різними функціями, але й двонаправлених зв'язків як у межах однієї, так і між різними стратегіями	3б
2. Стратегії в окремих видах мовленнєвої діяльності: а) говоріння		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Huang, L.-S. (2010). Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second-language learners' reported strategy use and oral language production. <i>System</i> , 38(2), 245–261.	Досліджено обсяг й глибину усвідомлення студентами використання стратегій під час усної комунікації. Основним інструментом дослідження використано рефлексію студентів в усній і письмовій формах. Виявлено, що стратегії говоріння не є універсальними й можуть проявлятися як позитивно, так і негативно в межах різних завдань	7
Dippold, D. (2011). Argumentative Discourse in L2 German: A Sociocognitive Perspective on the Development of Facework Strategies. <i>Modern Language Journal</i> , 95(2), 171–187.	Розглянуто стратегії, які дають мовцю змогу отримати підтвердження власної соціальної ідентичності й особистих якостей в усному аргументативному дискурсі, а також, як такі стратегії формуються й змінюються в процесі розвитку мовної особистості	
Khan, S., & Victori, M. (2011). Perceived vs. actual strategy use across three oral communication tasks. <i>IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching</i> , 49 (1), 27-53.	З'ясовано відмінності у використанні стратегій під час виконання усномовленнєвих завдань різних типів. Результати засвідчили, що за винятком деяких індивідуальних і компенсаторних стратегій учні мають тенденцію використання однакових стратегій під час виконання завдань різних типів	
Tomita, N. (2013). Strategies for linking information by German and Japanese native Speakers and by German learners of Japanese. <i>IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching</i> , 51 (2), 117-149.	Порівняно використання стратегій у монологічному мовленні (переказ відеофільмів) носіями німецької й японської мов, а також німецькомовними студентами, які вивчають японську мову як іноземну. Зроблено висновок про складну природу вибору стратегій і залежність стратегій організації інформації від принципів рідної мови	3а
Burch, A. R. (2014). Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies. <i>Language Learning</i> , 64(3), 651–684.	Досліджено особливості комунікативної взаємодії між носіями мови й тими, хто її вивчає як іноземну. Поняття компенсації й планування розглянуто як соціальні, а не особисті психологічні концепти. Продемонстровано, що складна мультимодальна природа комунікації сприяє складнощам категоризації комунікативних стратегій у надійні кодові схеми	

Harish, S. (2014). Social strategy use and language learning contexts: A case study of Malayalee undergraduate students in India. <i>System</i> , 43, 64–73.	У центрі уваги – використання студентами соціальних стратегій комунікації, які розглянуто в умовах трьох основних навчальних контекстів: аудиторного, позааудиторного в кампусі, позааудиторного поза межами кампусу. Результати засвідчили, що студенти використовують зазначені вище стратегії менш ніж оптимально, основним чинником чого визнано неефективну освітню політику	5
Hsieh, A. F.-Y. (2014). The effect of cultural background and language proficiency on the use of oral communication strategies by second language learners of Chinese. <i>System</i> , 45, 1–16.	Проаналізовано вплив фонових соціокультурних знань і рівня володіння ІМ на вибір стратегій усної комунікації. Виявлено 7 факторів, пов'язаних з подоланням проблем усної комунікації, та 6 факторів впливу на подолання проблем аудіювання. З'ясовано, що студенти з низьким мовним рівнем проявили тенденцію використання стратегій уникнення й спрощення	6
Subtirelu, N. C., & Lindemann, S. (2016). Teaching First Language Speakers to Communicate Across Linguistic Difference: Addressing Attitudes, Comprehension, and Strategies. <i>Applied Linguistics</i> , 37(6), 765–783.	Дослідження зосереджено на проблемі навчання носіїв англійської мови як рідної спілкування з іншими її користувачами. Розглянуто стратегії, які носії мови використовують у комунікації з тими, хто вивчає англійську мову як іноземну: стратегії подолання труднощів комунікації й стратегії їх запобігання	4
Chang, S.-Y., & Liu, Y. (2016). From problem-orientedness to goal-orientedness: Re-conceptualizing communication strategies as forms of intra-mental and inter-mental mediation. <i>System</i> , 61, 43–54.	Зроблено спробу реконцептуалізації комунікації як діяльності, опосередкованої процесом і цілями спілкування, в контексті використання іншомовних стратегій. Результати засвідчили, що в деяких випадках для уникнення або вирішення проблем комунікації використання стратегій є проблемно орієнтованим. Також з'ясовано, що ефективний вибір стратегій зазвичай залежить від контексту й мети спілкування	
Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2016). Research timeline: Second language communication strategies. <i>Language Teaching</i> , 49(4), 494–512.	Стаття є оглядом наукових досліджень, присвячених стратегіям комунікації, здійснених з початку 70-х років минулого століття до сьогодення	1
Azkarai, A., & Imaz Agirre, A. (2016). Negotiation of Meaning Strategies in Child EFL Mainstream and CLIL Settings. <i>TESOL Quarterly</i> , 50(4), 844–870.	Проаналізовано використання комунікативних стратегій під час усного мовлення учнями середнього шкільного віку, які вивчають англійську мову як окремий предмет і в умовах предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Виявлено, що “традиційні” учні використовували більше стратегій, ніж ті, хто брав участь у CLIL. Підтверджено, що вік, умови навчання й типи завдань впливають на вибір стратегій	

Goh, C. C. M. (2017). Research into practice: Scaffolding learning processes to improve speaking performance. <i>Language Teaching</i> , 50(2), 247–260.	Виділено стратегії комунікації як ключовий компонент навчання говоріння. Проаналізовано як таксономії стратегій комунікації, так і основні напрямки досліджень у цій галузі, а також практична реалізація існуючого наукового доробку	4
Xu, J., & Kou, J. (2018). Group Interaction Strategies and Students' Oral Performance in Chinese EFL Classrooms. <i>TESOL Quarterly</i> , 52(1), 198–209.	Дослідження стратегій групової взаємодії та їх впливу на усне мовлення виявило, що покращенню останнього сприяє використання якомога ширшого репертуару таких стратегій, незалежно від того, як часто вони використовуються. Також учителі мають допомагати учням зрозуміти мовні й соціальні функції певної стратегії, а також надати можливість застосувати стратегії в різних ситуаціях	
Chou, M. H. (2018). Speaking Anxiety and Strategy Use for Learning English as a Foreign Language in Full and Partial English-Medium Instruction Contexts. <i>TESOL Quarterly</i> , 52(3), 611–633.	Розглянуто стратегії комунікації в умовах використання англійської мови як середовища навчання. Виявлено, що у випадку, коли англійська мова використовується лише частково, студенти застосовують стратегії повторення й перефразування рідше, ніж ті, хто повно використовує англійську мову	
б) письмо		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: Will it really work? <i>System</i> , 37(3), 418–433.	З'ясовано вплив гендерних факторів й академічної спеціалізації на використання стратегій іншомовного письма. Дослідне навчання засвідчило вищий рівень використання стратегій представницями жіночої статі й студентами спеціальності “Комп’ютерні науки” (на протигагу спеціальності «Інформаційні системи керування»)	4, 6
Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second Language Writers' Strategy Use and Performance on an Integrated Reading-Listening-Writing Task. <i>TESOL Quarterly</i> , 46(1), 80–103.	Проаналізовано використання стратегій під час виконання інтегрованих письмових завдань (із залученням аудіювання й читання) і відповідних тестів. Окреслено структуру стратегій письма, що визначається 3-ма факторами: саморегулятивним використанням стратегій, дискурсивно-синтегичним використанням стратегій і використанням стратегій у режимі “тестового усвідомлення” (“test-wiseness”)	2в, 2г
Yu, S., & Lee, I. (2016). Exploring Chinese students' strategy use in a cooperative peer feedback writing group. <i>System</i> , 58, 1–11.	Проаналізовано проблему стратегій надання зворотного зв'язку на рівні “студент – студент”. Виявлено 5 ключових стратегій такого типу: використання рідної мови, задіювання критеріїв письма ІМ, залучення правил групової діяльності, запит на допомогу від учителя, зміна ролей	

Lei, X. (2016). Understanding writing strategy use from a sociocultural perspective: The case of skilled and less skilled writers. <i>System</i> , 60, 105–116.	Виявлено відмінності у використанні стратегій серед студентів з вищим і нижчим мовними рівнями. Експериментально виявлено низку розбіжностей між двома групами. Відмінності виявлено в 3-х субпроцесах інтерналізації: зверненні уваги, імітації й встановленні цілей	7
Hwang, M., & Lee, H.-K. (2017). Development and validation of the English writing strategy inventory. <i>System</i> , 68, 60–71.	Здійснено спробу розробити інструментарій вимірювання стратегій письма на третинному рівні. Використано низку кількісних і якісних методів, зокрема метод вербалізації мислення. Виявлено фактори впливу на внутрішню збалансованість інструментарію. Сформульовано пропозиції для тих, хто користується інтерв'ю як методом наукового дослідження	6
Csizér, K., & Tankó, G. (2017). English Majors' Self-Regulatory Control Strategy Use in Academic Writing and its Relation to L2 Motivation. <i>Applied Linguistics</i> , 38(3), 386–404.	Проаналізовано використання студентами-філологами стратегій самоконтролю. З'ясовано зв'язок між стратегіями самоконтролю, мотивацією й усвідомленням самоефективності. Виявлено, що використання стратегій самоконтролю опосередковане підвищеним рівнем мотивації й самоефективності, а також зниженим рівнем остраху письма	6
Bai, B. (2018). Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols. <i>System</i> , 78, 15–26.	Розширено розуміння взаємозв'язку між компетентністю в письмі, віком (класом навчання) й саморегульованими стратегіями письма. З'ясовано, що молодші школярі переважно використовують 24 когнітивні й метакогнітивні стратегії, а учні з вищим мовним рівнем застосовують більше стратегій, ніж ті, чий мовний рівень є нижчим	7
Sasaki, M., Mizumoto, A., & Murakami, A. (2018). Developmental Trajectories in L2 Writing Strategy Use: A Self-Regulation Perspective. <i>Modern Language Journal</i> , 102(2), 292–309.	За допомогою послідовних змішаних експериментальних методів досліджено довготривалу траєкторію формування навчальних стратегій у письмі. З'ясовано вплив когнітивних, афективних і середовищних стратегій на груповому й індивідуальному рівнях	6
в) аудіювання / візуальне сприйняття		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. <i>System</i> , 37(4), 664–675.	Висвітлено результати дослідження боязні іншомовного аудіювання в майбутніх учителів. З-поміж причин проблеми виявлено недостатню увагу аудіюванню під час попереднього навчання, а також невміння розпізнавати звукову форму вже відомих мовних явищ. З'ясовано стратегії подолання такої боязні (практикування, позитивне мислення, звернення за допомогою тощо)	6, 7
Siegel, J. (2011). Thoughts on L2 listening pedagogy. <i>ELT Journal</i> , 65(3), 318–321.	Розглянуто стратегії аудіювання, а також роль учителя у їх використанні й формуванні. Зроблено висновок про доцільність і необхідність навчання стратегій	4

Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. <i>Language Teaching Research</i> , 15(4), 435–456.	Подано результати дослідження впливу використання стратегій аудіювання на рівень володіння мовою цього аспекту комунікативної компетентності учнів. Проаналізовано результати в часовому проміжку (експериментальне навчання тривало 6 місяців), а також з різними групами учнів (критерій – зміни використання стратегій). Унаслідок не зафіксовано достатніх змін рівня володіння іншомовним аудіюванням у межах зазначеного часового проміжку	
, Hammer, J., & Swaffar, J. (2012). Assessing Strategic Cultural Competency: Holistic Approaches to Student Learning Through Media. <i>Modern Language Journal</i> , 96(2), 209–233.	Подано результати дослідження впливу переглядів автентичних відеофільмів на розвиток соціокультурної компетентності студентів. Одним із ключових факторів цього процесу визначено використання стратегій оперування соціокультурними знаннями й виявлення соціокультурних відмінностей.	2б
Blyth, A. (2012). Extensive listening versus listening strategies: response to Siegel. <i>ELT Journal</i> , 66(2), 236–239.	Дослідження є реакцією на статтю Дж. Сігела (<i>див. вище</i>) й суперечності щодо більшої ефективності навчання стратегій аудіювання або екстенсивного аудіювання. Автор приймає другу позицію, але наголошує на необхідності додаткових досліджень	4
Ma, R., & Oxford, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. <i>System</i> , 43, 101–113.	На основі приватного щоденника першого автора досліджено формування навчальних стилів і стратегій під час вивчення англійської мови в автентичних умовах. Розглянуто різні контексти навчання: внутрішні (ставлення, мотивація та емоції) й зовнішні (культура, взаємодія з носіями мови тощо), а також їх взаємодію і вплив на навчальні стилі й стратегії навчання	2а, 6
Nix, J.-M. L. (2016). Measuring latent listening strategies: Development and validation of the EFL listening strategy inventory. <i>System</i> , 57, 79–97.	Статтю присвячено прихованим стратегіям аудіювання. Виявлено двовимірну структуру, що складається зі стратегій “згори-вниз” і “знизу-вгору”. Система має як складну кореляцію з розумінням сприйнятого тексту, так і складну інтеркореляцію. З’ясовано, що стратегії “знизу-вгору” не справляють прямого впливу на розуміння тексту, але є необхідними для реалізації стратегій “згори-вниз”	1
Dong, J. (2016). A dynamic systems theory approach to development of listening strategy use and listening performance. <i>System</i> , 63, 149–165.	Досліджено траєкторії використання стратегій аудіювання (СА) й розвитку вмінь аудіювання (ВА). Встановлено динамічну кореляцію між ними з погляду зіставлення динамічних систем. Використання СА й розвиток ВА демонструють нелінійний розвиток. Регресія розвитку ВА може бути показником певного прогресу, а близькість нової фази характеризується флуктаціями й варіативністю. Протягом експериментального навчання спостерігалась тенденція спаду зв’язку використання СА й розвитку ВА	

Yeldham, M., & Gruba, P. (2016). The development of individual learners in an L2 listening strategies course. <i>Language Teaching Research</i> , 20(1), 9–34.	Розглянуто ідіосинкратичний розвиток студентів у курсі навчання стратегій аудіювання, який передбачав пряме навчання стратегій та їх застосування під час аудіювання навчальних текстів. Унаслідок вдалось досягти балансу в стратегіях “згори-вниз” і “знизу-вгору” переважно завдяки відбору необхідних стратегій. Паралельно вдалось розвинути й інші стратегії, пов’язані з особистісною й навчальною сферами студентів	
Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. <i>Language Teaching</i> , 50(1), 107–119.	Здійснено огляд наукової літератури, зокрема проаналізовано кілька ключових актуальних проблем навчання аудіювання в контексті навчання й використання стратегій. Результати аналізу розглянуто в 3-х напрямках: практичні аспекти навчання аудіювання, в яких не задіяні наукові дані; аспекти, в яких результати наукових досліджень задіяні надмірно; аспекти, що мають потенціал до застосування наукових даних	1, 4, 7
г) читання		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of Arabic-speaking medical students studying in English. <i>System</i> , 37(4), 640–651.	Дослідження спрямовано на порівняння стратегій академічного читання у студентів з різним рівнем володіння ІМ. Усі учасники дослідження продемонстрували достатньо високий загальний рівень використання стратегій. Помітну різницю було виявлено у використанні метакогнітивних стратегій, пов’язаних з перекладом з ІМ рідною мовою. Студенти з нижчим рівнем володіння ІМ більше використовували переклад порівняно з більш просунутими студентами. Останні, в свою чергу, частіше зверталися до метакогнітивних стратегій	6
Urlaub, P. (2012). Reading strategies and literature instruction: Teaching learners to generate questions to foster literary reading in the second language. <i>System</i> , 40(2), 296–304.	Проаналізовано вплив інтеррогативної стратегії навчання іншомовного читання на формування компетентності у читанні. Результати засвідчили, що в учнів, які вивчають мову, після експліцитного навчання формулювання запитань, покращується здатність критично читати літературні тексти ІМ	3а
Matsumoto, H., Hiromori, T., & Nakayama, A. (2013). Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations, and learner beliefs. <i>System</i> , 41(1), 38–49.	Запропоновано тристоронню модель, що складається з таких компонентів: використання стратегій читання, мотивація до читання й усвідомлення стратегій учнями. Унаслідок експериментального навчання з’ясовано зв’язок між цими компонентами. Також виявлено наявність взаємозалежності між компонентами в контексті їх розвитку, підтверджено множинні кореляції моделі на індивідуальному рівні	4

Karimi, M. N., & Alibakhshi, G. (2014). EFL learners' text processing strategies across comprehension vs. integration reading task conditions. <i>System</i> , 46, 96–104.	Досліджено стратегії, які учні використовують під час читання множинних текстів ІМ у межах двох завдань: розуміння одиночного тексту й інтеграції множинного тексту. Також результати засвідчили, що завдання інтеграції множинного тексту сприяє задіянню більшої кількості метакогнітивних стратегій читання, ніж завдання щодо розуміння одиночного тексту	
Karimi, M. N. (2015). EFL learners' multiple documents literacy: Effects of a strategy-directed intervention program. <i>Modern Language Journal</i> , 99(1), 40–56.	Розглянуто стратегії читання множинних текстів (на противагу читанню одиночних текстів). Експериментальне дослідження засвідчило значний позитивний вплив навчання стратегій на розуміння множинних текстів і використання стратегій рецепції	4
Uhrig, K. (2015). Learning styles and strategies for language use in the context of academic reading tasks. <i>System</i> , 50, 21–31.	З'ясовано зв'язок між стилем навчання й вибором стратегій. На основі емпіричних даних виявлено, що стилі навчання учня справляють більший вплив на стратегії в межах певних завдань, ніж інші фактори (дисципліна)	6
Karimi, M. N. (2015). L2 multiple-documents comprehension: Exploring the contributions of L1 reading ability and strategic processing. <i>System</i> , 52, 14–25.	Акцентовано проблему зв'язку між використанням стратегій і рівня сформованості читацької компетентності рідною мовою учнів на розуміння одиночних і множинних іншомовних текстів. Виявлено, що на відміну від сприйняття одиночних текстів, коли на процес розуміння впливають і стратегії, і наявна компетентність у першій мові, під час роботи з множинними текстами читач активно спирається лише на стратегії читання	4
Manoli, P., Papadopoulou, M., & Metallidou, P. (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. <i>System</i> , 56, 54–65.	Виявлено безпосередній і відтермінований вплив навчання стратегій на формування компетентності в читанні. Результати експерименту засвідчили покращення показників читання ІМ протягом тримісячного експліцитного навчання учнів стратегій читання	4
Ke, S., & Chan, S. (2017). Strategy use in L2 Chinese reading: The effect of L1 background and L2 proficiency. <i>System</i> , 66, 27–38.	Досліджено взаємозв'язок між використанням стратегій читання ІМ, рівнем володіння ІМ і фоновими знаннями першої мови. Аналіз емпіричних даних дав змогу з'ясувати, що використання стратегій читання ІМ залежить від загального рівня володіння цією мовою, застосування стратегій декодування є актуальним навіть на високому рівні володіння ІМ, у читачів, мовний і культурний досвід яких ближчий до ІМ, декодування відбувається якісніше, але лише на нижчих рівнях володіння мовою	6

3. Стратегії у використанні мови: а) граматики		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Wach, A. (2016). L1-based strategies in learning the grammar of L2 English and L3 Russian by Polish learners. <i>System</i> , 61, 65–74.	Досліджено використання першої мови як стратегії вивчення першої й другої ІМ тримовними студентами. Виявлено помітну різницю в частоті й способах використання стратегій на основі першої мови під час вивчення обох іноземних мов. Зроблено припущення, що така різниця може бути зумовлена рівнями володіння обома ІМ, а також мовною психотипологією	6
б) лексика		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Myers, J. L., & Chang, S. F. (2009). A multiple-strategy-based approach to word and collocation acquisition. <i>IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching</i> , 47 (2), 179-207.	Продемонстровано переваги формування лексичної компетентності із залученням широкого спектра стратегій, що сприяє активізації цікавості учнів і покращенню загальних результатів навчання	
Rose, H. (2013). L2 learners' attitudes toward, and use of, mnemonic strategies when learning Japanese kanji. <i>Modern Language Journal</i> , 97(4), 981–992.	Здійснено огляду мнемонічних стратегій, використовуваних під час вивчення кандзі (японського ієрогліфічного письма). Попри загальний позитивний вплив мнемонічних стратегій їх надмірне використання або надмірна складність того чи іншого прийому негативно впливають на процес запам'ятовування	
Hu, H. M., & Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. <i>System</i> , 45, 27–38.	Проаналізовано стратегії розуміння лексичних одиниць в контексті. З'ясовано, що учні використовують 12 типів таких стратегій. Експериментально перевірено їх використання двома групами учнів, розподілених за критерієм (не)успішності розуміння значення іншомовних слів. Зроблено висновок, що виявлені відмінності пов'язані не тільки зі обсягом використання стратегій, але й з умінням робити це вчасно й якісно	7
Zhang, X., & Lu, X. (2015). The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. <i>Modern Language Journal</i> , 99(4), 740–753.	Виявлено, що сформованість стратегій, орієнтованих на вивчення форми й асоціативних значень, є показником сформованості лексичної компетентності. При цьому навіть навчання стратегій одного типу здійснює різний вплив на навички виявлення та/або згадування значення слів	6

Wang, K.-H. (Isobel). (2015). The use of dialogic strategy clusters for vocabulary learning by Chinese students in the UK. <i>System</i> , 51, 51–64.	Надано цілісне уявлення про стратегії формування в учнів лексичної компетентності, сконцентроване на динаміці й складнощах ситуативно обумовленого використання стратегій. З'ясовано, що для розширення іншомовного словника учням потрібно усвідомлено формувати динамічні комбінації стратегій під час вербальної комунікації з носіями мови, а також звертати особливу увагу на контекст засвоєння іншомовних лексичних одиниць	2а
Eyckmans, J., Boers, F., & Lindstromberg, S. (2016). The impact of imposing processing strategies on L2 learners' deliberate study of lexical phrases. <i>System</i> , 56, 127–139.	Досліджено проблему прийомів і способів усвідомленого запам'ятовування іншомовних колокацій і фразеологізмів. Запропоновано 3 способи запам'ятовування. Сформульовано гіпотезу, що додаткове навчання дасть учням змогу звернути додаткову увагу на такі лексичні одиниці, а отже підвищить ефективність формування лексичної компетентності. Внаслідок експериментального навчання ефективнішим виявився спосіб, в якому учні запам'ятовували колокації, використовуючи алітерацію	6
Shen, M. Y. (2018). The role of text type and strategy use in L2 lexical inferencing. <i>IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching</i> , 56 (2), 231-252.	Виявлено значний вплив використання різних типів текстів на формування у студентів лексичних навичок. Хоча автору не вдалося встановити значущої кореляції між задіяними стратегіями й використанням лексичного матеріалу, він дійшов висновку про необхідність експліцитного навчання лексичних стратегій	4
Clarke, D. C. (2018). Student responses to vocabulary learning strategies on an ESAP course. <i>ELT Journal</i> , 72(3), 319–328.	Розглянуто стратегії добирання й засвоєння лексичного матеріалу в контексті вивчення ІМ професійного спрямування. З'ясовано, що, незважаючи на необхідність структурованості, навчальні курси мають бути гнучкими й надавати студентам можливість вибору навчальних стратегій	4
в) фонетика		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Chan, A. Y. W. (2010). Advanced Cantonese ESL learners' production of English speech sounds: Problems and strategies. <i>System</i> , 38(2), 316–328.	Розглянуто проблему артикулювання англійських звуків студентами, які вивчають англійську мову як ІМ, рідною мовою яких є китайська мова. Емпірично підтверджено попередні теоретичні дослідження щодо складнощів вимови й стратегій їх подолання. З-поміж найуживаніших стратегій виділено стратегії видалення й заміни проблемної фонемі близьким звуком рідної / ІМ	

Matsumoto, Y. (2011). Successful ELF Communications and Implications for ELT: Sequential Analysis of ELF Pronunciation Negotiation Strategies. <i>Modern Language Journal</i> , 95(1), 97–114.	Досліджено стратегії акомодатції у студентів, які навчаються у США, але не є носіями англійської мови. Такі стратегії використовуються для полегшення міжкультурної комунікації і є одним із ключових компонентів взаємодії між мовцями	2а, 4
Baker Smemoe, W., & Haslam, N. (2013). The Effect of Language Learning Aptitude, Strategy Use and Learning Context on L2 Pronunciation Learning. <i>Applied Linguistics</i> , 34(4), 435–456.	Виявлено вплив контексту навчання (вивчення другої мови або ІМ) і здібностей на використання фонетичних стратегій. З'ясовано, що навчальний контекст не виявляє помітного впливу на використання стратегій, а здібності й стратегії впливають на різні аспекти навчання вимови (правильність і зрозумілість)	6
Jiang, X., & Cohen, A. D. (2018). Learner strategies for dealing with pronunciation issues in Mandarin. <i>System</i> , 76, 25–37.	Дослідження сфокусовано на стратегіях, використовуваних студентами, які вивчають китайську мову як ІМ, під час засвоєння вимови. Проаналізовано об'єктивні труднощі й стратегії вимови, а також ті, про які повідомили учасники експерименту. В обох випадках спостерігались схожі й відмінні риси	
Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-Efficacy, Attitudes, and Choice of Strategies for English Pronunciation Learning. <i>Language Learning</i> , 68(1), 83–114.	Запропоновано структурну модель бачення самоефективності, ставлення до вивчення фонетичних явищ і вибору стратегій вивчення вимови. Результати показали, що практична й лінгвістична цінність фонетики сприяють ретельнішій роботі студентів над вимовою. Доведено пряму залежність між усвідомленою поведінкою й вибором стратегій вивчення вимови	
4. Навчання й формування стратегій. Стратегії викладання.		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Lam, W. Y. K. (2009). Examining the effects of metacognitive strategy instruction on ESL group discussions: A synthesis of approaches. <i>Language Teaching Research</i> , 13(2), 129–150.	Досліджено вплив навчання метакогнітивних стратегій на використання стратегій і комунікативну компетентність учнів середньої школи в усному спілкуванні. Виявлено позитивний вплив такого навчання. Розглянуто переваги використання підходу множинних методів для вимірювання результатів навчання стратегій	2а
Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. <i>Language Teaching Research</i> , 13(4), 425–449.	Досліджено ефективність експліцитного навчання лексичних стратегій. Результати експерименту загалом підтвердили припущення про ефективність експліцитного формування стратегічної компетентності. Навчання стратегій сприяло розширенню репертуару стратегій і частоті їх вживання	3б

Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. <i>Language Teaching Research</i> , 13(2), 151–176.	Звіт про квазіекспериментальне дослідження впливу навчання стратегій аудіювання на розуміння відеотекстів BBC на просунутому рівні володіння ІМ. Унаслідок обидві експериментальні групи (як та, що отримувала експліцитне навчання стратегій, так і група, де таке навчання не проводилось) продемонстрували помітний прогрес у навчанні. Пояснено такі результати	2в, 8
Corrius, M., & Pujol, D. (2010). Linguistic and cultural strategies in ELT dictionaries. <i>ELT Journal</i> , 64(2), 135–142.	Запропоновано новий тип словника, що має на меті уникнути недоліки наявних словників завдяки використанню низки культурних і лінгвістичних стратегій. Запропоновано 5 груп стратегій для навчання	1, 2б
Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. <i>Modern Language Journal</i> , 95(3), 401–417.	Надано огляд і класифіковано транслінгвальні стратегії, використовувані в процесі іншомовного письма. Наголошено, що зворотний зв'язок викладача (навчання стратегій) та однолітків допомагає студентам здійснювати вибір, критично обмірковувати різноманітні варіанти, оцінювати ефективність вибору й розвивати метакогнітивне усвідомлення	2б
Hu, B., & Tian, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? <i>System</i> , 40(2), 237–254.	Досліджено погляди викладачів і студентів на стратегії засвоєння тональної системи китайської мови, які залежать від їхніх думок про ефективність стратегій. При цьому викладачі й студенти загалом мають різні погляди на ефективності стратегій	
Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. <i>Language Teaching Research</i> , 17(1), 9–30.	Проаналізовано вплив навчання стратегій на розвиток навчальної автономії студентів. Навчання студентів експериментальної групи, крім іншого, передбачало восьмитижневий курс формування метакогнітивних стратегій. Результати експерименту засвідчують, що навчання стратегій у формі тренування метакогнітивної саморегуляції сприяє поглибленню навчальної автономії як загалом, так і в навчанні письма зокрема	2б
Gunning, P., & Oxford, R. L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. <i>System</i> , 43, 82–100.	Унаслідок квазіекспериментального дослідження доведено позитивний вплив навчання стратегій на процес формування в учнів середньої школи усномовленевої компетентності. Результати експерименту засвідчують, що усвідомлення й використання стратегій помітно зросло після їх навчання	2а
De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. <i>Language Teaching Research</i> , 19(3), 301–323.	Виявлено вплив навчання стратегій іншомовного письма на використання стратегій студентами в курсі академічного письма. Результати засвідчують можливість підвищення ефективності використання стратегій і письма загалом завдяки цілеспрямованому навчанню стратегій	2б

Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. <i>System</i> , 53, 96–106.	Виявлено вплив навчання стратегій іншомовного письма на компетентність у письмі учнів початкової школи. З'ясовано, що експліцитне навчання стратегій мало значний вплив на компетентність у письмі й використання стратегій, зокрема, продукування тексту, опрацювання зворотного зв'язку й повторення	2б
De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. <i>System</i> , 53, 47–59.	З'ясовано вплив навчання стратегій іншомовного письма на використання таких стратегій під час навчання академічного письма. Також встановлено ступінь впливу на другокурсників з різним вихідним рівнем підготовки. Доведено, що у студентів як з низьким, так і з високим рівнем володіння мовою, використання стратегій стало результатом спеціального навчання (двогодинні заняття протягом 24-х тижнів)	2б
Yeldham, M. (2016). Second Language Listening Instruction: Comparing a Strategies-Based Approach With an Interactive, Strategies/Bottom-Up Skills Approach. <i>TESOL Quarterly</i> , 50(2), 394–420.	Порівняно 2 підходи до навчання аудіювання: навчання стратегій і навчання стратегій і застосування «висхідних» (<i>bottom-up</i>) умінь. Експериментальне навчання засвідчило більшу ефективність навчання стратегій, ніж збалансованого підходу для студентів з базовим середнім мовним рівнем	2в
Schwartz, M., & Gorbatt, N. (2017). “There is No Need for Translation: She Understands”: Teachers’ Mediation Strategies in a Bilingual Preschool Classroom. <i>Modern Language Journal</i> , 101(1), 143–162.	З'ясовано, як теоретичні принципи й поняття стратегій медіації соціокультурної теорії Л. С. Виготського реалізуються в навчанні. Зокрема, досліджено шляхи заохочення учнів до використання ІМ під час спілкування з учителем. Виявлено стратегії, які можуть використовуватись з такою метою	2а
Alcón-Soler, E. (2017). Pragmatic Development During Study Abroad: An Analysis of Spanish Teenagers’ Request Strategies in English Emails. <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> , 37, 77–92.	За допомогою багатоетапного дослідження доведено позитивний вплив навчання стратегій непрямих запитів на процес формування компетентності в іншомовному писемі (на матеріалі особистих листів)	2б
5. Стратегії контролю й оцінювання. Вимірювання стратегій.		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Strategy Inventory for Language Learning–ELL Student Form: Testing for Factorial Validity. <i>Modern Language Journal</i> , 97(2), 474–489.	Зроблено спробу адаптації й валідизації інструменту для вимірювання навчальних стратегій школярів. Запропоновано новий інструмент меншого обсягу з якіснішими психометричними характеристиками. Приділено увагу проблемі категоризації стратегій	1

Tragant, E., Thompson, M. S., & Victori, M. (2013). Understanding foreign language learning strategies: A validation study. <i>System</i> , 41(1), 95–108.	Проаналізовано структури факторів, які лежать в основі інструменту оцінки стратегічної компетентності. За допомогою опитувальника зі шкалами Лікерта виявлено двофакторну структуру зі скороченою шкалою, яка відображає стратегії “глибокої обробки інформації на основі наявних умінь” і “вивчення мови”, що дало змогу розрізнити “глибокі” (<i>deep</i>) і “поверхові” (<i>surface</i>) кластери стратегій.	1, 6
Barkaoui, K., Brooks, L., Swain, M., & Lapkin, S. (2013). Test-Takers’ Strategic Behaviors in Independent and Integrated Speaking Tasks. <i>Applied Linguistics</i> , 34(3), 304–324.	З’ясовано взаємозв’язок між використанням стратегій і результатами тестів в осіб, які складають міжнародний мовний іспит (TOEFL IBT). Виявлено відсутність вагомого зв’язку. При цьому доведено, що у разі інтеграції кількох видів мовленнєвої діяльності в межах одного тестового завдання використання стратегій стає більш повним та якісним	2а
Gu, Y. (2014). To code or not to code: Dilemmas in analysing think-aloud protocols in learning strategies research. <i>System</i> , 43, 74–81.	Розглянуто проблему інтерпретації даних у якісних (<i>qualitative</i>) експериментальних дослідженнях. Автор переконаний, що підхід до кодування й аналізу має відповідати способам отримання даних. За основу дослідження взято приклад використання методу вербалізації мислення для виявлення використання стратегій аудіювання учнями початкової школи	2в
Huang, H.-T. D. (2016). Exploring strategy use in L2 speaking assessment. <i>System</i> , 63, 13–27.	Досліджено проблему стратегій виконання тестів усних завдань стандартизованого тесту <i>General English Proficiency Test - Intermediate (GEPTI-S)</i> . Аналіз експериментальних даних дав змогу дійти висновку, що під час виконання тесту студенти використовують когнітивні, комунікативні й афективні стратегії. При цьому використання комунікативних стратегій безпосередньо впливає на результати виконання зазначеного тесту, тоді як когнітивні й афективні стратегії не демонструють такого впливу	2а
Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies. <i>Modern Language Journal</i> , 100(3), 674–701.	Описано процес валідації інструменту для вимірювання використання стратегій самоконтролю під час іншомовного письма. Підтверджено ієрархічну, багатовимірну структуру писемних стратегій, з-поміж яких стратегії самоконтролю посідають ключове місце	2б
Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the Instruments to Measure ESL/EFL Learners’ Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. <i>TESOL Quarterly</i> , 51(4), 931–947.	Зроблено спробу валідації інструменту для вимірювання бачення самоефективності й стратегій саморегуляції. Розглянуто 5 аспектів валідності: змістовий, предметний, структурний, зовнішній і послідовний	

Huang, H.-T. D., & Hung, S.-T. A. (2018). Investigating the strategic behaviors in integrated speaking assessment. <i>System</i> , 78, 201–212.	Проаналізовано використання стратегій під час виконання інтегрованих усномовленневих тестових завдань. Під інтегрованими завданнями автори розуміють тестові завдання, виконання яких потребує використання аудіювання й читання для реалізації усного мовлення. Встановлено, що для виконання таких завдань задіюються 3 групи стратегій: дискурсивно-синтетичні, когнітивні й комунікативні. Перша група впливає на показники тестованого лише опосередковано, в той час як останні дві безпосередньо (відповідно, позитивно й негативно) впливають на його діяльність	2а, 2в, 2г
6. Фактори впливу на формування й використання стратегій (вікові, статеві, мотиваційні, культурні тощо). Стратегії, пов'язані з такими факторами.		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Plonsky, L. (2011). The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis. <i>Language Learning</i> , 61(4), 993–1038.	Мета-аналіз, спрямований на створення надійного засобу кількісного вимірювання впливу навчання стратегій, а також на опис зв'язку між навчанням стратегій і факторами впливу на ефективність цього процесу. Виявлено, що до таких факторів належать тип і кількість стратегій, контекст навчання (друга або ІМ), а також тривалість навчання	4
Grainger, P. (2012). The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the JFL context. <i>System</i> , 40(4), 483–493.	Досліджено усномовленневі комунікативні стратегії вивчення японської мови як ІМ, а також вплив соціокультурних факторів на вибір стратегій. Виявлено значний вплив соціокультурного досвіду студентів на вибір стратегій: студенти “азійського” культурного середовища використовували більше стратегій, ніж “австралійці” (дослідження було проведене в навчальних закладах Квінсленду в Австралії). Наголошено, що мовне оточення й здатність до мультилінгвізму можуть бути вагомим фактором вибору стратегій	2а
MacIntyre, P. D., & Blackie, R. A. (2012). Action control, motivated strategies, and integrative motivation as predictors of language learning affect and the intention to continue learning French. <i>System</i> , 40(4), 533–543.	Досліджено зв'язок елементів 3-х мотиваційних парадигм (теорія активного контролю, теорія очікувань і цінностей Пінтрича, парадигма Гарднера) з 4-ма немовними результатами вивчення ІМ (усвідомлення комунікативної компетентності, боязнь мови, готовність до спілкування, бажання продовжувати вивчення мови). Виявлено найбільш помітний зв'язок між стратегією вагання (<i>hesitation</i>) й усвідомленням комунікативної компетентності, боязню мови, готовністю до спілкування	

<p>Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. <i>Language Learning</i>, 63(1), 34–62.</p>	<p>За допомогою квазіекспериментального дослідження оцінено вплив мотивувальних стратегій, задіяних викладачами в процесі навчання англійської мови як ІМ. Доведено значний вплив таких стратегій на рівень мотивації студентів</p>	4
<p>Liyanage, I., & Bartlett, B. (2013). Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. <i>System</i>, 41(3), 598–608.</p>	<p>Проаналізовано зв'язок між вибором навчальних стратегій і типами особистості. Хоча отримані результати загалом підтверджують наявність таких зв'язків, останні відзначаються значною непостійністю. З'ясовано, що саме варіативність, а не стабільність є основним чинником, урахування якого передбачає вибір навчальних стратегій. Іншим вагомим чинником є контекст навчання, наприклад, аудиторні / позааудиторні заняття</p>	
<p>Wiśniewska, D. (2013). Interest and interest-enhancing strategies of adolescent EFL learners. <i>ELT Journal</i>, 67(2), 210–219</p>	<p>Досліджено поняття цікавості та стратегії, які потенційно можуть підвищувати цікавість до вивчення ІМ. Результати дослідження засвідчили, що учні можуть стимулювати власну цікавість до виконання завдань завдяки використанню низки специфічних стратегій</p>	
<p>Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The Interaction of Motivation, Self-Regulatory Strategies, and Autonomous Learning Behavior in Different Learner Groups. <i>TESOL Quarterly</i>, 48(2), 275–299.</p>	<p>Проаналізовано вплив мотиваційних факторів і стратегій самоконтролю на автономне навчання. Виявлено залежність автономного використання навчальних ресурсів від ефективного застосування стратегій самоконтролю. Доведено, що навчальні цілі й планування без застосування стратегій самоконтролю не є достатніми для розвитку автономного навчання</p>	8
<p>Kao, T., & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. <i>System</i>, 43, 114–120.</p>	<p>Автор розробив стратегію вивчення ІМ для посилення мотивації. Стратегія має багатетапний формат і ґрунтується на використанні музики стилю хіп-хоп. I етап передбачає вибір і прослуховування музичних фрагментів. II етап – аналіз текстів і створення персоналізованого підручника на основі цих текстів. III етап – розширення розуміння відповідної культури. Така стратегія мотивації може залучати будь-які різновиди музичних композицій, що є лінгвістично й соціокультурно значущими</p>	2в, 2г
<p>Chu, W.-H., Lin, D.-Y., Chen, T.-Y., Tsai, P.-S., & Wang, C.-H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. <i>System</i>, 49, 1–16.</p>	<p>Розглянуто зв'язок між толерантністю до невизначеності, стратегіями вивчення мови й комунікативною компетентністю під час вивчення китайської мови як другої. Хоча в процесі дослідження не було виявлено статистично значущого зв'язку між толерантністю до невизначеності й стратегіями вивчення мови, толерантність до невизначеності дає змогу зменшити вплив рідної мови на вивчення другої. Результати вказують на необхідність учителям допомагати учням</p>	2а, 7, 8

	з низьким рівнем толерантності й заохочувати їх до використання навчальних стратегій. Крім того, толерантність і стратегії навчання мають ураховуватись розробниками навчальних матеріалів	
Zhong, Q. (Maggie). (2015). Changes in two migrant learners' beliefs, learning strategy use and language achievements in a New Zealand context. <i>System</i> , 53, 107–118.	На матеріалі даних, отриманих від двох мігрантів, які вивчають ІМ в автентичних умовах, досліджено взаємозв'язок між 3-ма компонентами навчання ІМ: самоусвідомленням студентів, навчальними стратегіями й досягненнями. Продемонстровано поступову зміну самоусвідомлення студентів і перехід від аналітичного бачення вивчення мови до більш емпіричного. Разом зі зміною самоусвідомлення спостерігалось залучення нових соціальних стратегій. Загалом результати свідчать про складний нелінійний зв'язок між зазначеними вище компонентами навчання	7
Anam, S., & Stracke, E. (2016). Language learning strategies of Indonesian primary school students: In relation to self-efficacy beliefs. <i>System</i> , 60, 1–10.	Досліджено використання стратегій учнями початкових класів у контексті усвідомлення самоефективності. Виявлено порівняно високий рівень використання соціо-афективних і метакогнітивних стратегій, а також середній рівень використання комунікативних стратегій. До найуживаніших належать стратегії навчання від інших/разом з іншими й керування власним учінням, а до найменш уживаних – стратегії запам'ятовування слів і позакласне вправлення. Результати засвідчують значні відмінності у використанні стратегій учнями з позитивним і негативним усвідомленням самоефективності	7
Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. <i>Language Teaching Research</i> , 20(5), 600–618.	Наголошено на вагомості розвитку стратегій саморегуляції під час навчання ІМ. Використання таких стратегій розглянуто з точки зору 3-х основних компонентів: орієнтації, діяльності й оцінювання. Встановлено, що навіть обмежене, помірне використання стратегій саморегуляції є вагомим показником навчальних досягнень студентів	
Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. <i>Language Teaching</i> , 50(3), 301–346.	У контексті загального розгляду проблеми мотивації виділено й проаналізовано стратегії підвищення мотивації до навчання ІМ та шляхи їх реалізації. Запропоновано реалізації стратегій підвищення мотивації в освітньому процесі	4

Shin, H. W., & So, Y. (2018). The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use. <i>System</i> , 73, 71–79.	Досліджено вплив соціоекономічного статусу (СЕС) на зв'язок між мотивацією й використанням стратегій підлітками, які вивчають ІМ. Результати дослідження демонструють, що учні з низьким СЕС мали тенденцію до лише порівняно високого рівня використання соціальних стратегій. Учні з високим СЕС демонстрували високий рівень цілеспрямованості й самоконтролю, а також ширше використання всього спектра навчальних стратегій. Зроблено висновок про наявність впливу СЕС на зв'язок між мотивацією й використанням стратегій	7
Henry, A., Korp, H., Sundqvist, P., & Thorsen, C. (2018). Motivational Strategies and the Reframing of English: Activity Design and Challenges for Teachers in Contexts of Extensive Extramural Encounters. <i>TESOL Quarterly</i> , 52(2), 247–273.	Критично проаналізовано стратегії через призму організації навчальних завдань, ефективних для активізації мотивації. Розглянуто дескриптори завдань, що сприяють мотивації. З'ясовано, що завдання, які дають студентам змогу працювати з автентичними матеріалами в автентичний спосіб, мають значну навчальну цінність	4, 9
Soruç, A., & Griffiths, C. (2018). English as a medium of instruction: students' strategies. <i>ELT Journal</i> , 72(1), 38–48.	Досліджено труднощі, що виникають у студентів ЗВО під час навчання англійської мови як засобу й середовища навчання (<i>English-medium instruction</i>). Визначено стратегії, які студенти можуть використовувати для подолання таких труднощів	2в, 2г, 3б
Guo, Y., Xu, J., & Liu, X. (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. <i>System</i> , 76, 49–61.	Досліджено використання стратегій саморегуляції для подолання боязні ІМ (БІМ). Унаслідок з'ясовано, що студенти з нижчим рівнем БІМ частіше використовують стратегії, за винятком стратегій уникнення й афективних стратегій. Студенти з вищим рівнем БІМ навпаки частіше звертаються до цих стратегій. Продемонстровано помітний вплив рівня БІМ на використання стратегій студентами	
7. Ефективність. Ефективний учень (<i>the good language learner</i>), (не)ефективні стратегії досягнення певної мети.		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Jiang, X., & Smith, R. (2009). Chinese learners' strategy use in historical perspective: A cross-generational interview-based study. <i>System</i> , 37(2), 286–299.	Унаслідок опитування людей, які вивчали ІМ у різні періоди (80-ті, 90-ті, 2000-ні), виявлено найуживаніші стратегії. Отримані емпіричні дані довели, що найширше використовується стратегія запам'ятовування. При цьому її використання в різних «поколіннях» є неоднорідним, що пояснюється впливом мовної політики й підходів до вивчення ІМ на вибір і використання стратегій	4, 6

Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. <i>System</i> , 37(1), 46–56.	Розглянуто метакогнітивні стратегії студентів-другокурсників. Доведено, що впевненість у власній здатності вивчати ІМ позитивно впливає на досягнення студентів. Робиться висновок про необхідність стимулювати студентів здійснювати аналіз процесу вивчення ІМ і визначати ефективні навчальні стратегії, що сприятиме підвищенню ефективності навчання	4, 6
Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. <i>System</i> , 39(2), 144–163.	Презентовано результати порівняльного дослідження навчальних стилів і стратегій успішних і неуспішних студентів. Учасники дослідження були розподілені на дві групи згідно з показниками випускного шкільного екзамену. Кожна з груп заповнила онлайн опитування щодо найуживаніших стратегій. Результати продемонстрували ключові відмінності у вподобаннях щодо використання стратегій, навчальних стилів і використанні ІМ	
Wette, R., & Furneaux, C. (2018). The academic discourse socialisation challenges and coping strategies of international graduate students entering English-medium universities. <i>System</i> , 78, 186–200.	Акцентовано труднощі соціалізації в академічному дискурсі студентів, які вивчають англійську мову в університетах Великої Британії і Нової Зеландії. Виявлено багато спільного у відгуках студентів про їхній попередній досвід і труднощі, пов'язані з академічним письмом, вивченням лексики, метадискурсивними стратегіями й здатністю продукувати зв'язні тексти. При цьому студенти повідомили про розвиток незалежних навчальних стратегій та окреслили корисні джерела підтримки	2а, 2б, 3б
8. Стратегії використання технологій і засобів навчання (мобільних, дистанційних, інтерактивних тощо).		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Akyel, A., & Erçetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. <i>System</i> , 37(1), 136–152.	Розглянуто стратегії, які студенти на просунутому рівні володіння ІМ використовують під час читання гіпермедійних текстів. Виявлено лише незначні відмінності від процесу читання текстів у лінійному форматі	2г
Shih, Y.-C. (2014). Communication strategies in a multimodal virtual communication context. <i>System</i> , 42, 34–47.	Досліджено вплив типу завдань на використання комунікативних стратегій у тривимірному віртуальному просторі. З'ясовано, що, виконуючи рольові завдання, студенти використовують більше стратегій, ніж студенти під час участі в завданнях на обговорення відкритого типу	
Meskill, C., & Anthony, N. (2014). Managing synchronous polyfocality in new media/new learning: Online language educators' instructional strategies. <i>System</i> , 42, 177–188.	На думку авторів статті, одним із головних викликів навчання онлайн наразі є поліфокальність. Під цим терміном розуміють розпилення уваги між різними джерелами й модальностями отримання інформації. Виявлено стратегії, які викладачі можуть використовувати під час онлайн сесій для подолання цього явища. На основі інтерв'ю з викладачами окреслено основні стратегії подолання поліфокальності	9

Yang, Y.-F., & Lin, Y.-Y. (2015). Online collaborative note-taking strategies to foster EFL beginners' literacy development. <i>System</i> , 52, 127–138.	Проаналізовано вплив стратегій спільного занотування онлайн на компетентність у читанні учнів на початковому рівні володіння мовою. Експериментальне навчання засвідчило, що стратегії спільного занотування онлайн сприяють розвитку комунікативної компетентності шляхом декодування тексту (занотування), кодування (написання основних ідей) та обговорення (спільна взаємодія)	2б, 2г
Chang, C., Chang, C.-K., & Shih, J.-L. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. <i>System</i> , 59, 100–115.	З'ясовано вплив мобільного дослідницького навчання (МДН) на мотивацію й досягнення студентів. Під час навчання експериментальна група працювала в межах МДН, що містило мотиваційні стратегії. Під час навчання контрольної групи такі стратегії не застосовувались. Результати не продемонстрували значної різниці в навчальних досягненнях студентів, проте показники мотивації студентів експериментальної групи були значно вищими	
9. Стратегії професійної діяльності викладача		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Lee, W., & Ng, S. (2010). Reducing student reticence through teacher interaction strategy. <i>ELT Journal</i> , 64(3), 302–313.	Розглянуто проблему замкненості учнів і небажання активно взаємодіяти на занятті. Виявлено, що одним із чинників замкненості можуть бути стратегії, використовувані вчителем. Іншими чинниками є завдання уроку та види вправ	2а, 4
Guilloteaux, M.-J. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. <i>System</i> , 41(1), 3–14.	На основі праць З. Дьорнеї та ін. проаналізовано стратегії, використовувані вчителями корейських шкіл для стимулювання мотивації учнів. Виявлено, що більшість учителів приділяє недостатньо уваги стратегіям мотивації й створення позитивного мікроклімату в класі. Більшість стратегій використовуються недостатньо повно з огляду на їхню важливість	6
Azian, A. A., Abdul Raof, A. H., Ismail, F., & Hamzah, M. (2013). Communication strategies of non-native speaker novice science teachers in second language science classrooms. <i>System</i> , 41(2), 283–297.	Досліджено комунікативні стратегії, використовувані вчителями, які викладають природничо-математичні науки англійською мовою. Результати дослідження дають змогу простежити стратегії реалізації різноманітних намірів учителів. Виявлено значну конгруентність у розумінні комунікативних стратегій учителями й учнями. Акцентовано необхідність додаткових досліджень стратегічної компетентності вчителів, особливо щодо комунікативних стратегій, спрямованих на продукування висловлювання ІМ	2а

Geng, X., & Ferguson, G. (2013). Strategic planning in task-based language teaching: The effects of participatory structure and task type. <i>System</i> , 41(4), 982–993.	Розглянуто вплив типів завдань й організаційної структури класу під час попереднього планування на плавність, складність і правильність усного мовлення студентів. Результати вказують на те, що планування значною мірою сприяє кращому оволодінню мовою порівняно з групами, де такі дії були відсутні. Планування на парному рівні покращувало показники плавності мовлення, в той час як планування вчителем мало переваги щодо правильності, а індивідуальне планування – щодо складності. Загалом, кожен з варіантів організаційної структури має певні переваги, а, отже, жоден не має бути недооціненим	2а
Johnson, K. E., & Kuerten Dellagnelo, A. (2013). How ‘sign meaning develops’: Strategic mediation in learning to teach. <i>Language Teaching Research</i> , 17(4), 409–432.	Проаналізовано процес підготовки майбутніх учителів ІМ щодо їх оснащення стратегіями й прийомами підвищення мотивації й участі учнів. Розглянуто критичну роль стратегічної медіації як засобу, що сприяє професійному становленню майбутніх учителів	6
Oxford, R. L., Griffiths, C., Longhini, A., Cohen, A. D., Macaro, E., & Harris, V. (2014). Experts’ personal metaphors and similes about language learning strategies. <i>System</i> , 43, 11–29.	Досліджено приклади образної мови (метафори й порівняння), використані шістьма експертами для опису стратегій вивчення мови. Розглянуто тематичні поля метафор і порівнянь на різних етапах проведення дослідження	3б
Waddington, J. (2018). Teacher understanding and implementation of motivational strategies in ELT. <i>ELT Journal</i> , 72(2), 162–174.	Розглянуто, як шкільні вчителі розуміють і практично використовують мотиваційні стратегії. Результати демонструють недостатній рівень розуміння навчальної мотивації й сучасних методичних досліджень. Запропоновано шляхи подолання проблеми	4, 6
El Shaban, A., & Egbert, J. (2018). Diffusing education technology: A model for language teacher professional development in CALL. <i>System</i> , 78, 234–244.	У контексті теорії дифузії іновачій Е. Роджерс створено модель професійного розвитку з використанням комп’ютерних технологій навчання ІМ. Запропоновано 2 етапи такого професійного розвитку: переконання, знання й практика; створення середовища професійного розвитку. Проаналізовано практичні приклади реалізації стратегій	8
10. Інше.		
Дослідження	Опис	Додаткові теми
Cheung, Y. L. (2010). First publications in refereed English journals: Difficulties, coping strategies, and recommendations for student training. <i>System</i> , 38(1), 134–141.	Досліджено стратегії, використовувані аспірантами під час написання наукових статей. З-поміж таких стратегій визначено стратегії вибору сфери дослідження, ознайомлення з наявними публікаціями в наукових журналах, а також отримання допомоги від наукових керівників. Сформульовано пропозиції для покращення підготовки аспірантів у галузі прикладної лінгвістики	

Taguchi, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. <i>Annual Review of Applied Linguistics</i> , 31, 289–310.	Розглянуто стратегії як один із компонентів прагматичної компетентності. Названо переваги навчання стратегій у процесі роботи над прагматичним компонентом комунікативної компетентності, зокрема: розвиток автономності учнів, можливість перенесення вмінь на реальні життєві ситуації та опори на особисті стилі навчання	
Ryan, J. (2015). Overexplicit Referent Tracking in L2 English: Strategy, Avoidance, or Myth? <i>Language Learning</i> , 65(4), 824–859.	Розвинуто попередні дослідження щодо збільшення надмірної експліцитності в дискурсі на просунутих рівнях володіння мовою. Надмірна експліцитність розглядається як можлива комунікативна стратегія	2а
Al Masaeed, K., Waugh, L. R., & Burns, K. E. (2018). The development of interlanguage pragmatics in L2 Arabic: The production of apology strategies. <i>System</i> , 74, 98–108.	Досліджено стратегії вибачення, використовувані студентами арабського походження в формальних і неформальних ситуаціях під час навчання в університетах США. Виявлено позитивний зв'язок між рівнем володіння мовою й використанням стратегій вибачення. Менш досвідчені мовці демонструють тенденцію до побудови експліцитних вибачень, а також до багатослівності. Проаналізовано педагогічне значення навчання стратегій вибачення	2а, 2б
<p>Література Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. <i>Language Teaching</i>, 44(2), 167-180.</p>		

УДК 811.133.1 (075.8)

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ “CAMPUS 2”, “DÉCLIC 2” І “ALTER EGO 2” У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Шерстюк О. М.

elen-sherstyuk@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 11.11.2018. Рекомендовано до друку 12.12.2018.

Анотація. У статті розглянуто можливості використання автентичних навчально-методичних комплексів (НМК) Campus 2, Déclic 2 і Alter Ego 2 у практиці навчання французької мови і культури в старших класах закладу середньої освіти. Описано особливості структури й функцій кожного компонента НМК, а також запропоновано прийоми їх комбінування з вітчизняними НМК згідно з вимогами Програми з іноземних мов задля поліпшення якості навчання.

Ключові слова: методична система і концепція авторів, блоки уроків, прогресивний і керований шляхи, соціокультурна компетентність, доповнення мовними й умовно-мовленнєвими вправами.

Шерстюк Е. Н. Киевский национальный лингвистический университет

Из опыта использования автентичных учебно-методических комплексов “Campus 2”, “Déclic -2” и “Alter Ego 2” в практике обучения французскому языку.

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования французских учебно-методических комплексов (УМК) Campus 2, Déclic 2 и Alter Ego-2 в обучении французскому языку и культуре в старших классах учреждений среднего образования. Описаны особенности структуры и функций каждого компонента УМК, а также предложены приёмы их комбинирования с отечественными УМК согласно требованиям Программы по иностранным языкам с целью улучшения качества обучения.

Ключевые слова: методическая система и концепция авторов, блоки уроков, прогрессивный и руководимый пути, социокультурная компетентность, дополнение языковыми и условно-речевыми упражнениями.

Sherstyuk O. Kyiv National Linguistic University

Kits Campus 2, Déclic 2 and Alter Ego 2 for teaching the French Language.

Abstract. Introduction. The article deals with components, structure and functions of Kits Campus 2, Déclic 2 and Alter Ego 2 for teaching the French language to senior pupils. **Purpose.** To describe methods of the Kits, to analyze the structure of the Units, Lessons and controlling materials as well as of combine their teaching aids with Ukrainian Kits for French teaching. **Methods.** Analyzing the components of the Kits; teaching material adequacy; taking into account modern approach to the foreign language teaching; the content and structure of different section and subsections, possibilities of different ways of combination of Kits Units / Lessons with Ukrainian Kits. **Results.** The analysis conducted by the authors has shown that the French Kits Campus 2, Déclic 2 and Alter Ego 2 should be successfully applied in combination with other means of teaching in teaching of the French Language and Culture to senior pupils.

Key words: methods system and authors' concept, blocks of lessons, progressive and guided ways, socio-culture competence, additions by language and speech exercises.

Використання автентичних навчально-методичних комплексів (НМК) з іноземної мови (ІМ) як основних або додаткових засобів навчання в школах України стало традицією за часів незалежності, відколи стали доступними, зокрема, комплекси “Sans frontières”, “Le Nouveau sans frontières”, “Trampoline”, “En avant la musique”, “Kangourou”, “Farandole” тощо, призначені для оволодіння французькою мовою як ІМ. В останнє десятиліття широко застосовуються такі НМК видавництва “Cle International” і “Hachette”, як “Amis et Compagnie”, “Pixel”, “Echo Junior”, “Vitamine” (для молодших школярів), а також “Déclic”, “Campus”, “Alter Ego”

(для підлітків і старшокласників, які вивчають французьку мову, що називається, “з нуля”). Ці видання відповідають сучасним вимогам до основних засобів навчання, адже визначають “не лише зміст, але багато в чому також методи й прийоми навчання, оскільки містять навчальний матеріал, організований згідно з прийнятою методичною системою та концепцією автора. Сучасні підручники виступають у єдності з книгою для вчителя, де відображена методична концепція автора. В ній пропонуються приблизні розробки уроків підручника та подано планування роботи на навчальний рік” (Бухбиндер, Штраус и др., 1986, с. 134). Окрім підручника (Livres de l'élève або Méthode de Français), до НМК входять зошит для самостійної роботи учнів (Cahier d'exercices), аудіозаписи з автентичним або близьким до автентичного мовлення на різних носіях, Книга для вчителя з ідеями використання основних компонентів НМК, поясненнями до використаних документів (фото тощо), комп'ютерні програми, як на CD, так і на відповідних сайтах перелічених видань. Звісно, обмежитись використанням лише одного НМК у вивченні французької мови як ІМ недоречно й неефективно. Адже в цих комплексах не використовуються, в силу комерційних причин, такі прийоми роботи, як переклад з французької мови на українську, лінгвосоціокультурні коментарі до деяких лексичних одиниць (ЛО), що можуть бути незрозумілими для україномовних учнів, носіїв української мови і культури, а загальний обсяг і питома вага лексичних, граматичних і фонетичних вправ здебільшого не є достатніми для формування якісних мовленнєвих навичок. Тому слід поєднувати методи й прийоми авторів НМК з методикою, властивою комунікативно-когнітивному підходу до навчання ІМ в Україні. Вважаємо за доцільне розглянути можливості використання згаданих НМК у поєднанні з вітчизняними підручниками і запропонувати деякі спеціальні прийоми роботи, які б могли доповнити концепцію авторів.

Для аналізу ми обрали НМК, адресовані початківцям і націлені на набуття компетентностей, описаних у рівнях А1 і В1 в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР), доповнені завданнями для оцінювання й такі, що уможливають участь у підготовці й складанні міжнародного іспиту DELF A2. Розділи підручників називаються по-різному, але, по суті виконують однакові функції: об'єднують блоки уроків, протягом яких вивчається одна тема. Наприклад, НМК “Déclis 2” містить 15 розділів “Unités”, що мають узагальнені назви “Bonnes vacances” (Хороших канікул!), “Une jolie ville” (Прекрасне місто), “Drôle de langue, le français” (Цікава французька мова), “Qu'est-ce que tu vas faire?” (Що збираєшся робити?), “Qu'est-ce que tu as fait hier soir?” (Що ти робив вчора увечері?) тощо. Кожен розділ передбачає 5 етапів, або від 6 до 10 уроків з різними завданнями (домінантами). На уроках опрацьовуються діалоги, комікси й тексти, що презентують новий матеріал (introduction des nouveautés). Етап “Écoute!” передбачає роботу над фонетикою і просодією мови, а також розвиток навичок і вмінь аудіювання. Етап “Je t'explique” організовує засвоєння граматики, лексики, мовленнєвих актів, етап “A toi de parler!” призначено для оволодіння і систематизації в усному мовленні мовного й мовленнєвого матеріалу. Ігрові прийоми роботи зібрано в етапі “A toi de jouer!”, коли залучаються мовні ігри для засвоєння нового матеріалу, рольові ігри, а також письмові вправи. Сторінки “Читання” включено для “простого задоволення читати й розуміти” (le simple plaisir de lire et de comprendre) на рівні адаптованого розуміння, а сторінки “Civilisation” (Цивілізація) призначено для розширення і доповнення культурних знань, представлених у розділах. Тут пропонуються різноманітні вправи й прийоми роботи на основі представленої інформації. Робочий зошит (Cahier d'Activités) містить багато вправ і прийомів роботи, чим доповнює підручник і сприяє поглибленій роботі над читанням, письмом й аудіюванням.

Розділи НМК “Alter Ego 2” називаються “Dossiers”. Підручник (Méthode) містить 9 досьє із 3-х уроків кожне. Розділи закінчуються “Щоденником подорожі” (Carnet de Voyage), своєрідним оглядом з культурною й інтерактивною домінантою. Урок складається з двох подвійних (doubles) сторінок, кожна з яких презентує «міні-курс» або “пробіг, маршрут” (par cours) від аудіювання

й читання до продуктивного мовлення й містить вправи на повторення (*des exercices de réemploi*). З метою забезпечення концептуалізації й асиміляції комунікативного й лінгвістичного змісту в уроки включено *Points langue* (“куточки мови”) й *Aide-mémoire* (“пам’ятки”). Згідно з темами й підтемами, *Point culturel* (“куточок культури”) дає змогу опрацювати культурний зміст. НМК “Alter Ego” вдало втілює принципи ЗЄР і відображає три підходи, спільні для сучасних європейських НМК: учитись, учити (викладати), оцінювати. В НМК “Alter Ego” мова, звісно, є об’єктом вивчення (напр., структури, що мають бути засвоєні), але насамперед вона – інструмент (знаряддя) спілкування. Про це свідчать різноманітні опори й близькі до реального життя ситуації. Відчуття, емоції, переживання – це основні дані й факти, що викликають бажання зрозуміти іншу людину, спілкуватись і ділитись з нею, – пишуть у Передмові автори НМК. Кожен урок будується на основі комунікативних цілей і розвиває певну тематику.

Різнманітні опори рівною мірою представляють ситуації писемного й усного спілкування й уможливають роботу “*en contexte*”. Вивчення кожної подвійної сторінки (розуміти, вправлятись, висловлюватись) приводить учня до відкриття й послідовного засвоєння змісту прогресивним і керованим шляхами. Пріоритет надається змісту; прагматичний, лінгвістичний, культурний зміст відкривається й артикулюється по мірі просування. Теми, що пропонуються для засвоєння НМК “Alter Ego 2”, є зрозумілими й близькими старшим підліткам і “молодим дорослим”: “Друзі на все життя”, “Сусіди, сусідки”, “Полум’я кохання”, “Стосунки”, “Робота: бери не хочу” (*Jobs a gogo*), “Ключ до успіху”, “Багатий досвід”, “Французи і праця”, “Відпустки / Канікули й відпочивальники”, “Мрія про життя”, “Збудувати життя”, “Здійснити свою мрію”, “Французи й читання”, “Система освіти”, “Преса у Франції” тощо. Тематика досьє відповідає вказаній у ЗЄР і водночас ілюструє життя французів під новими кутами зору, що додає комплексу оригінальності й мотиваційної гостроти. Робочий зошит (*Cahier d’activités*) містить додаткові тренувальні вправи до кожного уроку для засвоєння лексичного й граматичного матеріалу, особливостей усного й писемного спілкування, як для розвитку сприймання, так і висловлювання в усній і письмовій формах. Вправи є цікавими не лише в мовному й мовленнєвому аспектах, але й як засіб розвитку уваги, пам’яті, антиципації, здатності до без перекладної семантизації лексичних одиниць (ЛО), вдосконалення розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, деталізації, класифікації тощо.

Здебільшого умовно-мовленнєві й мовленнєві вправи мають ситуативне забарвлення, що без сумніву посилює комунікативний підхід до навчання. Наприклад: “Доповніть пояснення цього режисера, що звертається до актора. Використайте подані дієслова. Здійсніть необхідні трансформації (*Alter Ego 2*, с. 13). Викресліть речення, що не розповідають про кохання з першого погляду”, “Ви – учасник конкурсу “Відверті зустрічі”, організованого журналом *Rencontres*. Оберіть персонаж і місце” (*Alter Ego 2*, с. 15); “Розмістіть у хронологічному порядку різні абзаци мотиваційного листа” (*Alter Ego 2*, с. 18); “Поясніть програму Жерома, як у прикладі. Використайте “*Subjonctif*” (*Alter Ego 2*, с. 20); “Щоб добитись успіху на співбесіді, напишіть три карточки...” (*Alter Ego 2*, с. 22), “Дайте відповідь на запитання журналіста, користуючись картою “*Bilandestage*” (*Alter Ego 2*, с. 24).

Структура НМК “*Campus 2*” дещо відрізняється від розглянутих вище. Автори вважають організацію підручника простою: на подвійній сторінці вирішується одна мета, наприклад “*Réfléchir à l’apprentissage du français*” (роздуми над вивченням французької мови), “*Eviter des répétitions*» (унікати повторення); “*Exprimer une opinion*” (висловити думку); “*Améliorer son image*” (покращити свій імідж); “*Présenter une information*” (презентувати інформацію) тощо. Підручник складається з 12-ти розділів, в кожному з яких представлено розкриття – по 6 цілей, а в двох останніх – по 5 цілей. Вивчення теми починається з ознайомлення зі сценою діалогічного спілкування, з письмового документа або “сценарію” (*un projet de réalisation*). Кількість тренувальних вправ залежить від специфіки теми й ситуацій, що нею передбачені. Розділ закінчується обговоренням, рольовими / діловими іграми, письмовим твором тощо.

НМК “Campus 2” (як, до речі, й “Campus 1/ 3/ 4”) характеризується різноманітністю навчальних опор, “відкритих на Францію і світ” (ouverts sur la France et le monde). Це уривки з художніх і публіцистичних творів, історії, з яких представлено декілька сцен, зокрема в аудіоформаті.

Кожен розділ опирається на репортаж про французьку реальність в аудіо- й відео-версії. Книга для вчителя пропонує два сценарії перебігу роботи в класі, адаптовані до обраної версії. В кінці Книги містяться “fiches d’exploitation” (картки й пам’ятки), які допомагають учителю й учням в опрацюванні мовного, мовленнєвого й соціокультурного матеріалу. Також широко використано статті із ЗМІ, анкети, листи, повідомлення, багатою є іконографія. Автори НМК “Campus” вважають свій підхід «реалістичним», адже навчання оптимізується завдяки втіленню багатьох чинників засвоєння: прості, зрозумілі й прагматичні цілі (презентувати резюме, зрозуміти й розказати анекдот, поговорити про стан довкілля), постійне мотивування завдяки розмаїттю й актуальності засвоєваних тем, заклик до спостереження й самостійного відкриття мовних і комунікативних фактів / актів, стимулювання роздумів над процесом оволодіння мовою, автоматизація певних мовленнєвих продуктів (ГС, лексичних деривацій тощо), постійне залучення до інтерактивних видів діяльності.

У робочому зошиті (Le cahier d’exercices) запропоновано вправи для “лексичного збагачення” (d’enrichissement lexical), тренування граматичного матеріалу, розвитку навичок і вмінь письма. В кожному розділі є сторінка вправ, що готують до іспиту DELF. Окрім аудіозаписів, призначених для класного, колективного виконання (вправи в аудіюванні, репортажі, сцени з художніх творів, для вимови й тренування граматичних структур (ГС), у НМК “Campus 2” пропонуються аудіозаписи для індивідуального опрацювання (exercices oraux “prononciation et mécanismes”).

Розділи мають назви не за лексичним наповненням (Місто і село, Пригоди й пристрасті, Чесноти й вади...), а за метою комунікації: Спілкуватись, Ствердитись, Захищати ідею, З’ясувати істину, Пережити пристрасті, Розуміти світ тощо. Цікавим є те, що в “Змісті” граматичні розділи починаються з опису функції певної ГС: “Вираження минулого”, “Вираження гіпотези”, “Воля, зобов’язання, побажання”, “Вираження причини і наслідку”, “Пов’язування думок: послідовність (наступність) і протиставлення” тощо. В НМК “Campus 2” навчання ґрунтується на бажанні учня спілкуватись, на відкритті й практиці спілкування, більше і швидше ніж на систематичному вивченні мовних і мовленнєвих засобів, завдяки яким люди спілкуються. Ось чому теми і тексти обрано через їхню якість опису, щоб слугувати моделями для живлення розуму і роздумів про проблеми сьогодення. Так, розділ “Apprendre” передбачає розвиток умінь визначити й вказати обставини дії, встановити хронологію подій, ознайомлення з історією Франції, системою освіти, формування навичок вживання ГС з непрямою мовою в минулих часах, вивчення тематичних ЛО. Учні знайомляться з інформацією про наукові дослідження, зокрема, про Марію Кюрі, університети й дослідницькі центри, французьку шкільну систему і деякі проблеми освіти, з деякими моментами французької історії, ілюстрованими творами живопису.

У робочому зошиті запропоновано не лише мовні вправи, спрямовані на засвоєння лексики й граматичних форм (Dites-le autrement, Dites le contraire, Complétez. Aidez-vous de la liste; Enchaînez les phrases avec “pourtant”, “cependant”, “en revanche”, “or”), але й умовно-мовленнєві й мовленнєві вправи, де чітко сформульовано мовленнєве завдання й водночас “підказано” засоби його вирішення: Mettez dans l’ordre ces conseils pour faire fonctionner votre ordinateur (Розташуйте по порядку ці поради, щоб ваш комп’ютер запрацював), Quels sont les sentiments éprouvés? Aidez-vous de la liste. Quand je dis... Ex. Tu crois qu’il va venir? J’expime... une inquiétude (Які почуття висловлено? Skorистайтесь списком реплік. Коли я кажу... Напр.: Ти віриш у те, що він прийде? Я виражаю... стурбованість / хвилювання); Les langues s’enrichissent d’apports extérieurs qu’elles s’approprient. Êtes-vous pour ou contre l’importation directe de mots

étrangers dans votre langue? Pensez-vous qu'il faille les traduire? Justifiez votre réponse (Мови збагачуються зовнішніми привнесеннями, які вони привласнюють. Ви за чи проти прямого запозичення іноземних слів у вашу мову? Як ви думаєте, їх треба перекладати? Поясніть вашу відповідь) тощо.

На прикладі теми "Les loisirs" (Дозвілля) розглянемо можливості використання описаних вище НМК на уроках французької мови в основній і старшій школі. В НМК "Campus 2" цій темі присвячено розділ 9 "Vivre ses loisirs", в якому йдеться про ігри, спорт, подорожі, музику й літературу. Пояснюється різниця між ЛО le hasard et la chance (випадок / щастя, удача), надаються засоби для висловлення байдужості (n'importequoi; çan'est égal, çanefaitrien – неважливо, мені байдуже, це дріб'язкове...), а також вводяться деякі заперечні конструкції (Je n'aime jouer ni aux cartes ni aux échecs. – Не люблю грати ні в карти, ні в шахи). Подаються ЛО: noms des sports (назви видів спорту (біля 30), quelques lieux (місця, де займаються ними); quelques objets (предмети, що використовуються), quelques actions (дії, напр. кинути, вдарити, відбити тощо). Засвоєнню підлягають ГС з прийменниками, що означають переміщення в просторі, напр. у поході (Elle habite vers (du côté de..., dans les environs de ...) la gare; Il va quel quepart / nullepart. Elle va ailleurs). Аналогічно розподіляється матеріал в уроці про музику (жанри, інструменти, пісня, оркестр), граматичні форми в оповіданнях про минулі події. По закінченні розділу (Dossier 9) учні можуть говорити про спорт, музику, подорожі, описувати рухи (маршрут, переміщення), висловлювати байдужість, читати й розуміти тексти художнього, наукового й публіцистичного характеру з дієсловами в le passé simple é le passé antérieur, у мовленні вживати заперечні конструкції з ni... ni... .

У Робочому зошиті запропоновано мовні вправи тренувального характеру (знайдіть протилежне; де можна почути або прочитати такі вирази:...; доповніть "n'importe qui", "quand", "quoi", "ou", "lequel/laquelle"; ні один, ні інший. Скажіть інакше з "ni... ni"; поєднайте (дієслово з іменником); викресліть зайве слово; зробіть заголовки з таких речень; знайдіть синоніми; від прикметника до прийменника; використайте ступені порівняння ; знайдіть дієслова у формі..., в кожному з описів цих подій, який час вжито? тощо. Пропонуються також умовно-мовленнєві й мовленнєві вправи, націлені на оволодіння певними навичками й уміннями: "Де ви більше любите слухати музику: в клубі, на концерті чи в запису? Наведіть причини". "Висловіть ваше невдоволення", "Запитайте / попросіть довідку згідно з ситуацією", "Ви більше любите індивідуальні чи організовані подорожі? Скажіть, чому", "Опишіть вашу улюблену прогулянку", "Доповніть цей портрет", "Спорт – це видовище чи змагання? Доведіть вашу точку зору" тощо.

Вважаємо, що такі підрозділи, як "Говоримо про спорт" (Parler des sports), "Похід / 2" (La randonnée / 2), "Рушаймо в подорож" (Commencer un voyage), "Говоримо про музику" (Parler de musique), "Розуміти оповідання" (Comprendre les récits) можуть бути використані повністю, без купюр, оскільки базові, «відправні» документи-опори подано у формі друкованих, аудіотекстів і відеоматеріалів, а також запропоновано комплекси вправ для реалізації цілей, наведених вище, які відповідають вимогам Програми із французької мови для 9-11-го класів і допоможуть учням оволодіти усним і писемним мовленням і підготуватись не тільки до складання іспиту DELF рівня B1, але й до успішного проходження ДПА і ЗНО. Радимо доповнити ці підрозділи підтемами "Олімпійські Ігри", "Українці – Олімпійські чемпіони", "Мій улюблений музичний жанр", "На музичних сценах України та Франції", а також "Кращі сторінки української літератури XIX-XXI століть", "Цю книгу (п'єсу, вірш, роман) мають прочитати всі" тощо. Щодо мовних тренувальних вправ в оволодінні лексичним і граматичним матеріалом і вдосконаленні вимовних навичок, вчителю радимо додати вправи в перекладі, як з французької мови на українську, так і навпаки, адже переклад є ефективним засобом контролю розуміння рецептивних видів мовлення, так само як і підготовки до продуктивних.

Сучасна світова література має чимало творів українських авторів, прозаїків і поетів, перекладених англійською, французькою й іншими більш-менше поширеними мовами. Переклади творів А. Куркова, О. Забужко, П. Загребельного, С. Жадана, Л. Дереш, Ю. Андруховича, І. Карпи можуть слугувати прекрасною змістовою, смисловою і формальною опорою для розвитку монологічного й діалогічного мовлення учнів, а також умінь письма. Згадаємо роман А. Кокотюхи “Аномальна зона”, перекладений французькою в 2016 р. і відзначений як перший сучасний український роман на міжнародному літературному фестивалі в м. Ліоні. Робота з перекладами французькою мовою українських творів, навіть їхніх невеликих фрагментів, розширює кругозір учнів і сприяє реалізації не лише практичної мети, а й розвивальної, освітньої і виховної цілей навчання французької мови і культури.

На нашу думку, такий підхід, що комбінує матеріали й взаємодоповнювальні автентичні й вітчизняні НМК, значно підвищує ефективність засвоєння мови й культури, а також умотивовує учнів до її вивчення.

З-поміж матеріалів НМК “Déclis 2” проаналізуємо розділ 5 “Хороших канікул!” (Bonnes vacances!), комунікативними цілями якого є запит або надання інформації щодо планів і проєктів, формування вмінь говорити про свою діяльність у майбутньому, порівнювати переваги й недоліки різних способів / видів відпочинку (місце відпочинку, транспортні засоби) й розповідати про улюблені види дозвілля. Цей розділ радимо доповнити матеріалами й видами роботи з попередньо описаного розділу НМК “Campus 2” (або навпаки). Слід покладатись на творчу фантазію вчителя та його методичну й комп’ютерну грамотність. НМК “Déclis 2” є простішим у користуванні, його мова більш зрозуміла учням, наприклад, обраний для аналізу розділ починається з 5-ти різних діалогів на тему “Канікули”, в кожному з яких ідеться і про подорожі, і про заняття вдома, і про візити іноземних однолітків. Діалоги містять найпоширеніші ДЄ, елементи підліткового й молодіжного сленгу, а також вирази для висловлення подиву, байдужості, спонукання, що перегукується з мовним і мовленнєвим матеріалом НМК “Campus 2”. Щодо лексичного й граматичного матеріалу, НМК “Déclis 2” є більш консервативним: спочатку подаються таблиці й правила, потім демонструються комунікативні акти в певних ситуаціях, далі пропонуються дві сторінки “детективних” коміксів з новим матеріалом, потім слідує інформативні тексти для читання, наприклад “Le college en France”, який містить невеликі “репортажі” на кшталт “У коледжі Жака Превера”, “Ритм навчання і канікул”, “Шкільний рік і робочий тиждень”, “Щоденник листування” тощо. Такі сторінки з рубрики “Civilisation” є безцінним джерелом країнознавчої інформації для учнів. Радимо вчителю їх використовувати не лише для читання і перекладу, але й як опори для монологічного і діалогічного мовлення та письма.

Учителям старшої школи, коли учні починають шукати своє місце в професійному житті й у світі, радимо використати такі “Dossiers” з НМК “Alter Ego 2”, як “Tout travail mérite salaire” (Будь-яка робота заслуговує зарплати), “Vous avez dit France?” (Ви сказали Франція?), “Le monde est a nous!” (Світ належить нам!), “(Educ) actions” (Освіта і вчинки). У досьє “Ви сказали Франція?” пропонуються такі лінгвокраїнознавчі аспекти, як стереотипи образу французів (погляд ззовні), зелений і екстремальний туризм, якість життя в Парижі й у провінції (порівняння), а також “Відпустка / канікули й відпочивальники” (щоденник подорожі), що уможлиблює проведення корисних паралелей із висвітленням тем і ситуацій з описаних нами раніше інших НМК. Комунікативними цілями й відповідними компетентностями цього розділу є говорити про країну та її жителів, розуміти туристичну інформацію, робити різного виду бронювання / замовлення, розуміти порівняльне дослідження, пояснюючи свій вибір, визначити, до якого типу туристів належить учень, описати свою поведінку на канікулах, відкривати й інтерпретувати інформацію про відпочинок французів, порівняти її зі своєю країною. Усні (аудіо) й письмові, зокрема documents authentiques, матеріали, укладені в різних

ключач, наповнено актуальною інформацією й гумором, супроводжуються “Point Langue” (куточками мови) з поясненнями, правилами й мовними одиницями, а також настановами й порадами щодо використання ЛО і ГС у всіх чотирьох видах мовлення. Особливо цікавими є мовленнєві вправи, що виконуються за підтримки відповідних сайтів. Наприклад: “Напишіть короткий текст, щоб представити вашу країну на сайті www.unpaysalhonneur.fr і заохочуйте людей її відвідати. Розкажіть про умови життя і дайте інформацію про жителів”; “Прочитайте уривок..., знайдіть позитивну й негативну інформацію про французів”; “На основі опису Франції і французів, зробленого письменниками, знайдіть, якщо вони є, значні відмінності у порівнянні з вашою країною та її жителями, скажіть, які саме”; “Обговоріть у малих групах стереотипи про французів у вашій країні і стереотипи про жителів вашої країни, що існують в іноземців (пов’язані з харчовими звичками, дозвіллям, менталітетом)”; “На прикладі www.frontiereland.be, створіть сайт, щоб презентувати особливий (прикордонний, на межі двох культур) регіон вашої країни. Підготуйте свою сторінку для презентації” тощо. Крім мовної / мовленнєвої інформації надається також загальна інформація, що формує загальні компетентності, наприклад, що таке зелений туризм, які є види туристичних походів, “аудіовізуальний пейзаж” Франції, репортажі про кінофестиваль у Каннах, статті про діяльність “Amnesty international”, про новинки сучасної літератури, вручення літературних премій, визначних людей Франції французького і нефранцузького походження, про зелений університет Тулузи, боротьбу за збереження довкілля і багато іншого. Звісно, старшокласникам цікаво відкривати світ і франкофонні культуру й цивілізацію разом з “Alter Ego 2”. Радимо вчителю підготувати аналогічні матеріали щодо України, українців, життя столиці й регіонів, особливості менталітету і традиції французькою мовою для цікавого порівняння і зіставлення українських і французьких реалій.

У робочому зошиті, де кожному досьє відводиться 3 уроки, пропонуються лексичні (Du côté du Lexique) і граматичні (Du côté de la Grammaire) вправи, а також комунікативні завдання (comprendre – écrit, s’exprimer – écrit, parler). Водночас зазначимо, що тренувальних вправ для засвоєння лексики й граматики нашими учнями, вочевидь, недостатньо. Наприклад, в одному уроці є 2 лексичні й 4 граматичні вправи (по одній на кожне граматичне явище). Вважаємо, що їх слід доповнити мовними й умовно-мовленнєвими вправами в диференціації, підстановці, трансформації, складанні речень, діалогічних єдностей, доповненні міні-діалогів, міні-монологів, малих письмових творів, і звичайно, вправами в перекладі і тестового характеру.

Таким чином, наш досвід навчання французької мови старшокласників за автентичними НМК “Campus 2”, “Déclis 2” і “Alter Ego 2” засвідчує, що їх використання сприяє якісному формуванню мовних і мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь, лінгвосоціокультурних, стратегічних і загальнонавчальних компетентностей, а також допомагає в пошуку новітніх технологій навчання французької мови як ІМ, у вихованні нової міжкультурної особистості, відкритої для спілкування з представниками (носіями) інших ІМ і культур.

ЛІТЕРАТУРА

- Бухбиндер, В. А., Штраус В. И др. (1986). *Основы методики преподавания иностранных языков*. Киев: Изд-во при КГУ.
- Déclis 2. Méthode de français. – Jacques Blanc, Jean-Michel Cartier, Pierre Lederlain. – Cle International. – 2004, 2010, 2016. – Imprimé en France.
- Alter Ego 2. Méthode de Français. – Annie Berthet, Catherine Hugo et d’autres. – Hachette Français Langue Etrangère. – Hachette Livre 2006, 2010, 2016 Paris.
- Campus 2. Méthode de français. – J.Girardet, J.Pêcheur. – Cle International, Paris, 2002, 2008, 2012, 2016.

REFERENCES

- Buhbinder V. A., Shtraus V. i dr. (1986) *Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannyh jazykov*. Kiev: Izd-vo pri KGU.
- Déclis 2. *Méthode de français*. – Jacques Blanc, Jean-Michel Cartier, Pierre Lederlain. – Cle International. – 2004, 2010, 2016. – Imprimé en France.
- Alter Ego 2. *Méthode de Français*. – Annie Berthet, Catherine Hugo et d'autres. – Hachette Français Langue Etrangère. – Hachette Livre 2006,2010,2016 Paris.
- Campus 2. *Méthode de français*. – J.Girardet, J.Pécheur. – Cle International, Paris, 2002, 2008, 2012, 2016.

ПОДІ

КАФЕДРИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ Й ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ – 55 РОКІВ!

Кафедру методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій (офіційний сайт кафедри <http://methods.knlu.edu.ua/>) Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ) засновано 1 вересня 2015 р. унаслідок об'єднання двох кафедр: методики викладання іноземних мов (створена в 1963 р.) й інформаційних технологій (створена в 1973 р.).

Засновником кафедри методики викладання іноземних мов і її завідувачем у період з 1963 р. до 1985 р. був доктор педагогічних наук, професор Михайло Васильович Ляховицький. З 1985 по 1990 р. кафедрою завідував доктор педагогічних наук, професор Вольф Абрамович Бухбіндер, а з 1990 по 2015 р. – доктор педагогічних наук, професор Софія Юріївна Ніколаєва. В різні роки кафедру інформаційних технологій очолювали професори Чекаль Г. С., Сердюков П. І., Провотар О. І., Партико З. В., Коваль Т. І.

1 вересня 2015 р. кафедру методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій очолила Софія Юріївна Ніколаєва – доктор педагогічних наук, професор; заслужений працівник народної освіти України; відмінник освіти України; почесний доктор КНЛУ; голова спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук і доктора філософії за спеціальностями загальна педагогіка та історія педагогіки; теорія та методика навчання: германські й романські мови; головний редактор “Вісника КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія” (1998–2017 р.р.) і журналу “Іноземні мови” (1995–2017 р.р.); член Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України; нагороджена (1998 р.) орденом “За заслуги” III ступеня.

Функціонування систем контролю й управління професійною діяльністю забезпечують провідні фахівці кафедри: освітня, методична, організаційно-виховна діяльність – доктор педагогічних наук, професор Черниш Валентина Василівна; наукова діяльність – доктор педагогічних наук, професор Бігич Оксана Борисівна.

Створення кафедри методики викладання іноземних мов у 1963 р. було зумовлено необхідністю фахової підготовки значної кількості вчителів іноземних мов передусім для ЗСО. Київський державний педагогічний інститут іноземних мов, створений у 1948 р., потребував реалізації програм не лише мовної освіти, але й, з одного боку, формування професійної еліти в цій галузі, а з іншого – розвитку наукових досліджень й організації науково-викладацької школи високого рівня. З таким завданням керівництво і всі члени кафедри впоралися і гідно продовжують виконувати свою місію сьогодні.

У 1963 р. її основу склали Антипович Н. К., Бігич М. Д., Горяна Н. С., Кудренко Г. К., Онищенко К. І., Плахотник В. М., Постнікова Н. К., Скляренко Н. К. Поступово зростав кваліфікаційний і науковий рівень викладачів кафедри, розширювався її склад. У 1968 р. на кафедру прийшла Ніколаєва С. Ю., у 1970 р. – Смелякова Л. П., у 1979 р. – Гринюк Г. А. 1980–1983 р.р. багаті на кадрові поповнення: на кафедрі почали працювати Гапонова С. В., Бражник Н. О., Сажко Л. А., Хоменко Е. Г., Бадаянц Г. С., Пасічник Л. М., Шерстюк О. М., Демиденко Г. Ф. У 1986 р. на кафедру прийшла Щербак Л. П., у 1987 р. – Бігич О. Б. У 1993–2001 р.р. на кафедрі працювали Петрашук О. П., Яценко Л. М., у різні роки – Бражникова Г. Ф., Бейгель І. Л., Вороненко С. О., Голованчук Л. П., Дворжецька М. П., Кукліна А. О., Найдов Б. П.,

Тимченко О. Т., Соколик Л. А., Буренко С. Г., Плахота О. В., Петрина О. В., Швед Л. І. Пізніше кафедра поповнилася такими працівниками: 1999 р. – Кузьменко Ю. В., Черниш В. В.; 2000 р. – Матвійчук О. А., 2001 р. – Пономарьова Ю. А., 2002 р. – Борецька Г. Е., 2003 р. – Арванітопуло Е. Г., Олійник Т. О., 2006 р. – Бориско Н. Ф., Соколова С. В., Шукліна С. І., 2008 р. – Писанко М. Л., Устименко О. М., 2011 р. – Майєр Н. В., 2014 р. – Паршикова О. О.

Ім'я першого завідувача кафедри професора, доктора педагогічних наук Михайла Васильовича Ляховицького увійшло в історію методики й педагогіки як першого вітчизняного розробника теорії і практики застосування технічних засобів навчання іноземних мов, мудрого керівника, талановитого вченого й педагога. Завдяки його зусиллям були створені програми підготовки вчителя середньої школи зі спеціальності “Дві іноземні мови”, розвинулась потужна наукова методична школа, адже Михайло Васильович виховав не лише висококваліфікованих фахівців у галузі методики, але й залучив до роботи на кафедрі відомих учених з інших республік СРСР. Його праці, зокрема навчальні посібники “Методика преподавания иностранных языков”, 1981 р.; “Звукозапис у навчанні іноземних мов», 1970 р.; “Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам”, 1979 р.; посібник для вчителів “Технические средства в обучении иностранным языкам”, написаний у співавторстві з І. М. Кошманом, 1981 р., розділи фундаментальних підручників методики “Методика обучения иностранным языкам в средней школе”, 1982 р., “Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе” (ред. А. Д. Климентенко, О. О. Миролюбов), 1981 р., і досі залишаються дороговказом для всіх, хто вивчає методику і прагне її розвивати й удосконалювати.

Наукові кадри, виховані кафедрою, – Н. К. Склярєнко, Л. П. Смелякова, Н. К. Постнікова, К. І. Онищенко, Г. А. Гринюк, С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова й інші – не лише розвивали методичну науку, навчали й виховували студентів й аспірантів, але й проводили вагому просвітницьку роботу серед учителів іноземних мов. У часи, коли в далеких сільських школах не було магнітофонів, програвачів і навіть нормального транспорту, професори й доценти й прості викладачі кафедри, не шкодуючи часу й власних зусиль, добирались на попутках, з важкими пристроями в руках, у найвіддаленіші куточки областей України, долали пішки великі відстані, щоб зустрітись із сільським учителем іноземної мови й розповісти йому про принципи застосування фонограми у навчанні іноземних мов, шляхи навчання різних видів читання, етапи навчання говоріння й письма, індивідуалізацію навчання іноземних мов, навчання граматичних структур, рольову гру на уроці іноземної мови тощо. Усі члени кафедри володіють декількома іноземними мовами, мають широку методичну ерудицію. Тому студенти, аспіранти, слухачі факультетів і курсів підвищення педагогічної кваліфікації із захопленням слухають лекції і беруть участь у методичних семінарах, фахових науково-практичних конференціях, намагаючись наслідувати приклад своїх старших колег. М. В. Ляховицький, читаючи лекції для викладачів закладів вищої освіти України, наводив приклади п'ятьма іноземними мовами з прекрасною вимовою, що викликало неабиякий ентузіазм аудиторії і бажання бути таким же взірцем для своїх студентів.

Сьогодні кафедра має дві секції: методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій (завідувач – доктор педагогічних наук, професор Коваль Тамара Іванівна). Секція методики викладання іноземних мов охоплює п'ять підсекцій: методики викладання англійської мови (завідувач – старший викладач Кузьменко Юлія Вікторівна), методики викладання німецької мови (завідувач – доктор педагогічних наук, професор Бориско Наталія Федорівна), методики викладання французької мови (завідувач – доктор педагогічних наук, професор Майєр Наталія Василівна), методики викладання іспанської мови (завідувач – доктор педагогічних наук, професор Бігич Оксана Борисівна).

На секції працюють 5 професорів, 2 доценти і 2 старших викладачі, які забезпечують освітньо-наукову діяльність на факультетах германської філології, романської філології,

сходознавства і перекладачів, зокрема вдосконалюють кредитно-модульну систему організації освітнього процесу в бакалавраті й магістратурі, розробляють ефективні шляхи використання в навчанні інформаційно-комунікаційних технологій, удосконалюють програми 11-ти навчальних дисциплін бакалаврату (Методика навчання іноземних мов і культур у ЗВО в європейському контексті; Основні підходи до навчання іноземних мов у початковій школі; Сучасні підходи до тестування в навчанні ІМ; Сучасні засоби навчання іноземних мов у ЗСО; Особливості реалізації проектної методики навчання іноземних мов і культур учнів ЗСО; Методика навчання англійської / французької / німецької / іспанської мови в ЗСО; Комунікативно-ігрові технології у навчанні ІМ у ЗСО тощо) й 13-ти навчальних дисциплін магістратури (Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті; Сучасні технології навчання іноземних мов і культур; Методи й організації сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур; Історія методики навчання іноземних мов; Методика навчання іноземних мов у вищій школі; Засоби професійно орієнтованого навчання іноземних мов і культур; Технологія укладання навчальних програм; Комбіновані технології у навчанні іноземних мов; Технологія самостійної роботи студентів з формування іншомовної комунікативної компетентності Foreign Languages Teaching at Secondary Schools and in Universities within the European Context, Course Design and Evaluation тощо).

На кафедрі діє 5 наукових шкіл: “Теоретико-методичні засади навчання іноземних мов і культур у закладах середньої й вищої освіти” (засновник професор Ніколаєва С. Ю.); “Теоретичні засади створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов” (засновник професор Бориско Н.Ф.); “Формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності з використанням електронних засобів навчання” (засновник професор Бігич О. Б.); “Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов” (засновник професор Черниш В. В.).

На кафедрі видаються 2 фахові видання України з педагогічних наук: збірник наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія” (головний редактор доктор педагогічних наук, професор Бігич О. Б.; офіційний сайт видання <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua>) і науково-методичний журнал “Іноземні мови” (головний редактор доктор педагогічних наук, професор Майер Н. В.; офіційний сайт видання <http://fl.knlu.edu.ua>).

Вагомими є здобутки кафедри в міжнародній діяльності. Так, у 2009 р. кафедра долучилась до міжнародного проекту під егідою Британської Ради в Україні. Керівник міжнародного проекту – доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва. Дослідження реалізовувалось у таких напрямках: підготовка вчителя іноземних мов в Україні; викладання іноземних мов у нелінгвістичних ЗВО; навчання іноземної мови в початковій школі.

Дослідницька група (керівник В. В. Черниш, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання іноземних мов) аналізувала проблему підготовки вчителя іноземних мов в Україні й можливі напрямки застосування англійських ресурсів Британської Ради для підготовки й перепідготовки вчителя англійської мови *Teacher training and development*. Результати досліджень питань *British Council English Global Products for Teachers Development, Teacher Development Tools, Classroom Language, Professional Development Portfolio for Teachers, TKT Essentials Course, Learning Technologies for the Classroom, Life Long Learning* оприлюднювались на засіданнях і круглих столах міжнародної конференції, присвяченої 75-річчю діяльності Британської Ради.

За останні 5 років науково-педагогічні працівники кафедри брали участь у таких міжнародних проектах:

1. “Розробка, укладання і публікація серії навчально-методичних комплексів з німецької мови для українських германістів 1-4 курсів” (DU1, DU2, DU3, DU4). Країни-учасниці: Федеративна Республіка Німеччина (університет Георга Аугуста м. Геттинген й Німецька

Академічна Служба Обмінів), Швейцарія (університет м. Берн), Україна (КНЛУ, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Львівський національний університет імені Івана Франка, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Криворізький державний педагогічний університет). Керівник проекту від України – доктор педагогічних наук, професор Бориско Н. Ф.

2. “Розвиток навчальної автономії учнів загальноосвітніх навчальних закладів”. Країни-учасниці: Федеративна Республіка Німеччина (Педагогічний інститут м. Швєбіш Гмюнд), Україна (КНЛУ, спеціалізована школа № 239, м. Київ). Науковий керівник проекту від КНЛУ – доктор педагогічних наук, професор Бориско Н. Ф.

3. “Раннє навчання і вивчення німецької мови у закладах дошкільної освіти”. Країни-учасниці: Федеративна Республіка Німеччина (Інститут Гете), Україна (КНЛУ). Керівник проекту від КНЛУ – доктор педагогічних наук, професор Бориско Н. Ф.

4. “Вдосконалення викладання європейських мов: модернізація викладання через розвиток магістерських програм на основі комбінованих технологій» (*Developing the Teaching of European Languages: Modernising Language Teaching through the Development of Blended Masters Programmes*” *DeTEL*). Європейські партнери: Велика Британія, Федеративна Республіка Німеччина, Французька Республіка, Республіка Узбекистан й ін. У межах проекту співпрацюють європейські університети: університет Астон м. Бірмінгем (Велика Британія), університет Кан, Нижня Нормандія (Французька Республіка), педагогічний університет м. Фрайбург (Федеративна Республіка Німеччина). Керівник проекту від КНЛУ – доктор філологічних наук, професор Валігура О. Р. Результатом виконання міжнародного проекту ТЕМПУС “Удосконалення викладання європейських мов: модернізація викладання через розвиток магістерських програм на основі комбінованих технологій” є розроблення й запровадження нової освітньо-професійної програми другого (магістерського) рівня вищої освіти “Викладання європейських мов на основі комбінованих технологій” для спеціальності 014 Середня освіта. В межах освітньо-професійної програми магістрантами успішно захищено 22 дипломні роботи (наукові керівники – доктори педагогічних наук, професори Николаєва С. Ю. й Черниш В. В.).

Також науково-педагогічні працівники кафедри й аспіранти беруть участь у програмах академічної мобільності за кордоном:

– доктор педагогічних наук, професор Черниш В.В. виконала навчальні програми закордонних стажувань “Сучасний університет: міжнародна співпраця та мобільність задля інновацій через проектний підхід” (березень – квітень, червень – вересень 2017 р.) і “Проектний офіс в структурі ВНЗ – інструмент реалізації освітніх проектів в фінансовій перспективі ЄС на 2014 – 2020 роки. Європейська модель” (лютий – квітень 2018 р.) в Університеті суспільних наук (Лодзьський університет, Польська Народна Республіка) та в межах програми Erasmus+ академічної кредитної мобільності міжнародного обміну фахівцями пройшла стажування в Університеті Астон (м. Бермінгем, Велика Британія) в березні 2017 р.;

– доктор педагогічних наук, професор Майєр Н.В. пройшла науково-педагогічне стажування “Інноваційні освітні технології: досвід Європейського Союзу та його запровадження в процес підготовки філологів” (серпень 2017р.) у Люблінському науково-технологічному парку (Республіка Польща);

– аспірантка Рубан А. М. (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Бігич О. Б.) пройшла стажування в університеті Гранади (Іспанія) за програмою “Erasmus+ International Dimension (Partner Countries)” (вересень 2016 р – березень 2017 р.).

Виховна діяльність науково-педагогічних працівників кафедри спрямована на формування у студентів почуття національної гідності, гордості за Україну, її історію, культуру, традиції на тлі толерантного ставлення до представників інших етнокультур. Особлива увага приділяється розвитку професійних якостей учителя / викладача іноземної мови.

Кафедра підтримує тісний зв'язок із ЗСО. Вже стали традиційними засідання методичних студій, на які запрошуються вчителі київської гімназії № 191 імені П. Г. Тичини з поглибленим вивченням іноземних мов і Києво-Печерського ліцею № 171 “Лідер”. Головними проблемами, винесеними на обговорення, є міжнародний проект “Тьюнінг” і проблеми гармонізації освіти у міжнародному просторі; потенційні шляхи використання інформаційно-комунікаційних засобів, зокрема технологій Web 2.0, у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності й професійного спілкування й самовдосконалення вчителів іноземних мов, залучення інтерактивних засобів до тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності; розвиток навчальних стратегій як вагомого складника особистісно орієнтованого навчання іноземних мов, автономне навчання іноземних мов упродовж усього життя тощо.

Отже, кафедрі методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій – 55. Вік зрілості, творчої наснаги, професійного розквіту. Члени кафедри – взірць сумлінної праці, мудрого керівництва, високих фахових компетентностей і загальних знань. Наше гасло – “Тільки вперед. Тільки разом!”.

*доктор педагогічних наук, професор Черниш В. В.,
старший викладач Шерстюк О. М.*

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 указати 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 МОВЛЕННЕВОЇ 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 АРА стилю (American Psychological Association) Style.

7. Література.

Список літератури має складатися із двох блоків:

1) **ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА 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 АРА можна на сайті онлайнного 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

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

knlupedvisnyk@gmail.com

Редакційна колегія

ПЕРЕЛІК ЗАХИЩЕНИХ ДИСЕРТАЦІЙ У 2018 РОЦІ

Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету

Зінукова Н. В. Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов). – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

У дисертації обґрунтовано теоретико-методичні засади методики навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері, які (засади) реалізовано в концепції формування фахової компетентності усного перекладача, що включає зміст і структуру фахової компетентності усного перекладача, типологію і систему вправ для навчання послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері, модель організації навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти послідовного перекладу у зовнішньоекономічній сфері.

Запропонована в дослідженні концепція ґрунтується на засадах суб'єктно-синергетичного, когнітивного та компетентнісного підходів, кожен з яких формує певну професійну якість перекладацької особистості, урахуванні вимог до сучасного усного перекладача, специфіки й функцій його діяльності у зовнішньоекономічній сфері, новітніх досягненнях методики навчання перекладу.

Теоретично обґрунтовано методичну систему формування фахової компетентності усного перекладача у послідовному перекладі у зовнішньоекономічній сфері, яка відповідає кінцевим цілям навчання, має єдину структуру формування перекладацьких навичок, умінь і здатностей, побудована на типових ситуаціях реальної професійної діяльності і організована відповідно до виокремлених етапів перекладацької діяльності.

У дослідженні представлена система вправ з певною послідовністю їх виконання на трьох етапах навчання, які відображають послідовність дій усного перекладача у фазі прийняття перекладацького рішення. Система вправ спрямована на розвиток комплексу психолінгвістичних механізмів породження тексту перекладу і відповідає кінцевим цілям навчання усного перекладу магістрів-філологів.

Ефективність розробленої методики перевірено під час експериментального навчання, в якому доведено її здатність забезпечити високий рівень формування фахової компетентності усного перекладача у послідовному перекладі зовнішньоекономічної сфери у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що дозволило укласти методичні рекомендації для організації процесу навчання за розробленою методикою.

Ключові слова: послідовний переклад, фахова компетентність усного перекладача, студенти магістратури, психолінгвістична методологія, зовнішньоекономічна сфера, білінгв, перекладацька стратегія.

Корнєва З.М. Система професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

У дисертації вперше у методичній науці теоретично обґрунтовано й розроблено систему професійно орієнтованого англомовного навчання студентів технічних спеціальностей

закладів вищої освіти (ЗВО) й реалізовано їх у відповідній концепції, яка включає структуру, послідовність та зміст формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (МПОІКК) студентів ЗВО технічного профілю, ієрархізовано принципи формування зазначеної компетентності, визначено метод (конструктивістське комбіноване навчання) та у його межах види експериментальної навчальної діяльності та моделі організації навчального процесу для кожного етапу навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО технічного профілю. Ефективність запропонованої методики перевірено і підтверджено в ході експериментального навчання. Сформульовано методичні рекомендації щодо використання методу конструктивістського комбінованого навчання англійської мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей, які знайшли своє практичне втілення у навчальному процесі чотирьох закладів вищої освіти.

Ключові слова: формування міжкультурної професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, принципи навчання, етапізація та аспектизація навчального процесу, метод конструктивістського комбінованого навчання, експериментальні види навчальної діяльності, модель навчального процесу

Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей. – Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено розробленню теоретико-методичних засад організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей з англійської мови, зокрема з оволодіння англійськими компетентностями у діловому говорінні та письмі з використанням мультимедійного електронного посібника.

На основі критичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та проведеного анкетування серед фахівців і студентів економічних спеціальностей у роботі з'ясовано специфіку використання англійської мови у діловій сфері спілкування; організації самостійної позааудиторної роботи у навчанні студентів англійської мови; виокремлено ситуації ділового спілкування, у яких фахівці економічних спеціальностей беруть участь частіше, визначено засіб навчання.

Розроблено концептуальні засади організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у процесі навчання ділового англійського говоріння та письма.

Провідними підходами до самостійного позааудиторного навчання англійського ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника виділено системний, компетентнісний, рефлексивний, особистісно-діяльнісний і ситуаційний підходи.

Виокремлено основні етапи самостійного позааудиторного навчання англійського ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника (організаційний, навчальний і контрольний).

У ході дослідження було визначено психолого-педагогічні та методичні передумови ефективної самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів з оволодіння діловим англійським говорінням та письмом.

Здійснено науковий аналіз методичних основ самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей англійського ділового говоріння та письма. Описано цілі та зміст основ самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей англійського ділового говоріння та письма.

Конкретизовано вимоги до володіння студентами економічних спеціальностей компетентностями у діловому говорінні та письмі на рівні B2.2 у самостійній позааудиторній роботі.

Подано лінгвістичну характеристику англomовного ділового говоріння (діалогічного й монологічного мовлення) та письма згідно з визначеними ситуаціями ділового спілкування. Було виокремлено типи та види діалогів ((ділові контактні (етикетна бесіда, знайомство партнерів, інтерв'ю / співбесіда, інтерв'ю з доповідачем, ділова бесіда (начальника з робітником, колегами, партнерами для обміну думками чи пропозиціями), світська бесіда (перед переговорами / перемовинами) й дистантні розмови (телефонні розмови), дискусії (дискусії щодо оформлення та підписання контрактів та угод, дискусії щодо спірного питання протягом засідання (дискусійні наради), дискусії щодо вирішення або прийняття рішення, обговорення питань (перемовини під час переговорів)) і монологів (діловий монолог-оповідь, ділова доповідь-презентація, ділове телефонне голосове повідомлення (монолог-повідомлення), монолог головуючого, діловий монолог-звіт).

Здійснено аналіз лінгвістичних характеристик ділового писемного мовлення, зокрема ділових листів, резюме (CV), факсів, ділових контрактів та угод, звітів, тез доповідей, анотацій (резюме), простих есе (Five Paragraph Essay), різних видів повідомлень.

Обґрунтовано теоретичні засади використання мультимедійного електронного посібника під час самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у навчанні англomовного ділового говоріння та письма, а саме: здійснено характеристику мультимедійного електронного посібника як засобу організації самостійного позааудиторного навчання англomовного ділового говоріння та письма, визначено загальні та спеціальні вимоги до цього засобу навчання, з'ясовано його основні функції, методичні особливості використання у формуванні англomовних компетентностей у діловому говорінні та письмі, розглянуто питання щодо контролю і самоконтролю рівня володіння продуктивними компетентностями у самостійній позааудиторній роботі з використанням мультимедійного електронного посібника.

Визначено об'єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості продуктивних компетентностей у самостійній позааудиторній роботі з огляду на ситуації ділового спілкування. Подано критеріальну шкалу оцінювання ділового англomовного монологічного, діалогічного та писемного мовлення студентів.

Створено й обґрунтовано методику самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей англomовного ділового говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника "Cool Businessman". Дібрано навчальний матеріал для самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів над формуванням англomовних компетентностей у говорінні та письмі засобами мультимедійного електронного посібника; обґрунтовано структуру і зміст мультимедійного електронного посібника "Cool Businessman" для самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів над формуванням англomовних компетентностей у говорінні та письмі; розроблено систему вправ і завдань для самостійного позааудиторного оволодіння діловим англomовним говорінням і письмом майбутніми економістами, описано особливості її реалізації в мультимедійному електронному посібнику; створено модель організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у оволодінні англomовним говорінням та письмом з використанням мультимедійного електронного посібника.

Під час укладання цієї моделі було враховано етапи навчання ділового говоріння та письма (рецептивний, репродуктивно-продуктивний і творчий), рівні автономії студентів (часткову автономію з внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім автоматизованим контролем, напівавтономію та умовно повну автономію) та спосіб управління (з жорстким управлінням (безпосередньо керована ззовні); з відносно жорстким характером управління (частково керована ззовні); з гнучким управлінням (керована студентом)) їх навчальною діяльністю під час самостійного позааудиторного навчання говоріння та письма з використанням мультимедійного електронного посібника.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики і визначено оптимальний рівень автономії в навчанні англomовного ділового діалогічного, монологічного та писемного

мовлення під час організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей з оволодіння англійськими компетентностями у діловому говорінні та письмі.

За результатами дослідження підготовлено методичні рекомендації щодо організації процесу самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей з оволодіння англійськими компетентностями у діловому говорінні та письмі засобами мультимедійного електронного посібника.

Ключові слова: самостійна позааудиторна робота, англійська мова, ділова англійська мова, ділове говоріння та письмо, ділове діалогічне мовлення, ділове монологічне мовлення, ділове писемне мовлення, студенти економічних спеціальностей, автономія, мультимедійний електронний посібник.

Осадча Н. В. Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англійському читанні на уроках країнознавства. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) в англійському читанні на уроках країнознавства.

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування у старшокласників ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства з використанням розроблених навчальних матеріалів. Визначено поняття ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства, котру розглянуто як сукупність лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь, які забезпечують здатність старшокласників орієнтуватися в структурно-смісловій організації тексту з лінгвосоціокультурним потенціалом, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, вміщену в тексті, та готовність випускників профільної школи вступати в міжкультурну комунікацію. Сформульовано й описано склад та структуру ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства. Проаналізовано психологічні особливості учнів профільної школи та уточнено зміст формування здатності та готовності до міжкультурного спілкування як компоненту ЛСКК у старшокласників, включаючи спостережливості, сенсифікацію, зіставлення рідної та іншої культур, аналіз їх відмінностей, рефлексію, емпатію, толерантність, неупередженість та доброзичливість, якими учень школи філологічного профілю повинен оволодіти в освітньому процесі. У межах дослідження проведено аналіз посібників з країнознавства, відібрано корпус текстів на основі запропонованих критеріїв. Визначено вимоги до вправ формування у старшокласників ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства. На основі описаних теоретичних положень розроблено підсистему вправ для формування у старшокласників ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства, а також укладено модель організації навчання на її основі, створено авторську програму до курсу за вибором "Країнознавство" для 11 класу.

Ефективність розробленої методики було доведено в ході експерименту та підтверджено статистичними методами. За результатами експериментального навчання сформульовано методичні рекомендації щодо організації роботи з формування у старшокласників ЛСКК в англійському читанні на уроках країнознавства.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, читання, країнознавчий текст, країнознавство, культурологічний підхід.

Володько А. М. Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу (німецька та українська мови). – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу. На підставі аналізу наукової літератури та сучасного стану навчання майбутніх перекладачів у роботі теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методику навчання усного послідовного науково-технічного перекладу з використанням ділової гри та з урахуванням готовності студентів до навчання та виконання завдань, що імітують реальну професійну перекладацьку ситуацію проблемного та проблемно-пошукового характеру. Конкретизовано цілі та складники змісту навчання усного послідовного перекладу студентами четвертого курсу. Уточнено та сформульовано власне визначення понять “усний послідовний переклад” та “навчання усного послідовного перекладу” у підготовці студентів мовних спеціальностей вищого навчального закладу.

Досліджено компоненти перекладацької компетентності, які сформовані до початку навчання та формуються під час навчання усного послідовного перекладу. Проаналізовано особливості усного послідовного науково-технічного перекладу. Визначено компоненти психологічного змісту усного послідовного перекладу та компоненти готовності студентів до навчання усного послідовного перекладу. Досліджено особливості наукового дискурсу, проведено лінгвістичний аналіз автентичних текстів та обґрунтовано необхідність використання автентичних АВМ та текстів для підвищення ефективності навчання.

У межах дослідження уточнено етапи, розроблено підсистему вправ і модель навчання усного послідовного науково-технічного перекладу. Ефективність впровадженої методики навчання перевірено та доведено експериментально. Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх перекладачів усного послідовного науково-технічного перекладу.

Ключові слова: майбутні перекладачі, усний послідовний переклад, усний послідовний науково-технічний переклад, перекладацька компетентність, готовність до навчання.

Коробова Ю. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено розв’язанню проблеми навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови – студентів третіх курсів ВНЗ.

У роботі проаналізовано сучасний стан проблеми формування вмінь професійно орієнтованого говоріння в педагогічній теорії та практиці. Досліджено теоретичні передумови формування вмінь мовленнєвої адаптації в майбутніх учителів англійської мови на заняттях із навчальної дисципліни “Практика усного та писемного мовлення англійської мови”: визначено зміст навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови, конкретизовано та науково обґрунтовано сутність понять “мовленнєва адаптація” і “комплексна мовленнєва адаптація”, виокремлено найбільш ефективні шляхи покращення сприйняття навчальної інформації учнями.

У межах дослідження виокремлено принципи відбору навчальних матеріалів, відібрано відповідний навчальний матеріал для формування вмінь мовленнєвої адаптації; теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ і модель навчання студентів мовленнєвої адаптації. За допомогою проведеного експериментального навчання доведено загальну ефективність розробленої методики, визначено її оптимальний варіант, сформульовано методичні рекомендації щодо навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: мовленнєва адаптація, підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації, англійськомовне професійно орієнтоване говоріння, функції мовлення вчителя на уроці, майбутні вчителі англійської мови.

Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні.

У роботі теоретично обґрунтовано й практично розроблено методику формування навчально-стратегічної компетентності у процесі діалогічного мовлення, з використанням розроблених навчальних матеріалів. Визначено поняття навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні, котру розглянуто як здатність та готовність студента, який вивчає іноземну мову, до усвідомленого, ефективного та самостійного навчання й управління процесом іншомовного спілкування у діалогічній формі, що передбачає постановку цілей комунікативного завдання студентом, самоконтроль та самооцінку результатів, а також здатності мовця компенсувати в ході розмови недостатність знання мови та / або мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою. Сформульовано й описано поняття та структуру навчально-стратегічної компетентності. Проаналізовано психологічні особливості формування навчально-стратегічної компетентності в англійському діалогічному мовленні. Охарактеризовано зміст і структуру пам'яток. У межах дослідження проведено аналіз підручників / навчально-методичних комплексів з англійської мови щодо реалізації навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні.

Визначено вимоги до вправ та сформульовано поняття “вправи для формування навчально-стратегічної компетентності в англійському діалогічному мовленні”. На основі описаних теоретичних положень розроблено підсистему вправ для формування в майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності у процесі навчання діалогічного мовлення, а також укладено модель організації навчання на її основі.

Ефективність розробленої методики було доведено в ході експерименту та підтверджено статистичними методами. За результатами експериментального навчання сформульовано методичні рекомендації щодо організації роботи з формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, прямі та непрямі стратегії, пам'ятка, майбутні вчителі англійської мови.

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.

Мартиненко О. Є. Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання. – 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 перекладачів англомовної компетентності в аудіюванні в умовах заочної форми навчання. У роботі розглянуто методичні підходи формування у майбутніх перекладачів англомовної компетентності в аудіюванні в умовах заочної форми навчання, а також принципи навчання, які лягли в основу методики навчання студентів англомовного аудіювання текстів різних жанрів (інтерв’ю, фрагментів лекцій, новин і оголошень); уточнено зміст і структуру компетентності в аудіюванні, а також визначено практичну, розвивальну, виховну, лінгвосоціокультурну і професійну мету навчання аудіювання текстів різних жанрів; виділено специфічні знання, навички, вміння, комунікативні здібності і стратегії аудіювання, якими мають оволодіти майбутні перекладачі; визначено труднощі аудіювання текстів різних жанрів: труднощі, пов’язані з умовами сприймання аудіотексту; індивідуально-особистісні труднощі; труднощі, пов’язані з мовними особливостями аудіотекстів різних жанрів; запропоновано стратегії аудіювання, націлені на подолання цих труднощів; розглянуто особливості формування англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх перекладачів з точки зору лінгвістичних, лінгвopsихологічних, фізіологічних та психічних особливостей мовлення носіїв мови; описано етапи сприйняття усного повідомлення та механізми аудіювання; проведено огляд використаних діяльностей і ресурсів електронного кейсу з аудіювання з предмету “Перша іноземна мова” (англійська), який містить комплекс вправ для формування у майбутніх перекладачів англомовної компетентності в аудіюванні у віртуальному навчальному середовищі Moodle.

Відповідно до визначених критеріїв відбору аудіоматеріалів для навчання аудіювання майбутніх перекладачів відібрано навчальний матеріал; теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ для навчання майбутніх перекладачів англомовного аудіювання текстів різних жанрів (інтерв’ю, фрагментів лекцій, новин і оголошень) в умовах заочної форми навчання 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 перекладачів англомовної компетентності в аудіюванні в умовах заочної форми навчання.

Ключові слова: англомовна компетентність в аудіюванні, майбутні перекладачі, заочна форма навчання, віртуальне навчальне середовище Moodle, інтерв’ю, фрагменти лекцій, новини, оголошення, електронний кейс, стратегії аудіювання.

Безвін Ю. Г. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності. У роботі розглянуто методичні особливості формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови, які лягли в основу відповідної методики; визначено мету та компоненти змісту соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови; обґрунтовано

доцільність використання англomовних веб-сайтів журнальних та газетних видань у якості джерела актуальної соціокультурної інформації; доведено доцільність використання статей-новин як лінгвосоціокультурного матеріалу та уточнено поняття “стаття-новина”; розглянуто проектну діяльність і, зокрема, інформаційно-дослідницький проект як засіб формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови.

У межах дослідження проведено відбір матеріалу для формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови у ході реалізації проектної діяльності; теоретично обґрунтовано і розроблено систему вправ для формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови у ході реалізації проектної діяльності та укладено модель організації навчання на її основі. Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант. Укладено методичні рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, лінгвосоціокультурний матеріал, соціокультурна інформація, майбутній викладач англійської мови, проектна діяльність, інформаційно-дослідницький проект, стаття-новина, англomовні веб-сайти газетних та журнальних видань.

Учений секретар – доктор пед. наук, професор О. Б. Бігич

Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді К 26.001.49 Національного університету імені Тараса Шевченка

Дружченко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці методики диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

У роботі було проведено діахронний аналіз теоретичного та практичного аспектів проблеми упровадження диференційованого навчання іноземної мови в цілому та усного монологічного мовлення зокрема; досліджено стан проблеми диференційованого навчання іноземної мови студентів спеціальності “Право” у ЗВО України; схарактеризовано лінгвальні та екстралінгвальні особливості англійського усного монологічного мовлення майбутніх правознавців. Визначено методичні засади та обґрунтовано зміст диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення, здійснено добір навчального матеріалу, визначено одиниці добору: мовні одиниці (фонетичні, лексичні, граматичні), надфразові єдності, цілісні тексти; розроблено підсистему вправ (диференціація змісту яких залежить від рівня самостійності підгрупи) та створено модель організації процесу диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення. Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання, за результатами якого укладено методичні рекомендації до диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення.

Ключові слова: усне монологічне мовлення, диференційоване навчання, самостійність, підсистема вправ та завдань, етапність у формуванні монологічних умінь, мовленнєва компетентність, професійне спілкування, майбутні юристи.

Тарасюк Н. М. Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дослідження присвячено розв'язанню проблеми формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні на базі ескізного будівельного проекту як вербально-візуального комплексу. У роботі конкретизовано поняття “англомовна лексико-граматична компетентність майбутніх інженерів-будівельників у читанні”, схарактеризовано її компонентний склад, визначено теоретичні передумови її формування, описано ескізний будівельний проект як вербально-візуальний комплекс. Удосконалено критерії відбору навчального матеріалу, розроблено модель організації навчання для формування англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні, обґрунтовано та створено підсистему вправ, спрямовану на формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні. Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання. Запропоновані методичні рекомендації щодо організації процесу навчання для формування зазначеної компетентності.

Ключові слова: англомовна лексико-граматична компетентність у читанні, ескізний будівельний проект, вербально-візуальний комплекс, підсистема вправ.

Жовнич О. В. Методика навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блогтехнологій. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено проблемі навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів із застосуванням засобів блог-технологій. З'ясовано сутність і специфіку професійно орієнтованого спілкування, висвітлено лінгводидактичні основи англомовного писемного спілкування журналістів. Доведено, що найбільш доцільними в навчанні майбутніх журналістів, з огляду на специфіку їхньої подальшої професійної діяльності, є засоби блог-технологій, які за функціональним призначенням розподілені на три типи (блог викладача, блоги студентів, блог групи). Визначено зміст навчання англомовного писемного спілкування журналістів і методичні принципи, які доцільно враховувати в процесі формування компетентності студентів в англомовному писемному спілкуванні. Виявлено критерії відбору навчального матеріалу для формування компетентності майбутніх журналістів у англомовному писемному спілкуванні. Побудовано модель навчання майбутніх журналістів, що передає оптимальні взаємозв'язки і співвідношення компонентів цього процесу. Розроблено систему вправ і завдань, спрямовану на формування умінь створювати писемні висловлювання різних функціональних типів мовлення для навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування засобами блогтехнологій, яка реалізується у шість етапів: підготовчий, мотиваційно-настановчий, організаційний, операційно-діяльнісний, продуктивно-творчий, рефлексивно-оцінний. За допомогою експериментального навчання доведено ефективність створеної моделі та розробленої методики. Підготовлено навчально-методичний посібник щодо організації навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блогтехнологій у закладах вищої освіти.

Ключові слова: іншомовне писемне спілкування, компетентність в англомовному писемному спілкуванні, методика професійно орієнтованого навчання англомовного писемного спілкування, майбутні журналісти, інформаційно-комунікаційні технології, блог-технології, функціональні типи мовлення.

Задорожна О. І. Формування в майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та апробації методики формування в майбутніх лікарів німецькомовної стратегічної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. У роботі здійснено аналіз специфіки німецькомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх лікарів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності; визначено зміст німецькомовної стратегічної компетентності майбутніх лікарів в аудіюванні та читанні; обґрунтовано особливості організації навчальної автономії студентів; визначено зміст та здійснено добір навчального матеріалу; створено лінгводидактичну модель та розроблено підсистему вправ для формування в майбутніх лікарів німецькомовної стратегічної компетентності в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Експериментально доведено, що високого рівня сформованості німецькомовної стратегічної компетентності в аудіюванні та читанні можна досягти за умови дотримання етапності процесу навчання комунікативних стратегій аудіювання та читання, який орієнтований на перехід студентів від напівавтономії до повної автономії, використання відібраних навчальних матеріалів, підсистеми спеціально підготовлених вправ. За результатами дослідження укладено методичні рекомендації щодо організації навчання.

Ключові слова: стратегічна компетентність, навчальна автономія, навчальна напівавтономія, читання, аудіювання, комунікативні стратегії, рецептивні види мовленнєвої діяльності, майбутні лікарі.

Ма Мінь. Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методику навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні.

Обґрунтовано й розроблено підсистему завдань і вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення в межах виділених видів діалогічної взаємодії, яка реалізується в 3 етапи: етап I – робота з діалогами-зразками, етап II – варіювання та трансформації діалогів для досягнення комунікативної мети, етап III – конструювання креативних, імпровізованих діалогів, підтримування діалогічної взаємодії різних типів. Розроблено лінгводидактичну модель (у двох варіантах – синкретному та дискретному) навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів-сінологів на середньому етапі мовної підготовки. У ході експерименту встановлено ефективність авторської методики у цілому, а також доведено перевагу варіанту моделі дискретного навчання діалогічних взаємодій. Достовірність результатів експерименту було доведено за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні. Сформульовано методичні рекомендації щодо навчання майбутніх філологів усного китайського діалогічного мовлення за авторською методикою.

Ключові слова: філологи-сінологи, усне китайське діалогічне мовлення, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, середній рівень навчання китайської мови в університеті, методика навчання усного китайського діалогічного мовлення.

Голова ради – доктор пед. наук професор В. М. Шовковий,
член ради – кандидат пед. наук доцент Я. В. Окопна

**Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді К 58.053.05
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка**

Палецька-Юкало А. В. Методика формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку ефективності методики формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. Визначено сутність ключових понять дослідження. Уточнено структуру німецькомовної лексичної компетентності та схарактеризовано її компоненти (лексичні знання, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, лексичну усвідомленість, мовний та мовленнєвий досвід). Обґрунтовано, що навчання іншомовної лексики майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів доцільно здійснювати на засадах інтегрованого підходу, який передбачає системно-цілісний характер формування німецькомовної лексичної компетентності. Окреслено принципи відбору автентичних художніх творів (принцип естетичного впливу на читача, системно-літературний, вокабулярно-стилістичний, принцип мовленнєвого потенціалу) та принципи відбору лексичного матеріалу (вживаності, сполучуваності, стилістичної необмеженості, багатозначності, тематичності, практичної необхідності). Здійснено аналіз лексичного рівня відібраних автентичних художніх творів. Визначено етапи формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів (вступний мотиваційний, операційно-пізнавальний, контрольний-оцінювальний, узагальнювальний). Відповідно до окреслених етапів розроблено підсистему вправ, яка містить чотири групи. Сконструйовано модель формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів, яка характеризується системністю, послідовністю та взаємозв'язком усіх компонентів.

Ефективність запропонованої методики доведено експериментально. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації щодо формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів.

Ключові слова: майбутні вчителі німецької мови, німецькомовна лексична компетентність, автентичний художній твір, лексична одиниця, знання, навички, принципи відбору навчального матеріалу, підсистема вправ.

Білянська І. П. Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія та методика навчання (германські мови)”.

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів.

Проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми формування іншомовної аудитивної компетентності та виокремлено теоретичні і практичні аспекти, що лягли в основу розробленої методики. Визначено психолінгвістичні та методичні передумови формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів. Проаналізовано дискурсивні особливості аудіокниг сучасних англомовних оповідань, виокремлено їх основні характеристики та виявлено причини труднощів аудіювання цих творів. Доведено залежність сприйняття художніх творів від стійкої та тимчасової аперцепції та визначено чинники, що впливають на ефективність сприйняття на слух та розуміння художніх

творів (об'єктивні, суб'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні). Виокремлено основні види аудіювання аудіокниг художніх творів (навчальне, автономне, дистантне, контактне, інтенсивне та екстенсивне). Визначено критерії відбору аудіокниг художніх творів як навчального матеріалу для інтенсивного (професійне озвучення, високохудожність, репрезентативність, змістовий критерій, доступність та посиленість, різноманітність, тематичність, актуальність тематики) та екстенсивного (професійне озвучення, відповідність жанру та змісту художніх творів інтересам студентів, доступність та посиленість) аудіювання. Здійснено відбір 27 сучасних англійських оповідань, що відповідають визначеним критеріям та можуть бути рекомендовані для інтенсивного та екстенсивного аудіювання. Визначено етапи формування англійської аудиторної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів. У межах трьох основних етапів (підготовчий, основний, завершальний) виділено 8 підетапів роботи із аудіокнигами (підготовчо-розвивальний, орієнтаційно-мотиваційний, аудиторне та самостійне прослуховування, інтерактивний, навчальний, тренувальний, рефлексивний). Розроблено систему вправ, яка складається із 6 підсистем, що включають 6 груп та 18 підгруп вправ, а також щоденник аудіювання. Запропоновано циклічну модель організації процесу навчання аудіювання ХТ, яка поєднує інтенсивне та екстенсивне аудіювання, і включає 3 цикли навчання.

Ефективність розробленої методики доведено експериментально. Виявлено доцільність формування лексичних навичок аудіювання, інтонаційних та слуховимовних навичок студентів під час роботи з аудіокнигами художніх творів. Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо навчання майбутніх учителів аудіювання аудіокниг художніх творів.

Ключові слова: англійська аудиторна компетентність, аудіокниги, аудіювання, критерії відбору художніх творів, майбутні учителі англійської мови, модель навчання, система вправ, сучасні англійські оповідання, художній твір, щоденник аудіювання.

Кодлюк І. В. Формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У роботі проаналізовано стан зазначеної проблеми в сучасних наукових дослідженнях; охарактеризовано теоретичні основи діалогічного мовлення; уточнено сутність і структуру англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців із туристичного обслуговування; розкрито зміст навчання англійського діалогічного мовлення студентів у коледжах.

Розроблено методику формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців із туристичного обслуговування, яка відображена у відповідній моделі. Структурними компонентами моделі є такі блоки: цільовий (мета, теоретичні підходи, принципи навчання); змістово-процесуальний (етапи навчання діалогічного мовлення та підсистема вправ: I етап – “реплікування” (умовно-мовленнєві рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи), II етап – укладання діалогічних єдностей (умовно-мовленнєві рецептивно-продуктивні вправи), III етап – укладання мінідіалогів (мовленнєві рецептивно-продуктивні вправи з керуванням), IV етап – укладання діалогів певних функціональних типів (мовленнєві рецептивно-продуктивні вправи без керування); методи навчання – інтерактивні, метод проектів, кейс-метод; засоби навчання; навчальні дисципліни – “Англійська мова за професійним спрямуванням”; критеріально-результативний (компоненти англійської компетентності в діалогічному мовленні – мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна, навчально-стратегічна; критерії та рівні її сформованості; очікуваний результат). Результативність розробленої методики доведена експериментально.

Ключові слова: англійська компетентність в діалогічному мовленні, майбутні фахівці з туризму, коледжі, туристичне обслуговування, підсистема вправ, комунікативні ситуації, діагностичний інструментарій.

Тумак О. М. Становлення та розвиток методики навчання англійської мови на Буковині (кінець XIX – початок XX ст.). – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія та методика навчання (германські мови)”.

У дисертації подано комплексне дослідження становлення та розвитку методики навчання англійської мови на Буковині у 1872–1918 рр. як складного методичного явища, окреслено його методологічну основу та проаналізовано джерельну базу; обґрунтовано періодизацію розвитку методики навчання англійської мови на Буковині та визначено особливості реалізації методів навчання англійської мови на Буковині у досліджуваній відрізок часу; проаналізовано навчальні програми та підручники з англійської мови; окреслено можливості реактуалізації продуктивних ідей історико-педагогічного досвіду методики навчання англійської мови на Буковині в кінці XIX – на початку XX ст.

Дослідження здійснено із використанням підходів, принципів і методів чотирьох рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного.

Згідно з виділеними критеріями визначено основні етапи розвитку навчання англійської мови на Буковині у 1872–1918 рр.: I етап – 1872–1900 рр. – становлення методики навчання англійської мови; II етап – 1900–1918 рр. – розвиток методики навчання англійської мови.

Перший етап характеризується становленням методики навчання англійської мови на Буковині. Аналіз навчальних програм та підручників із англійської мови засвідчив застосування перекладних (граматико-перекладного і текстуально-перекладного) методів навчання. Реалізація цих методів здійснювалася на основі мовного підходу та з дотриманням основних дидактичних і окремих методичних принципів. Навчання за перекладними методами мало свою специфіку на Буковині: навчання вимови, писемного мовлення і ознайомлення з культурою англійських країн.

Другий етап – розвиток методики навчання англійської мови на Буковині. Проаналізовані навчальні програми та підручники з англійської мови вказують на реалізацію прямого методу навчання. Для процесу навчання англійської мови характерне використання мовленнєвого, інтегрованого та культурологічного підходів, застосування базових дидактичних і методичних принципів. До особливостей прямого методу на Буковині відносимо: навчання теоретичних аспектів мови і реалізацію перекладних форм роботи.

Ключові слова: методика навчання англійської мови, Буковина, передумови розвитку, періодизація, ретроспектива, навчальні програми, підручники з англійської мови, підхід, метод, дидактичні принципи, методичні принципи.

Голова ради – доктор пед. наук професор І. П. Задорожна

Підписано до друку 27.12. 2018 р. Формат 70x108 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 30,62
Умовн. фарбо-відб. 30,73 Обл.-вид. арк. 30,73
Тираж 100. Зам. № 18 - 521

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано “Видавництво Ліра-К”
03115, Київ, вул. Ф. Пушиної, 27
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
Серія ДК № 3981.