

**ВІСНИК**

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2017:81.97

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2019**  
**Випуск 30**

**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  
Serìâ  
Psihologiâ ta pedagogika**

**2019**

**Volume 30**

**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 категорії Б  
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;  
додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358).*

#### **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 23 травня 2019 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:  
Вид. центр КНЛУ, 2019. Вип. 30. 207 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**

доктор педагогічних наук, професор **Черниш В. В.**

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 НАПН України

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Коваль Т. І.** - доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Лабінська Б. І.** - доктор педагогічних наук, професор

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

**Майєр Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Морська Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна  
**Ніколаєва С. Ю.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Пінюта І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
Барановічський державний університет, Республіка Білорусь  
**Тарнопольський О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
Університет імені Альфреда Нобеля, 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/>*

© Видавничий центр КНЛУ, 2019

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 category B of 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; of 15.03.2019 № 358).*

#### **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 23.05.2019*

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, 2019, Vol. 30, 207 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, Ukraine

##### **Co-Editor**

**Chernysh Valentina V.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

##### **Executive Secretary**

**Rudenko Marina V.**  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

#### **Editorial Board**

**Bondarenko Alexander F.** – Doctor of Psychology, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Koval' Tamara I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Labins'ka Bogdana I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

**Mayer Natalia V.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
**Mors'ka Lilia I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine  
**Nikolaeva Sofia Yu.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
**Pinyuta Irina. V.** – Candidate of Pedagogy, Associate of professor  
Baranavicki State University, Republic of Belarus  
**Tarnopolsky Oleg B.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Alfred Nobel University, 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/>

© KNLU Publishing Center, 2019

**ЗМІСТ**

***Інтерв'ю-портрет***

Бесіда з В. Г. Редьком ..... 11

***Методика навчання іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти***

*Tarnopolsky O.,* Students workshops: one of the most challenging experiential learning  
*Kabanova M.* tasks in courses of English as a foreign language at tertiary schools ..... 17

*Биконя О. П.,*  
*Борисенко І. В.,* Принципи добору матеріалів для навчання курсантів пенітенціарної  
*Іванишина В. П.* служби англomовного аудіювання ..... 26

*Мацнева О. А.* Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу  
формування професійної міжкультурної комунікативної  
компетентності майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю ..... 33

***Фахова підготовка майбутніх лікарів***

*Карпенко Ю. П.* Компоненти готовності студентів закладів вищої медичної освіти  
до науково-дослідної діяльності ..... 43

*Козаченко Ю. С.* Освітні технології у навчанні іноземних мов студентів-медиків ..... 51

***Фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва***

*Доброскок І. І.,* Використання потенціалу мистецтвознавства у професійному  
*Данилюк Л. В.* становленні вчителів образотворчого мистецтва ..... 58

***Міжкультурна парадигма ініомовної освіти***

*Ярошенко О. В.* Культура як джерело непорозуміння у процесі міжкультурної комунікації 65

*Rusnak D. A.* Dimension sociolinguistique de l'enseignement interculturel des futures  
enseignantes de FLE ..... 78

***Методика навчання перекладу***

*Стрілець В. В.* Зміст навчання майбутніх бакалаврів філології письмового  
науково-технічного перекладу: предметний аспект ..... 86

*Коробейнікова Т. І.* Сучасні он-лайн сервіси організації самостійної роботи майбутніх  
перекладачів з англійської мови ..... 97

***Творчі вправи***

*Kniazian M. O.,* Les exercices d'activité creative (à partir de la nouvelle de Pierre Gamarra  
*Pantchenko I. V.* "La Dame aux cerises") ..... 103

**Сучасні засоби навчання англійської мови**

Безвін Ю. Г., Подосиннікова А. І.	Формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності засобами інформаційно-дослідницького проекту .....	110
Мись Т. І.	Використання платформи MyEnglishLab у навчанні майбутніх юристів англійської мови .....	120

**Диференційоване формування компетентності в англомовному говорінні**

Синекон О. С.	Експериментальна перевірка методики диференційного навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного усного спілкування .....	127
Щербина М. Б.	Репродуктивно-когнітивна диференціація формування у майбутніх учителів англомовної компетентності в діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації .....	139

**Контроль і взаємоконтроль англійського монологічного мовлення майбутніх учителів**

Стельмах Д. О.	Засоби контролю й взаємоконтролю рівня сформованості компетентності майбутніх учителів у англійському монологічному мовленні .....	146
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**Програми**

Биркун Л. В.	Програма навчальної дисципліни “Курс “Англійська мова” у закладах середньої освіти та методика його викладання” .....	153
Голуб Д. О., Коробейнікова Т. І., Миронова Т. Ю.	Програма навчальної дисципліни “Англійська мова для перекладачів”	161

**Рецензії**

Данилич В. С., Задорожна І. П.	Рецензія на навчальний посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти” (автор Бігич О. Б.). – К.: Вид. центр КНЛУ, 2019. – 68 с.) .....	168
Кузьменко Ю. В.	Рецензія на підручник “Англійська мова. 10 клас. Профільний рівень” (автор Л. Морська). – Тернопіль: Астон, 2018. – 288 с. ....	170

**Огляди**

Бігич О. Б.	Сучасні формати диктанту з іноземної мови .....	172
Плотніков Є. О., Ларіна Т. В.	Комп’ютерне тестування у навчанні іноземних мов: анотована бібліографія .....	183
Бігич О. Б., Зайка В. В.	Аналітичний огляд навчальних матеріалів “Tío Spanish: aprender español online” .....	196

**Інформація**

Вимоги до публікацій .....	203
----------------------------	-----



## CONTENTS

### **Portrait Interview**

Interview with V. G. Red'ko .....	11
-----------------------------------	----

### **Methods of Teaching Foreign Languages at Non-linguistics Tertiary Institutions**

<i>Tarnopolsky O., Kabanova M.</i>	Students workshops: one of the most challenging experiential learning tasks in courses of English as a foreign language at tertiary schools .....	17
----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Bykonja O., Borysenko I., Ivanyshyna V.</i>	Principles of the materials selection for teaching penitentiary service cadets' English listening .....	26
--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Matsnieva O.</i>	Current tendencies of research of the process of forming prospective non-linguistic field specialists' professional intercultural communicative competence .....	33
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Professional Training of Prospective Doctors**

<i>Karpenko Yu.</i>	Components of readiness of students of higher medical education institutions to scientific and research activity .....	43
---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Kozachenko Yu.</i>	Educational Technologies of Teaching Medical Students Foreign Languages	51
-----------------------	-------------------------------------------------------------------------	----

### **Professional Training of Prospective Fine Arts Teachers**

<i>Dobroskok I., Danyliuk L.</i>	The use of fine arts potential in the professional development of fine arts teachers .....	58
--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Intercultural Paradigm of Foreign Language Education**

<i>Yaroshenko O.</i>	Culture as a source of misunderstanding in intercultural communication ..	65
----------------------	---------------------------------------------------------------------------	----

<i>Rusnak D.</i>	Sociolinguistic dimension of intercultural education of prospective French teachers .....	78
------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **Methods of Teaching Translation**

<i>Strilets V.</i>	Content of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology: subject-based aspect .....	86
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Korobeinikova T.</i>	Modern online services of the English language self-work management for prospective translators .....	97
-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### **The Creative Exercises**

<i>Kniazian M., Panchenko I.</i>	The Creative Exercises (based on Pierre Gamarra's short story "La Dame aux cerises") .....	103
--------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **Modern Tools of Teaching English**

<i>Bezvin Iu., Podosynnikova H.</i>	Forming the Linguo-socio-cultural Competence of Future University English Teachers by Means of Information Research Project .....	110
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Mys T.</i>	The usage of MyEnglishLab platform in the process of teaching English for future lawyers .....	120
<b><i>Differentiated Development of Competence in English Speaking</i></b>		
<i>Synekop O.</i>	Experimental verification of the methodology of differentiated instruction of ESP speaking to the future IT-specialists .....	127
<i>Shcherbyna M.</i>	Reproductive-Cognitive Differentiation of the Prospective Teachers' Formation of Foreign Language Competence in Dialogical Speech: Theoretical Basis and Means of Realization .....	139
<b><i>Assessment and peer assessment of English Monologue Speech of Prospective Teachers</i></b>		
<i>Stelmakh D.</i>	Means of assessment and peer assessment of English monologue speech competence of prospective teachers .....	146
<b><i>Syllabi</i></b>		
<i>Byrkun L.</i>	Programme of the discipline .....	153
<i>Holub D., Korobeinikova T., Myronova T.</i>	The Curriculum of the Course “English Language for Translators” .....	161
<b><i>Reviews</i></b>		
<i>Danylych V., Zadorozhna I.</i>	“Modern Aids of Teaching Spanish in Secondary School” by O. Bigych .....	168
<i>Kuz'menko Yu.</i>	“English. Year 10. Profiled level” by L. Mors'ka .....	170
<b><i>Surveys</i></b>		
<i>Bigych O.</i>	Modern formats of foreign language dictation .....	172
<i>Plotnikov Y., Larina T.</i>	Computer-based Language Testing in Scientific Periodical Publications: Annotated Bibliography .....	183
<i>Bigych O., Zaika V.</i>	Analytic review of teaching materials “Tio Spanish: aprender español online” .....	196
<b><i>Information</i></b>		
	Requirements for Publication .....	203

## ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

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

**Навчання іспанської мови в закладах середньої освіти: витоки, сьогодення, перспективи** – бесіда кандидата пед. наук А. М. Чернухи з доктором пед. наук, доцентом, старшим науковим співробітником, завідувачем відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук В. Г. Редьком.



*Шановний Валерію Григоровичу, дозвольте запросити Вас до розмови про сучасний стан навчання іспанської мови у вітчизняних закладах середньої освіти.*

*Як Ви оцінюєте шлях, який пройшли після завершення курсу навчання на факультеті іспанської мови в Київському державному педагогічному інституті іноземних мов (тепер Київський національний лінгвістичний університет)?*

У житті кожної людини є миттєвості, котрі надовго закарбовуються в пам'яті. До таких можна віднести й мої студентські роки як неповторний етап входження в самостійне життя. Їхню ефективність і дієвість можна оцінювати з різних позицій: хтось присвятив життєдіяльність отриманій професії, а хтось пішов іншим шляхом, на що були певні причини. Такі спокуси й метаморфози життя – кожний іде своїм шляхом. Що стосується мене, то, власне, усвідомленість і виваженість у виборі професії підтверджує моя трудова діяльність, яка пройшла кілька етапів: від учителя, заступника директора й директора загальноосвітньої школи до викладача у закладах вищої освіти та науково-дослідна робота у сфері Національної академії педагогічних наук, де я тепер працюю завідувачем відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки.

*Чи все склалось у Вашому житті так, як Ви мріяли?*

Я не хотів би, щоб читачі сприйняли надану мною інформацію як бравуру і подумали, що все було успішно на шляху мого професійного зростання. Зовсім ні. Втім про це доцільно стисло повідомити, щоб чіткіше зрозуміти генезу розвитку моєї професійної діяльності, точніше, одну з її сфер – упровадження іспанської мови як одного із загальнонавчальних шкільних предметів, чому мені судилося присвятити свою роботу, підґрунтям для якої слугувало навчання в незабутній *alma-mater* – Київському державному педагогічному інституті іноземних мов на факультеті іспанської мови. Я не зрадив своєму дипломові й упродовж життя самовдосконалювався, набував професійного досвіду і намагався розширювати в Україні мережу середніх закладів освіти, де учні могли б оволодівати іспанською мовою. Саме це виявилось для мене пріоритетною стратегією діяльності.

*Чи вдалося Вам це зробити?*

І так, і ні. Починаючи з 80-х років ХХ століття, у співавторстві зі своїми колегами ми почали розробляти зміст підручників іспанської мови для учнів вітчизняних шкіл. Звісно, що, як і в більшості інших країн світу, в середніх школах пріоритети надаються англійській мові, а на навчання інших іноземних мов відводиться, на жаль, порівняно незначний відсоток. Утім ми не втрачали надію на розширення мережі шкіл з вивченням іспанської мови. Однією з передумов позитивного розв'язання проблеми стала потреба у відповідних засобах навчання, що могли б задовольняти державні вимоги до рівня володіння іспанською мовою випускників шкіл, а їхній зміст відповідав би актуальному рівню розвитку дидактичної, психологічної, лінгвістичної й методичної наук.

Окрім того, ми обстоювали позицію, за якої молоде покоління України під час вивчення іноземної мови не повинно виховуватися переважно на історичних, соціальних і культурних цінностях англомовних країн, тим більше, що іспаномовний світ, який за обсягом населення є більшим за його англомовний аналог, характеризується визначними фактами, про які варто дізнаватися за допомогою іспанської мови як вагомого засобу спілкування в сучасному мультилінгвальному й полікультурному середовищі. Саме ці чинники стали засадами для активної діяльності, спрямованої на підготовку вітчизняних шкільних підручників іспанської мови.

*А якими підручниками користувалися Ви, коли працювали в школі?*

В 70-х роках ХХ століття в середніх школах України були відсутні вітчизняні підручники іспанської мови. Використовувалася навчальна література російських видань. Утім, її було недостатньо, тому виникала потреба через установу «Книга – поштою» виписувати з Москви іспаномовну літературу, якою ми користувалися в старших класах. Окрім того, активно передплачували іспаномовну газету «Novedades de Mosñū». Значною підтримкою для нашої роботи була література й преса, надіслана з Куби, з якою ми підтримували дружні стосунки. Лише в кінці 80-х років ХХ століття з'явилися перші вітчизняні посібники і підручники іспанської мови, підготовлені колегами і мною для середніх шкіл України.

*І все-таки, якою була тенденція розвитку мережі шкіл, в яких вивчалась іспанська мова?*

Так званий “вибух” упровадження іспанської мови в середній школі стався в 70-80-х роках ХХ століття. За результатами нашого аналізу, це було зумовлено офіційною вказівкою Міністерства освіти про вивчення в кожній школі двох іноземних мов (зазвичай, номенклатура мов указувалася). Також на це певною мірою вплинули історичні події, пов’язані з активізацією міжнародних зв’язків з Республікою Куба, де іспанська мова є державною. Хоч Іспанія та країни Латинської Америки як форпости іспанської мови були ще для українців закриті “залізною завісою”, утім не зникали сподівання на майбутні зміни в геополітичному й економічному світовому просторі, коли іспанська мова для українців стане надійним засобом спілкування із зарубіжжям.

З’явилися й успішно розвивалися середні школи в містах Києві, Львові, Черкасах, Одесі, Харкові, Дніпрі, Житомирі, Миколаєві, Херсоні, Запоріжжі, Кривому Розі, Дніпродзержинську, Марганці Дніпропетровської області; Золотоноші, Городищі, Смілі Черкаської області; Червонограді, Стрії, Новому Роздолі Львівської області; Коломиї, Калуші Івано-Франківської області; Нововолинську, Володимир-Волинському Волинської області, Первомайську Дніпропетровської області й інших населених пунктах України.

Утім не завжди сподівання перетворювалися на реальність. В 90-х роках ХХ ст. іспанська мова почала поступово вилучатися з навчальних планів низки середніх шкіл – це, на мій погляд, було пов’язано з втратою дієвості міністерських циркулярів щодо раціоналізації відсоткового співвідношення вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Школи втратили ініціативу в цьому питанні, а батьки учнів пропагували й обстоювали вивчення їхніми дітьми англійської мови. Тут хотілося б висловити власну думку щодо цієї проблеми. Я жодною мірою не обмежую значущість англійської мови як засобу міжкультурної мовленнєвої взаємодії, оскільки вона була й залишається провідним засобом спілкування в міжнародній співпраці. Втім державним освітнім органам, на мій погляд, доцільно все-таки переглянути ставлення до вивчення інших іноземних мов і активізувати їх упровадження в навчальну практику, розширивши для цього мережу закладів загальної середньої освіти, де вони вивчалися б.

***Чи відомо Вам, як в історичному аспекті розпочиналося навчання іспанської мови в середніх школах України?***

Споглядаючи з вершин сьогодення етапи розвитку проблеми навчання іспанської мови в середніх загальноосвітніх закладах України, вважаю доцільним схилити голови перед

учителями і методистами першого покоління, котрі упровадили іспанську мову у вітчизняних школах. Насамперед, це Ісаханова Л.С., Давидова Н.Д., Постнікова Н.К та інші. Саме вони дали поштовх для подальших пошуків можливостей учням України оволодівати мовою Мігеля де Сервантеса, Лопе де Веги, Хосе Марті, Пабло Пікассо, Сальвадора Далі, Пабло Неруди тощо. Школи-інтернати №№ 10 і 24 міста Києва в 60-ті роки ХХ століття стали першими середніми навчальними закладами, в яких було введено викладання іспанської мови.

Згадуючи етапи історичного розвитку процесу навчання іспанської мови як загальноосвітнього предмета в середній освіті України, не можу не згадати про ефективну роботу і досить вагомий набутий досвід так званих спеціалізованих шкіл. Насамперед, це №№ 64 і 176 м. Києва, № 80 м. Львова, № 10 м. Черкас, № 7 м. Дніпропетровська, № 3 м. Бердичева Житомирської області. На жаль, на сьогодні в більшості з них не здійснюється поглиблене вивчення, а в деяких іспанська мова вилучена з навчального плану. Я не буду аналізувати причини цих змін (поверхово про них ішлося вище). Втім викликає жаль, що набутий школами досвід не знайшов розуміння й підтримки відповідних органів освіти. Суттєво скоротилася кількість загальноосвітніх шкіл в містах Черкасах, Харкові, Одесі, Запоріжжі, Дніпрі, Львові, Херсоні й у Дніпропетровській, Житомирській, Харківській, Київській, Миколаївській, Львівській областях. На сьогодні відсутнє навчання іспанської мови в Чернігівській, Чернівецькій, Тернопільській, Вінницькій, Хмельницькій, Сумській, Закарпатській, Івано-Франківській, Полтавській областях.

Активність, з якою упроваджувалась іспанська мова в закладах загальної середньої освіти України в 70-80-х роках ХХ ст., почала поступово згасати: мова вилучалася з навчальних планів шкіл, деякі вчителі не витримували недовантаженості годинами іспанської мови, існувала певна невизначеність із побутовими умовами проживання, спостерігалася відсутність або недостатній рівень розвитку навчально-методичної бази. Усе це і дещо інше стали причиною зникнення з мапи України шкіл, де викладалась іспанська мова.

*А як сьогодні пропагується та підтримується вивчення іспанської мови в середніх закладах освіти України?*

В останні роки спостерігається тенденція збільшення кількості шкіл, де іспанська вивчається як друга іноземна мова з 5-го класу. Це хороша ситуація, котра, певною мірою, спонукає до позитивних намірів і дає змогу вірити в кращі перспективи. Окрім того, упродовж останніх десятиліть іспанська мова увійшла до списку шкільних навчальних предметів для всеукраїнських олімпіад, що, безумовно, посилило її значущість в українському освітньому просторі. Визначальна роль у цих питаннях належить учителеві як модератору навчального процесу. Значна кількість учителів змогла підвищити свій професійний рівень у різних навчальних закладах Іспанії, що, звісно, позитивно вплинуло на якість їхньої роботи.

*А чи є, на Ваш погляд, чинники негативного впливу на розвиток шкіл, в яких вивчається іспанська мова?*

Так, звісно. Серед позитивів, вочевидь, подекуди простежуються негативні тенденції. Для цього доцільно назвати окремі факти, які певною мірою гальмують прогресивний розвиток шкіл, де вивчається іспанська мова. Вітчизняні заклади вищої освіти щороку випускають висококваліфікованих фахівців – «іспаністів», утім не всі вони можуть знайти робоче місце в закладах загальної середньої освіти. Як зазначалося вище, кількість відповідних шкіл має тенденцію скорочення. Також матеріальне заохочення сучасного вчителя, скромно висловлюючись, бажає бути кращим і потребує перегляду з боку відповідних державних органів. Саме цей чинник, за результатами опитування, є однією з головних причин для вибору випускниками закладів вищої освіти іншої, вище оплачуваної, роботи.

*Чи достатньою мірою загальноосвітні заклади наразі забезпечені навчальною літературою?*

Одним із визначальних чинників поступального розвитку іспанської мови як загальноосвітнього предмета в українській середній школі, особливо в роки незалежності нашої держави, можна вважати появу вітчизняної навчальної літератури. Певна стабілізація навчального предмета в освітніх програмах і планах була зумовлена саме цим чинником: з'явилися підручники іспанської мови для загальноосвітніх і спеціалізованих закладів освіти, а також для шкіл, де іспанська викладається як друга і третя іноземна мова.

*Як Ви оцінюєте зміст цих підручників?*

Він відповідає вимогам чинних навчальних програм, узгоджується із сучасними тенденціями розвитку дидактики, методики, психології, лінгвістики. Підручники останніх поколінь чудово ілюстровані, деякі з них мають автентичний звуковий супровід, доповнюються робочими зошитами, супроводжуються методичними рекомендаціями для професійної діяльності вчителів, містять тексти для додаткового читання.

*Я знаю, що Ви кілька разів стажувалися в Іспанії. Що це Вам дало?*

Так, я брав участь у конкурсах для отримання стажування в Іспанії (1993, 1995, 2001). Триразове перебування в цій країні дало змогу не тільки поглибити власний іспаномовний досвід, але й зібрати автентичні матеріали для підготовки вітчизняних шкільних підручників іспанської мови. Робота в Національній бібліотеці Іспанії, спілкування з працівниками Міністерства освіти, науки і спорту Іспанії, лекції провідних учених-педагогів, які вдалося слухати в мадрридському університеті «Complutense», допомогли сформувати власну стратегію щодо побудови змісту шкільних підручників іспанської мови для шкіл України.

*Ви схильні стверджувати, що досвід, набутий під час стажування в Іспанії, суттєво вплинув на Вашу підручникотворчу діяльність?*

Саме так. Він дав мені змогу переглянути концептуальні підходи до конструювання змісту підручників. Особливо це стосується текстів для читання, навчальних матеріалів для формування лінгвосоціокультурної компетентності тощо.

У співавторстві мною підготовлено й рекомендовано МОН України до використання у шкільній практиці 34 підручники іспанської мови (деякі з них витримали кілька перевидань), 14 навчальних посібників, навчальні програми, концепції, методичні вказівки. Весь цей масив навчально-методичної літератури слугує підґрунтям для організації процесу навчання іспанської мови у закладах загальної середньої освіти.

*Як мені відомо, Ваша докторська дисертація також була присвячена питанням підручникотворення.*

Саме так. Коли я відчув, що накопичив достатній науковий досвід у цій сфері, та підготовлені мною у співавторстві з колегами підручники стали затребувані в освітньому просторі України, то вирішив, що прийшов час узагальнень моїх багаторічних наукових пошуків. На мій погляд, мені було про що сказати з цих питань.

*Як називалася Ваша докторська дисертація?*

Я захищав дисертацію у формі монографії з теми «Теорія і практика конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов». В її змісті обґрунтовано й викладено мої наукові погляди, перевірені та підтверджені шкільною практикою. Я пишаюся тим, що зміг підготувати доробок, який, на мою думку, може слугувати дидактичним і методичним підґрунтям для діяльності авторів щодо створення навчальної літератури.

*Чи знайомі з Вашими науковими поглядами вчителі, методисти, автори підручників іноземних мов?*

Так. Упродовж багатьох років я постійно презентую свої думки з проблем навчання іноземних мов на різноманітних всеукраїнських, регіональних і міжнародних наукових зібраннях, виступаю на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Окрім того, мною підготовлено кілька одноосібних і у співавторстві монографій, наукових посібників, концепцій, значна кількість статей у наукових часописах, де я ділюся своїми поглядами на шкільну іншомовну освіту.

*Чи підтримують і продовжують набутий Вами науковий досвід Ваші колеги й учні?*

Так. Я тісно співпрацюю з педагогічною громадськістю України, існує взаєморозуміння з колегами – науковими співробітниками відділу, який я очолюю упродовж 22-х років. Різноманітні проблеми розвитку середньої й вищої іншомовної освіти досліджено й проілюстровано в кандидатських дисертаціях моїх 23-х аспірантів.

*Відомо, що тривалий час Ви працювали в середній школі. Які Ваші враження від цього етапу Вашої професійної діяльності?*

Так, упродовж 13-ти років я працював у середніх школах №№ 2 і 10 міста Черкас. Різноманітні питання навчання іспанської мови в загальноосвітніх закладах України ще були далекі до позитивного вирішення, утім ентузіазм і бажання більшості вчителів досягти успіху превалювали. Ми шукали оптимальні шляхи для ефективної підтримки навчального процесу. Я працював учителем іспанської й англійської мов, потім заступником директора і директором у середній школі № 10 з поглибленим вивченням іспанської мови міста Черкас. Слід наголосити, що в мене залишилися позитивні спогади про той колектив. Мені було комфортно працювати з учителями іспанської мови. Всі вони були різні за характером і рівнем своєї професійності, втім мали бажання удосконалювати власну майстерність. У діяльності школи склалися свої традиції, в ній зростали кваліфіковані кадри, віддані своїй професії. У нас був створений й оптимально дібраний колектив іспаністів, до якого входило 17 фахівців: директор школи, заступник директора, дві піонервожаті (у той час існувала така посада), лаборант, вихователь групи подовженого дня і, звісно, вчителі. Як бачите, всі основні сфери в організації процесу навчання іспанської мови були раціонально розподілені з метою успішного забезпечення якісного оволодіння учнями цим навчальним предметом. До речі, варто зазначити, що більшість учителів були випускниками Київського державного педагогічного інституту іноземних мов.

На базі школи проводилися міські, обласні й республіканські семінари для вчителів іноземних мов. Принагідно зазначу, що впродовж активного функціонування школи (70–80 рр.) понад 30 її випускників навчалися на факультетах іспанської мови в різних закладах вищої освіти, що, на мій погляд, переконливо свідчить про їхні переконання, сформовані під час навчання у школі.

*Як тепер розвивається цей заклад освіти?*

Мені дуже боляче про це говорити. Після певних кадрових змін раніше дуже відома серед іспаністів школа № 10 міста Черкас була реорганізована в типовий заклад загальної середньої освіти, в якому іспанська мова вже не вивчається. До речі, подібна тенденція характерна і для деяких інших шкіл: іспанську мову витісняють із навчальних планів інші іноземні мови, про що я вже згадував. Поки що, на жаль, попри деякі намагання змінити ситуацію, не спостерігається значних зрушень.

Для позитивного розв'язання проблеми в Україні є необхідні умови: здійснюється підготовка вчителів іспанської мови, існує досвід навчання цього предмета у закладах середньої освіти, набутий упродовж десятиліть, школи забезпечуються навчально-методичними ресурсами тощо.

*Які Ваші наукові плани на майбутнє?*

Їх кілька, втім пріоритетними я вважаю потребу в забезпеченні вітчизняної шкільної іншомовної освіти новим змістом, адаптуючи його до європейських і світових стандартів, відповідно до змінних тенденцій розвитку цілей навчання сприяти вдосконаленню змісту шкільної навчальної літератури, допомагати молодому поколінню в їхньому науковому професійному зростанні.

*Дякую Вам за цікаву розмову! Сподіваюсь на її продовження та Ваші публікації на сторінках Вісника!*

### Досьє

**Редько Валерій Григорович** – завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник. Тривалий час працював учителем, заступником директора і директором середньої школи, викладачем і завідувачем кафедри університету. Проходив наукове стажування в університеті Іспанії (1993, 1995, 2002 рр.).

Досліджує проблеми теорії та методики навчання іноземних мов у середній та вищій школах. Під його керівництвом підготовлено 23 кандидати педагогічних наук. Автор понад 300 наукових публікацій, з-поміж яких визначне місце належить шкільним підручникам іспанської мови: іспанська мова як перша (1–11 класи) та як друга іноземна. Чотири з цих підручників стали лауреатами конкурсів, проведених Національною академією педагогічних наук України, у номінації навчальної літератури (для 5–9-х класів) отримали золоту медаль на Всеукраїнській виставці навчальної, наукової та методичної літератури (2018 р.).

Багато років очолював журі Всеукраїнської учнівської олімпіади з іспанської мови, брав участь у роботі журі Всеукраїнських конкурсів «Учитель року» в номінації «Іноземна мова». Входив до робочих груп з підготовки Державних стандартів, навчальних програм, концепцій навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, ініціював підготовку електронних навчально-методичних комплектів з іноземних мов. Виступає перед учителями та педагогічною громадськістю України.

Має відзнаки за наукові досягнення: знак «Відмінник освіти України» (1995), грамоти МОН України та Національної академії педагогічних наук України, грамоту Верховної Ради України (2006), нагрудний знак «Василь Сухомлинський» (2006, 2017), нагрудний знак «Петро Могила» (2009), медаль «К.Д. Ушинський» (2012), присвоєно звання «Заслужений діяч науки і техніки» (2018).

Портфоліо Редька Валерія Григоровича (режим доступу [\\_http://undip.org.ua/structure/research%20units/Відділ%20навчання%20іноземних%20мов/Red%60ko.php](http://undip.org.ua/structure/research%20units/Відділ%20навчання%20іноземних%20мов/Red%60ko.php)).



## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 811.111:378.1

### STUDENTS WORKSHOPS: ONE OF THE MOST CHALLENGING EXPERIENTIAL LEARNING TASKS IN COURSES OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT TERTIARY SCHOOLS

Tarnopolsky O., Kabanova M.

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

Alfred Nobel University, Dnipro

Paper received 17.10.2018. Accepted for publication 01.11.2018.

#### **Students workshops: one of the most challenging experiential learning tasks in courses of English as a foreign language at tertiary schools**

**Abstract.** The article discusses students' workshops as one of the innovative and most effective, though, at the same time, one of the most challenging and difficult, forms of experiential learning activities in courses of English taught at higher education institutions. The definition of such workshops is given and they are shown to be one of the highest forms of peer-teaching. The level of initial students' command of English is determined for starting to use workshops as a classroom activity and this level is set at B1+; examples of workshops are also given as well as their three principal advantages: enhancement of students' learning motivation, their learning autonomy, and learning outcomes.

**Key words:** students' workshops, peer-teaching, experiential learning activities, learning outcomes, positive learning motivation, learning autonomy.

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

#### **Студентські воркшопи: одне з найбільш проблемних експериментальних навчальних завдань у вишівських курсах англійської мови**

**Анотація. Вступ.** Експериментальні види навчальної діяльності вже були описані і детально обговорені у численних публікаціях першого автора цієї статті. Проте існує ще один вид експериментальної навчальної діяльності, який лише нещодавно з'явився на царині викладання іноземних мов і ще не був адекватно і повно проаналізований у спеціальній літературі, яка розглядає питання, що стосуються цієї царини. Ця навчальна діяльність – *студентські воркшопи* цільовою мовою, які складають проблематику нашої статті. **Мета.** Розробити теоретичне обґрунтування і практичну методику для впровадження студентських воркшопів англійською мовою як постійну частину їх університетського курсу цієї мови. **Методи.** Проведення огляду досліджень, що стосуються обраної теми і проблематики статті, та аналіз власного практичного досвіду авторів у цій галузі з метою кращого і більш ефективного впровадження студентських воркшопів у курси англійської мови у вищій школі. **Результати.** Дослідження показало, що студентські воркшопи можна визначити як специфічну і високопроблемну форму виконання тими, хто навчається, функцій викладача, коли один або декілька студентів організують та проводять якісь екстралінгвістичні види діяльності своїх одногрупників, причому проводять їх цільовою мовою, так що воркшопи імпліцитно стають орієнтованими на вивчення певної іноземної мови. Така навчальна діяльність прийнятна для студентів, які перебувають на вихідному рівні володіння англійською мовою не нижче, ніж B1+, і вона має три найважливіших переваги над всіма іншими формами експериментальної навчальної діяльності та діяльності, у якій той, хто навчається, виконує функції викладача: 1) вони підвищують навчальну мотивацію як того (тих), хто організує(ють) воркшоп, так і тих, хто беруть у ньому участь, і підвищення мотивації є вищим, ніж в інших формах експериментальної навчальної діяльності та діяльності, у якій той,

хто навчається, виконує функції викладача; 2) те ж саме стосується рівня навчальної автономії, яка має тенденцію перетворитися на навчальну незалежність; 3) як і всі форми навчальної діяльності, в яких студент виступає у функції викладача, студентські воркшопи мають тенденцію доводити результати навчання до можливого максимуму, але в них ця тенденція підсилюється завдяки двом названим вище факторам. **Висновки.** Все викладене робить доцільним якомога ширше використовувати студентські воркшопи в курсах англійської мови у вищій школі. Проте потрібно ще й експериментальне дослідження, щоб отримати кількісні показники їх ефективності в тому, що стосується результативності навчання. **Ключові слова:** студентські воркшопи, студент у функції викладача, експериментальна навчальна діяльність, результати навчання, позитивна навчальна мотивація, навчальна автономія.

**Тарнопольский О.Б., Кабанова М.Р. Университет имени Альфреда Нобеля, Днепр**  
**Студенческие воркшопы: одно из наиболее проблемных экспериментальных учебных заданий в вузовских курсах английского языка**

**Аннотация.** В статье обсуждаются студенческие воркшопы как одна из самых инновационных и самых эффективных, хотя и одна из самых проблемных и сложных, форм экспериментальной учебной деятельности в курсах английского языка для высших учебных заведений. Приводится определение таких воркшопов и они позиционируются как одна из высших форм работы студента в аудитории, когда он выполняет функции преподавателя. Определяется уровень исходной подготовки студентов по английскому языку, начиная с которого можно использовать воркшопы в учебном процессе (B1+), приводятся примеры таких воркшопов и три их основных преимущества: повышение положительной учебной мотивации обучаемых, их учебной автономии и результативности обучения.

**Ключевые слова:** студенческие воркшопы, студент в функции преподавателя, экспериментальная учебная деятельность, результаты обучения, положительная учебная мотивация, учебная автономия.

**Introduction (problem statement).** In a number of preceding publications by the first author of this article and by some Western authors experiential learning as the basis for implementing the innovative constructivist approach to English language teaching and learning has been thoroughly analyzed and interpreted both theoretically and practically (Тарнопольский та ін., 2011; Jerald & Clark, 1994; Kolb, 1984; Kohonen et al., 2014; Tarnopolsky, 2011). In these works, it has been defined that experiential learning in teaching and learning English as a foreign language is implemented by way of modeling extra-linguistic activities in the classroom and organizing learners' communication in the target language related to those activities. That communication is used as a means for achieving the goals of the extra-linguistic activities being done, and it is in the process of doing such activities and using the target language as a means of achieving their goals that the target language itself is subconsciously acquired (Tarnopolsky, 2012, p. 25). The quoted works also provided the list of learning activities in the language course that can be considered as the experiential ones. They include:

1. Role playing real life situations in the target language;
2. Simulating real life (mostly professional) activities in the target language;
3. Project work (when students do different learning projects using the target language for doing such projects);
4. Brainstorming some problematic issue(s) in the target language;
5. Case studies concerning some problematic issue(s) and done in the target language;
6. Discussions of some problematic issue(s) conducted in the target language;
7. Students' presentations on some real life issue(s) delivered in the target language;
8. Students' search for extra-linguistic information through target language sources (Internet, audio, audio-visual, and printed ones), that search being undertaken for finding some particular information required for doing some learning assignments;
9. Students preparing some written works (essays, summaries, abstracts, short articles, etc.) mostly summarizing the results of their other experiential learning activities (Тарнопольский та ін., 2011; Tarnopolsky, 2012).

The experiential learning activities listed above have been described and discussed in details in our preceding publications, including the ones already quoted in this *Introduction*. However, there is one more experiential learning activity that has only recently been introduced into the realm of foreign language teaching but has not yet been fully and properly analyzed in professional literature related to this realm. This activity is *students' workshops* in the target language which make the subject matter of this article.

**The analysis of recent research and publications.** A *workshop* in our case is certainly does not mean “a room or building where tools and machines are used for making or repairing things” (Longman exam dictionary, 2006, p.1775). The second meaning of the word listed in dictionaries is much closer to the notion that we are analyzing: “a meeting at which people try to improve their skills by discussing their experiences and doing practical exercises (Longman exam dictionary, 2006, p.1775). Actually, workshops in the just cited second meaning have become spread only in the later part of the 20th century and proved so effective that at scholarly conferences they are now sometimes even more popular than traditional talks/presentations and often attract wider audiences than the latter ones. Such conference workshops are understood as a group discussion or a group practical work on a particular subject which is conducted by a workshop organizer/leader and where participants share their knowledge or experience with the aim of solving some problem or problems under consideration.

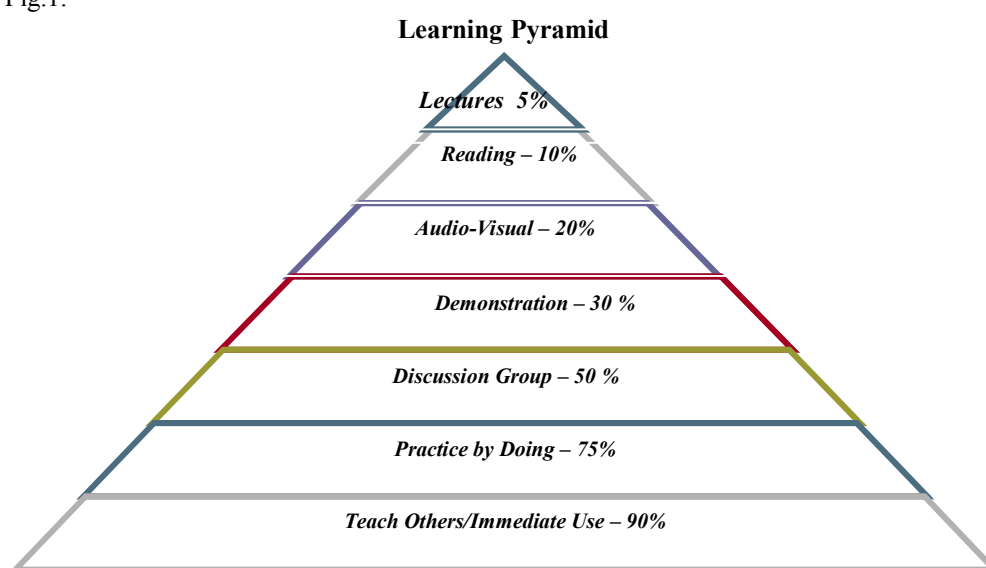
Workshops have even entered the field of education where they are usually understood as a short but always intensive teaching/learning programs that focuses on skills in a particular field. Only a limited number of students take part in such a workshop: a small group of 10-15 but not more than 20 people Wikipedia (Training workshop) calls these educational workshops *training workshops* defining them as “... a type of interactive training where participants carry out a number of training activities rather than passively listen to a lecture or presentation.” It is just such training workshops that will be further considered in this article under the name of *workshops* without adding the specifying term “training” though the latter is in fact meant implicitly.

Educational workshops in the given understanding of the term have already been extensively used in teaching quite a number of disciplines in higher education courses. But those are the disciplines of economic, technical, medical, biological, and such like cycles. Workshops have practically never been used in foreign language courses taught at tertiary schools though we believe that in such courses their potential is no lower (or maybe even higher) than in courses on Economics or Technology. However, there is no professional literature on using this learning tool (*meaning workshops in the target language conducted by students themselves, not their teacher*) in foreign language instruction at tertiary educational institutions which makes an obstacle in the way of introducing such workshops into the teaching/learning process. To eliminate that obstacle, in 2017 we started the regular practice of organizing students' workshops in English conducted by themselves in courses on that language at Alfred Nobel University in Dnipro, Ukraine – with the purpose of later sharing our experience in that respect with other language teaching practitioners and scholars involved in English language teaching instruction at higher schools.

**The purpose** of our study, as is clear from everything said above, was developing the theoretical substantiation and practical procedures for introducing Ukrainian students' workshops in English as a regular feature of their university course in that language.

**The results of the study.** We have defined tertiary students' workshops in their classes of English as *a specific form of learner's peer-teaching experience [8] in which one or several students organize and guide some meaningful extra-linguistic activities of their group-mates, those activities being done in the target language (in this way, students' workshops implicitly become language-learning oriented)*. Before illustrating this definition with examples and giving some theoretical explanations, the notion of peer-teaching should be interpreted as the central one for conducting students' workshops in English.

In one of our articles (Tarnopolsky, 2017, p. 17) peer-teaching is treated as a specific way of foreign language learning in which students in the language classroom, in turn, play the roles of teachers (under the supervision of their regular teacher) organizing and controlling the language learning activities of their class-mates, helping and monitoring their learning efforts, giving them the required explanations, correcting their mistakes, providing them with new information, etc. The great advantage of peer-teaching activities for language studies becomes evident from the famous *Learning Pyramid* developed by the National Training Laboratories in Bethel, Maine (the USA). It is shown in Fig.1.



**Fig. 1. Average student retention rates** (Source: National Training Laboratories. Bethel, Maine, USA; drawn on the basis of the Internet source at [http://images.yandex.ua/yandexsearch?ed=1&text=Pyramid of Learning](http://images.yandex.ua/yandexsearch?ed=1&text=Pyramid%20of%20Learning) as retrieved September 11, 2011)

The *Learning Pyramid* in Fig. 1 clearly demonstrates the greatest advantage of peer-teaching. If a person is teaching another person or several persons, his or her personal retention rate (and, therefore, the acquisition) of the material being studied/taught is the highest possible, making the “student-teacher’s” (peer-teacher’s) learning outcomes also the highest possible. And since, when the peer-teaching approach is introduced, all the students in a group are supposed to be involved in turn in peer-teaching activities, each of them benefits from the opportunities of enhancing his or her learning results to the utmost when he or she conducts his/her peer-teaching sessions. Such enhancement of learning outcomes for peer-teachers may, as our experience shows, even cross the borders of the curriculum requirements because when learners are preparing for their peer-teaching sessions (and those cannot be held without such a preparation), they often find additional, sometimes unknown even to the regular (“real”) teacher, materials and information to interest and motivate their students (usually called “tutees”) making them like and appreciate the peer-teacher’s efforts.

And this brings us to the second greatest advantage of peer-teaching clearly visible to every regular (“real”) teacher using the approach in practice. It is its motivational impact. Peer-teachers become highly motivated because they want to “look” their best (intellectually, socially, in what concerns their abilities to interest and attract other people, etc.) in the eyes of the other people – their group-mates. Besides, they, as our experience also shows, usually start to compete, often unconsciously,

with other peer-teachers who gave their sessions before the current one or are planned to give them after it. This competition demonstrates the eagerness to stand out, to be a better peer-teacher than all the others, thus gaining especial prominence in the group and winning greater regular (“real”) teacher’s respect than the other peer-teachers.

The learning motivation enhancement is characteristic not only of those students who teach their fellow students at any given moment of the teaching/learning process but also the tutees who are being taught. Being taught by your peer encourages you to be at your best not “to look stupid in his/her eyes” – the attitude considerably increasing the learning efforts and the one which rarely emerges when you are taught by a regular teacher in front of whom it usually does not seem stupid or shameful not to do something right.

These advantages of peer-teaching enhancing students’ learning motivation and outcomes seem to be especially pronounced in such a form of peer-teaching as students’ workshops. The reason is the fact that in a properly organized workshop the topic *absolutely must* be interesting and attractive to all the students in the group, thus enhancing their motivation much more than in the case when the subject matter of peer teaching is doing some training exercises, reading and discussing a text from the coursebook of English, or talking on the topic suggested by the teacher or the authors of the coursebook. Not infrequently such exercises, a text or a topic *must* be dealt with and discussed in the teaching/learning process in view of the curriculum requirements, however, they do not interest students very much. But in students’ workshops the appeal of each of them to learners’ interests is an indispensable condition because, if there is no such appeal, the workshop will not have any positive impact at all.

This characteristic of all students’ workshops requiring them to be interesting and attractive to all participants may be illustrated by two examples of workshops organized by our second and third year students majoring in Philology at Alfred Nobel University in Dnipro, Ukraine.

The first example is the workshop organized and held by one of our second year students (philological specialization: “Translation from and into English”). It was devoted to trends and genres in modern music listened to and enjoyed by young people. The workshop started with a 5-minute presentation by the organizer who introduced such most important and popular trends and genres (rock, heavy metal, rap, and some others). After that, he played musical extracts from different genres and asked the participants to recognize them and say which genre of music was played in every particular case. Then, the organizer divided the students into sub-groups: those for whom rock or heavy metal or rap or any other genre of modern music was the favorite one. Every sub-group was given a short time for preparing and delivering a 3-minute presentation on their favorite genre explaining to the other students why they preferred it to all the others. Presenters were requested to answer questions of the students from the other sub-groups. The presentations were followed by the whole-group discussion, each sub-group striving to prove the advantages of their music taste. Finally, the organizer summarized all the formulated ideas and opinions and drew some conclusions. The workshop took the time of one entire English class (two academic hours of forty minutes each).

The second example is the workshop organized by two of our third year students (philological specialization: “Applied Linguistics” – on the basis of English). The topic of the workshop was “Psychological personality tests.” It was started with a ten-minute organizers’ talk who were speaking (with giving examples in their PowerPoint presentation) of personality tests often published in popular magazines, those tests that many people enjoy completing to satisfy their natural aspiration to know their own personalities better. After the talk, the participants were given three personality tests from popular magazines that they were expected to complete. On completion, everyone was requested to comment on his or her own results: whether those results coincided with their own opinions of themselves, were close to those opinions or, on the contrary, were very different. The other students from the group were also asked to comment on the testing results of every individual student: whether

those results matched the idea concerning the personality of that student that the other group members had formed or whether they were in conflict with that idea. As the end-piece, a whole-group discussion was organized with learners debating and making conclusions whether psychological personality tests from popular magazines could be trusted and whether it was worthwhile to try and complete them or it was nothing better than a way of “killing time.” The workshop also took two academic hours, and such time allocations are characteristic of practically all the students’ workshops in our experience,

Holding such students’ workshops has been practiced by us for more than two years already – since 2017. This practice is organized on a regular basis, with one workshop held every two or three weeks in every academic group of students. As to the results of this practice, its effectiveness in comparison with other forms of peer teaching or other experiential learning activities in general has not been checked in any kind of experimental study as yet (though such a study is being planned for the future). However, some conclusions can already be drawn from observing the students’ behaviors when workshops are being held.

First of all, those behaviors demonstrate a very high degree of learners’ interest and motivation. Not only the workshops organizers but all the participants are always very active and enthusiastic and there is never any need for the regular teacher to stimulate their communication in English. Students never complain about the length of the workshops but, on the contrary, resist the regular teacher’s attempts to reduce their duration when that teacher deems it to be expedient. All these facts are doubtless indicators of a very high students’ positive motivation level. Second, there are a number of other facts certifying to the much better learners’ retention of everything they learn in the course of a workshop, especially new vocabulary that seems to be remembered almost effortlessly (involuntary retention) and does not seem to be easily forgotten. Certainly the above statements need to be thoroughly verified in an experimental study but until it is completed, the assertion about the very positive results of introducing students’ workshops into the teaching/learning process in classes of English at tertiary schools seems to be fully justified.

However, it should be emphasized that such positive outcomes totally depend on the proper organization of students’ workshops by the regular teacher. We have not arrived at formulating all the requirements to such a proper organization at once but only after a period of regularly practicing the workshops in the English teaching/learning classroom environment. The full list of those requirements is given below summarizing our practical experience in the area under discussion. Those requirements are:

1. Students’ workshops can be started only after learners gain a certain, and sufficiently high, level in their command of English – not lower than B1+, – being on the way to B2 level. Therefore, at higher linguistic schools where students major in English workshops may be started not earlier than the second semester in the first year of study or even, sometimes, the second year. It is only in such conditions that we practiced our workshops but the question remains whether they can be practiced at non-linguistic higher schools. We believe that the answer to this question is positive when the non-linguistic students attain the level of command of English indicated above. But, naturally, the convincing answer can be obtained only after a special study.

2. Before workshops are practically introduced into the teaching/learning process students should be thoroughly explained and fully made aware of what these workshops are and what their difference from students’ presentations is (not simply the talk of the presenter(s) but making other learners talk, discuss, debate, argue in the target language, etc.).

3. A definite workshop structure should be recommended to students. We have chosen as the optimal one the structure reflected in the samples given above: 1) a very short (not longer than 10 minutes) talk on the topic given by the workshop organizer(s) which is always accompanied by illustrations in the form of PowerPoint presentations, pieces of music, some realia, etc.; 2) challenging tasks given by the organizer(s) to the students-participants in the workshops requiring them to perform

some creative experiential learning activities, such as brainstorming, case studies, discussions, delivering short presentations, reading for finding persuasive arguments to support one's ideas, writing some creative pieces like abstracts, opinion statements, etc.); 3) workshop organizer(s)'s concluding remarks with drawing some conclusions.

4. It is advisable that the topic of every workshop is chosen totally independently by the student(s)-organizer(s) and remains unknown both to the students participating in it and the regular teacher until the workshop actually starts. First, it greatly enhances the participants' motivation (the element of surprise). Second, it should be taken into account that students' workshops belong to learning activities most conducive to *developing learning autonomy* – which is one of the most important requirements to modern language teaching. Making the topic of this or that workshop a surprise even for the regular teacher raises this learning autonomy even to the level of learning independence, which is all the more beneficial for students' language self-education.

5. However, students' choosing their workshop topics totally independently of the regular teacher and without interference from him/her is not without its risks. It is not so much the risk of some student's choice of the topic for his or her workshop that is totally inappropriate, offensive, or, in general, politically incorrect and impermissible in the English classroom. In all our two-year-long experience nothing like this has ever happened and if it does, the regular teacher always has an option of canceling that particular workshop. The actual problem is of a totally different nature. Sometimes, though it is quite rare, a student may choose a topic for the workshop which is so little known to the other students in the group that they cannot efficiently and adequately participate in completing the tasks suggested by the workshop organizer(s). Just this happened once in our experience when a second year student had chosen as her workshop topic "King Arthur and the Knights of the Round Table." So, such a risk is quite real, although it is worth taking – in view of all the benefits of the enhanced learning motivation and autonomy. But because of such a risk, students who organize the workshops should be repeatedly warned that for a workshop to be successful, participants in it must have a more or less clear preliminary idea of its topic and some more or less basic preliminary knowledge of the subject matter to be able to complete the suggested tasks adequately.

6. Just for the sake of enhancing learning motivation and autonomy, it is not advisable to plan for the class in which the workshop is held some other learning activities apart from it because, as our experience has shown, students are reluctant to switch, especially if such switching requires cutting short the time allocated for the workshop. On the other hand, workshop organizer(s) should be repeatedly warned that one class of English (two academic hours) is their absolute time limit because otherwise, as our experience has also demonstrated, students may be willing to prolong the workshop to the following class to the detriment of other planned learning activities.

7. Finally, workshops are ordinarily organized by one student for each workshop. But it is quite admissible to have two workshop organizers, especially at the early stages of using this learning activity. It makes the work not only easier and often more interesting for students-organizers but also frequently provides for the better quality of the workshops. In general, it is advisable to let students themselves decide whether they prepare their workshops totally individually or with a partner (adding more than one partner is unacceptable since it usually disorganizes the workshop).

If all the conditions above are strictly observed, the students' workshops usually become a very useful, instructive, interesting, and enjoyable experience for all the learners in a group.

**Conclusion and prospects for further research.** This article analyzes an innovative form of experiential learning activity for students learning English at tertiary schools. This activity is designed for learners who are on the level not lower than B1+ in their command of English and is called *students' workshops*. They are a specific form of learner's peer-teaching experience in which one or several students organize and guide some meaningful extra-linguistic activities of their group-mates, those activities being done in the target language. Students' workshops are probably one

of the most challenging forms of experiential learning activities for students, as well as one of the most challenging and complicated forms of peer-teaching. At the same time, they have three very important advantages over all the other forms both of experiential learning activities and of peer-teaching:

1. As our experience has shown, they raise the positive learning motivation of both the workshop-organizer(s) and the students participating in them, and such a motivation enhancement is higher than for other experiential learning activities and other forms of peer-teaching;

2. The same concerns the level of learning autonomy which has a tendency to being transformed into learning independence;

3. As all the forms of peer-teaching, students' workshops tend to bring the learning outcomes to their possible maximum but in these workshops such a trend becomes more reinforced due to the two factors above.

All this makes those workshops a kind of crowning learning activity both in the framework of experiential learning and peer teaching. This emphasizes the desirability of using such an activity as broadly as possible and whenever and wherever possible in courses of English at higher educational institutions.

The prospects of further research in the direction discussed in this article primarily lie in organizing and conducting an experimental study for checking the actual effectiveness of students' workshops to express such effectiveness in figures of mathematically measured learning outcomes in comparison with other learning activities. They also lie in developing other forms of students' workshops in addition to the form suggested in this paper.

#### LITERATURE

- Тарнопольский, О. Б., Кожушко, С. П., Дегтяр'ова, Ю. В., Кабанова, М. Р., & Беспалова, (2011). *Методика навчання англійської мови студентів-психологів*. Монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля.
- Jerald, M., & Clark, R. C. (1994). *Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities*. Resource handbook number 3 (Second revised edition). Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Routledge.
- Longman exam dictionary* (2006). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Tarnopolsky, O. (2011). Experiential B.E. teaching/learning: A happy combination of Intercultural and Communicative Approaches. *Business Issues*, 78, 7-8.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.
- Tarnopolsky, O. (2017). Peer-teaching as a new type of interpersonal relationships in the language course for university students majoring in English. In *Problems of Interpersonal Relations in Conditions of Modern Requirements to Quality of Education and the Level of Professional Skills of Experts*. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) (pp. 17-19). London: Published by IASHE.
- Training workshop*. Retrieved 2019 from [https://en.wikipedia.org/wiki/Training\\_workshop](https://en.wikipedia.org/wiki/Training_workshop).

#### REFERENCES

- Tarnopol'skyj, O. B., Kozhushko, S. P., Dehtiar'ova, Yu. V., Kabanova, M. R., & Bespalova, (2011). *Metodyka navchannia anhlijs'koi movy studentiv-psykholohiv*. Monohrafiia. Dnipropetrovs'k: Dnipropetrovs'kyj universytet imeni Al'freda Nobelia.



- Jerald, M., & Clark, R. C. (1994). *Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3 (Second revised edition)*. Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Routledge.
- Longman exam dictionary (2006). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Tarnopolsky, O. (2011). Experiential B.E. teaching/learning: A happy combination of Intercultural and Communicative Approaches. *Business Issues*, 78, 7-8.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.
- Tarnopolsky, O. (2017). Peer-teaching as a new type of interpersonal relationships in the language course for university students majoring in English. In *Problems of Interpersonal Relations in Conditions of Modern Requirements to Quality of Education and the Level of Professional Skills of Experts. Peer-reviewed materials digest (collective monograph)* (pp. 17-19). London: Published by IASHE.
- Training workshop. Retrieved 2019 from [https://en.wikipedia.org/wiki/Training\\_workshop](https://en.wikipedia.org/wiki/Training_workshop).

УДК 378.147=111

## ПРИНЦИПИ ДОБОРУ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ КУРСАНТІВ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ

Биконя О. П., Борисенко І. В., Іванишина В. П.

oksanabikonya@ukr.net, borisenko-irina@ukr.net, veraivanyshyna@ukr.net

Академія Державної пенітенціарної служби України

Дата надходження 15.03.2019 р. Рекомендовано до друку 15.05.2019 р.

**Анотація.** У статті розглянуто питання добору навчального матеріалу для навчання майбутніх фахівців пенітенціарної служби англomовного аудіювання. Виокремлено принципи добору навчального матеріалу для навчання англomовного аудіювання. Зазначено, що матеріал дібрано на засадах професійно орієнтованого й ситуативно-функціонального підходів. У статті обґрунтовано такі принципи: тематичності; посильності й доступності; необхідності й достатності; вживаності; системності й послідовності; відповідності комунікативним потребам курсантів, їхньому інтелектуальному рівню й інтересам; пізнавальної, соціокультурної та професійно практичної цінностей; автентичності.

**Ключові слова:** принципи, добір навчального матеріалу, англomовне аудіювання, курсанти пенітенціарної служби.

**Быконя О. П., Борисенко И. В., Иванышина В. П. Принципы отбора учебных материалов для обучения курсантов пенитенциарной службы англоязычному аудированию**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы отбора учебного материала для обучения англоязычному аудированию будущих специалистов пенитенциарной службы. Выделены принципы отбора учебного материала для обучения англоязычному аудированию. Отмечено, что материал отобран на основе профессионально ориентированного и ситуативно-функционального подходов. В статье обоснованы следующие принципы: тематичности; посильности и доступности; необходимости и достаточности; употребляемости; системности и последовательности; соответствия коммуникативным потребностям курсантов, их интеллектуальному уровню и интересам; познавательной, социокультурной и профессионально практической ценностей; аутентичности.

**Ключевые слова:** принципы, отбор учебного материала, англоязычное аудирование, курсанты пенитенциарной службы.

**Bykonia O., Borysenko I., Ivanyshyna V. Principles of the materials selection for teaching penitentiary service cadets' English listening**

**Abstract. Introduction.** The article focuses on the principles of the English material selection for teaching penitentiary service cadets' listening. **Purpose.** The article is to determine the principles of the English material selection for developing English competence in listening by cadets of the penitentiary service. **Methods.** The studies on methodological problems of teaching cadets' listening have been reviewed. It has been analysed the difficulties in developing English competence in listening by cadets of penitentiary service. **Results.** It is noted that the material has been chosen on the basis of professionally-oriented and situational-functional approaches. The article substantiates the following principles: thematic; sustainability and accessibility; necessity and sufficiency; usability; systemicity and consistency; accordance with cadets' communicative needs, their intellectual level and interests; cognitive, socio-cultural and professional-practical values; authenticity. **Conclusion.** To sum up, it has been determined that it is necessary to use these principles of the English material selection for teaching penitentiary service's cadets listening.

**Key words:** principles, selection of English material, listening, cadets of the penitentiary service.

**Постановка проблеми.** Вагомою в становленні майбутніх фахівців пенітенціарної служби є освітня, навчальна й виховна робота. Зокрема, Академія Державної пенітенціарної служби – державний, галузевий, заклад вищої освіти, що здійснює інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти фахівцям пенітенціарної служби. Сьогодні випускники

Академії мають відповідати багатьом критеріям, з-поміж яких – не тільки бути хорошим фахівцем обраної професії, але й всебічно розвинутою особою. Головними завданнями виховної й психологічної роботи є організація громадянського й патріотичного виховання курсантів, проведення культурно-масових, фізкультурно-спортивних, науково-просвітницьких заходів; підтримка й розвиток соціальних ініціатив курсантів й організація їхньої зайнятості; вивчення проблем та організація психологічної підтримки тощо. З цією метою в Академії пенітенціарної служби проводиться робота з ознайомлення курсантів з естетичними й культурними цінностями, створення необхідних умов для реалізації їхніх творчих здібностей і навичок, із залучення їх до активної наукової, громадської й культурно-масової діяльності і, передусім, навчання англійської мови професійного спрямування.

На сучасному етапі курсанти мають змогу прослуховувати запропоновані викладачем англомовні радіопередачі, навчальні аудіозаписи, переглядати телепередачі, фільми. У цьому разі навчальний ефект забезпечується підвищенням мотивації, пов'язаною з інформативністю й сучасністю радіоповідомлень, телепередач, фільмів і збільшенням практики в аудіюванні англійською мовою професійного спрямування. Крім того, курсанти часто мають змогу самостійно обирати аудіотексти, передачі, фільми тощо для оволодіння англомовним аудіюванням.

Оволодіння курсантами пенітенціарної служби англомовним аудіюванням є вагомим, оскільки цей вид іншомовної мовленнєвої діяльності є складним для оволодіння, зумовленим значними суб'єктивними й об'єктивними труднощами.

Ключовими психологічними механізмами аудіювання є механізм слухового сприйняття, осмислення, оперативної й довготривалої пам'яті, ймовірного прогнозування, внутрішнього промовляння (Ветохов, 2003; Ніколаєва, 2009, с. 126). Аудіювання вимагає активної й систематичної роботи курсантів для досягнення позитивних результатів. Аудіотексти юридичної галузі придатні саме для самостійного позааудиторного опрацювання через недостатність часу на аудиторних заняттях і наявність технічної, зокрема комп'ютерної, техніки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомим внеском у теоретичне й практичне обґрунтування методики навчання аудіювання є праці О.Б. Бігич (2013, сс. 280-296; 2016, сс. 181-190, 306-316; 2011, сс. 175-189), зокрема методики формування у студентів мовних і немовних спеціальностей іншомовної компетенції / компетентності в аудіюванні. Проблемою добору навчального матеріалу для оволодіння компетентністю в аудіюванні займалися такі вчені-методисти, як Н.І. Бичкова, О.В. Слухіна, Н.Є. Жеренко, І.П. Задорожна, С.Л. Захарова, Л.І. Іванова, О.В. Кміть, О.Б. Метьюлкіна, О.В. Носонович, І.С. Онісіна, Н.Р. Петранговська, І.І. Халєєва, А.І. Черкашина, В.В. Черниш, Л.В. Шевкопляс, Л.В. Ягеніч, Ur P. Underwood та ін. Методисти детально виокремлювали принципи й критерії добору різних текстів для навчання аудіювання для різних типів закладів середньої й вищої освіти. Були досліджені критерії добору навчального матеріалу для формування компетентності в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (Шевкопляс Л.В.), аудіотекстів з національними й регіональними типами вимови (Мацнева О.А.), теленовін (Вікович Р.І.), текстів-інтерв'ю (Литвін І.М.), професійно спрямованих повідомлень (Бочкарьова О.Ю.), драматичних творів (Сиваченко О.О.); була вибудована багаторівнева модель навчання аудіювання (Щукіна І.В), досліджена організація само- й взаємоконтролю рівня сформованості компетентності в аудіюванні (Крапчатова Я.А.), аудіювання з письмовою фіксацією суттєвої інформації (Колеснікова К.О.).

Однак питання оволодіння майбутніми фахівцями пенітенціарної служби англомовним аудіюванням наразі, зокрема проблема добору англомовного навчального матеріалу, залишається невирішеним.

**Мета статті** – обґрунтувати принципи добору дидактичного матеріалу для навчання англомовного аудіювання майбутніх фахівців пенітенціарної служби, зокрема курсантів першого курсу.

**Основні результати дослідження.** Проблема добору навчальних матеріалів є однією з найскладніших у методиці навчання іноземних мов. Існує низка підходів до вирішення цієї проблеми: комунікативний, функціональний, ситуативно-функціональний, статистико-прагматичний тощо.

У контексті нашого дослідження ми обираємо навчальний матеріал на засадах *професійно орієнтованого* та *ситуативно-функціонального* підходів до навчання іншомовного аудіювання.

Професійно орієнтований підхід передбачає врахування майбутньої професії й інтересів курсантів пенітенціарної служби під час навчання їх англomовного аудіювання. Згідно з дослідженням О.Б. Бігич (2018, сс. 13-14), професійно орієнтований підхід конкретизується в низці його різновидів:

– *інтегроване навчання предметного змісту й мови* (Content Language Integrative Learning – CLIL) – зміщення акценту з виокремленого навчання іноземної мови для професійного спілкування на її інтегрування з вивченням спеціальних дисциплін (О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева, 2013);

– *занурення* – навчання через зміст (З.М. Корнева, 2006);

– *комбіноване / змішане навчання* (blended learning) – поєднання традиційної аудиторної роботи студентів з іноземної мови з їхньою позааудиторною роботою (О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева, 2013);

– *конструктивістсько комбіноване навчання* – застосування викладачем іноземної мови експерієнціальних видів навчання (О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева, 2013);

– *інтегрований підхід* (С.А. Коновальчук, 2017; І.Ю. Литвиненко, 2015; С.Я. Маслова, 2016 та ін.).

Суть ситуативно-функціонального підходу полягає в тому, що, ґрунтуючись на певних вихідних принципах і / чи критеріях, добирається навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечить іншомовне спілкування тих, хто навчається, у типових комунікативних ситуаціях. Дібраний навчальний матеріал має системно-модельний характер і містить модель мовної, мовленнєвої і невербальної систем, використовуваних носіями мови.

У процесі добору дидактичних матеріалів для навчання англomовного аудіювання ми враховуємо такі *принципи*: тематичності; посильності й доступності; необхідності й достатності; вживаності; системності й послідовності; відповідності комунікативним потребам курсантів, їхньому інтелектуальному рівню й інтересам; пізнавальної, соціокультурної й професійно-практичної цінностей; автентичності.

Згідно з принципом *тематичності* відповідно до програми з англійської мови курсанти першого курсу пенітенціарної служби мають опанувати такі теми:

The profession of a lawyer.

The Constitution of Ukraine (state, national symbols, state power).

The Constitution of Ukraine (President, Parliament, Cabinet of Ministers).

The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland» (geography).

The Constitution of Ukraine.

The judicial system of Ukraine.

The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (state power).

English system of law.

Classification of crimes.

Punishment.

Development of the prison system in Europe (prison, houses of correction).

Present Day penal institutions.

Принцип *посильності й доступності* передбачає, що дібраний навчальний матеріал має відповідати рівню знань, навичок і вмій курсантів першого курсу. Збільшення обсягу

навчального матеріалу, що має засвоюватися у відведений навчальною програмою проміжок часу, або складність його звучання негативно впливає на його засвоєння. Так, сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, спричинених переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, мовними особливостями мовленнєвого повідомлення й умовами сприйняття. Успішність аудіювання залежить від рівня розвитку у курсанта мовленнєвого слуху, слухової пам'яті, наявності уваги й інтересу, мотивації, загальних інтелектуальних передумов, іншомовних знань, навичок і вмій тощо.

Отже, для навчання курсантів першого курсу слід враховувати їхні уміння слухати й швидко реагувати на сигнали усного мовлення (логічні наголоси, паузи, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), уміння переключатися з однієї розумової операції на іншу, схоплювати тему повідомлення тощо.

Згідно з дослідженнями Л. В. Туркіної, на молодших курсах механізм внутрішнього промовляння у курсантів ще не сформований на належному рівні й тому потребує значної уваги. Авторка рекомендує використовувати невеликі за обсягом тексти (200-300 друкованих знаків), побудовані загалом на знайомому курсантам матеріалі й пред'явлені зі швидкістю 200 складів / хвилину (Туркіна, 1996, с. 79-80).

З огляду на індивідуальні труднощі курсантів, особливо важливо розвивати механізми аудіювання у першокурсників через низький рівень сформованості їхньої аудитивної компетентності. Тому для курсантів першого курсу доцільно добирати навчальний матеріал насамперед для формування механізмів аудіювання.

Під час добору аудіотекстів потрібно також враховувати особливості мовного оформлення англomовного повідомлення, його смисл, обсяг, умови сприйняття, особливості джерел мовлення, види мовлення.

Унаслідок проведеного нами пробного навчання курсантів першого курсу було виявлено недостатній рівень сформованості аудитивної компетентності в більшості курсантів. Наприклад, під час опанування теми «Development of Prison System in Europe» курсантам було запропоновано прослухати тексти «Development of the Prison system» (39 нових лексичних одиниць) і «The Tower of London» (17 нових лексичних одиниць). Особливо важким виявилось завдання на перевірку розуміння деталей аудіотекстів. Загалом складність викликали перенасиченість назв, тривалість звучання (5-7 хвилин), фахова лексика, незнайомі граматичні звороти, надмірна кількість слів у реченні (до 36-38 слів) (див. рис.1).

Although reformation of offenders  
**was intended** in the houses of  
correction, **the unsanitary  
conditions and lack of provisions**  
for the **welfare** of the **inmates** soon  
produced widespread **agitation** for  
further changes in methods of  
**handling criminals** (36 слів у  
реченні).

Рис. 1. Приклад складності речення аудіотексту  
“Development of the Prison system”

Складність аудіотексту «The Tower of London» викликала перенасиченість історичними даними: *Crown Jewels, the Middle Ages, Sir Thomas More (1535); the second wife of Henry VIII, Anne Boleyn (1536), Princess Elizabeth (later Elizabeth I, Mary I, Guy Fawkes (1606), Sir Walter Raleigh (1618)* тощо (рис. 2).

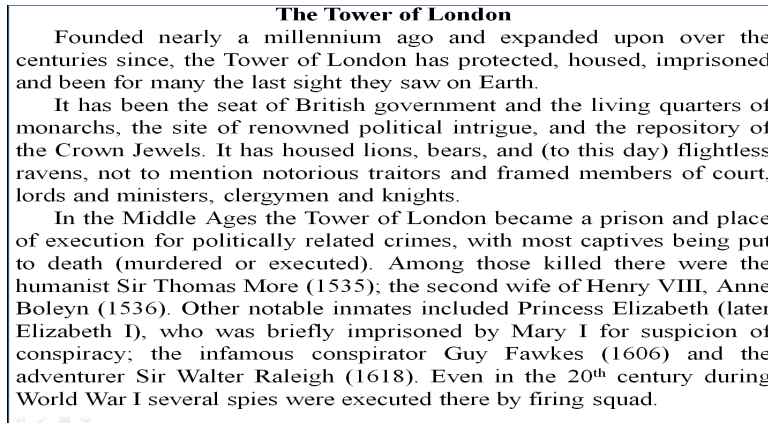


Рис. 2. Уривок тексту “The Tower of London”

Отже, вважаємо, що під час добору аудіотекстів, на першому курсі необхідно пред’являти тексти на вже опрацьованому на аудиторному занятті мовному матеріалі, допускаючи не більше 3-5-ти% нової лексики; 8 лексичних одиниць у фразі, 10-12 слів у реченні; 7-8 прецизійних лексичних одиниць, які містять власні назви, географічні й історичні дані, назви національних реалій тощо; до 2-3-х хвилин звучання.

Щоб уникати труднощів, пов’язаних зі смисловим змістом аудіоповідомлення, необхідно добирати посильні, цікаві й змістовні для курсантів аудіотексти.

На першому курсі курсантів потрібно долучати до активного й зосередженого аудіювання. Поступово тривалість звучання треба збільшувати, практикуючи самостійне слухання аудіотекстів до 10-ти хвилин. Крім того, під час добору навчального матеріалу можна пропонувати курсантам для самостійного перегляду художні відеокліпи, в яких поєднання аудіо- й відеоряду певною мірою компенсує значну тривалість звучання. Також варто пропонувати курсантам переглядати уривки з фільмів із субтитрами.

Принцип *вживаності*, тобто *частотності й поширеності*, забезпечує можливість добору мовних і мовленнєвих явищ, видів усних текстів (монологів і діалогів) тощо, оскільки професійне спілкування службовців пенітенціарної служби має відносно обмежений перелік ситуацій, стандартизовану структуру текстів.

Згідно з принципом *системності й послідовності* передбачається, що дібраний навчальний матеріал має системний характер, його складники доповнюють один одного й створюють певну цілісність. Застосування необхідних для професійного англомовного спілкування мовних і мовленнєвих засобів здійснюється послідовно, їх засвоєння й опрацювання аудіо- й відео-засобами відбувається поступово й циклічно.

Принцип *відповідності комунікативним потребам курсантів, їхньому інтелектуальному рівню й інтересам*. Задоволення комунікативних й інтелектуальних потреб і відповідність інтересам курсантів, зокрема професійним, сприяють ефективності навчальної діяльності, оскільки врахування потреб особистості, які мотивують їхню діяльність, викликають у них позитивні емоції, що впливають на якість навчальної діяльності. Для формування й підтримання у курсантів інтересу до навчання аудіювання ми створюємо певні труднощі, проблемні ситуації, які наочно демонструють їм потребу в отриманні нових знань або застосуванні вже наявних у новій ситуації спілкування англійською мовою.

Відповідно до принципу *пізнавальної, соціокультурної й професійно-практичної цінностей* доцільно добирати навчальні матеріали, що демонструють актуальність проблем професійного

спілкування, культури спілкування працівників пенітенціарної служби у певних ситуаціях в англомовних країнах, їхню поведінку тощо. Згідно з цим принципом добір навчального матеріалу враховує такі вимоги: добирати різні функціональні типи аудіотекстів, невеликих за обсягом і доступних для сприйняття курсантом; добирати аудіоматеріали відповідно до їхнього ціннісного смислу й значення; добирати інформацію про пенітенціарні установи країн англійської мови з урахуванням культурної різноманітності, демонструючи відмінності (у життєвих і ціннісних орієнтирах) різних представників тощо.

Добір навчального матеріалу за принципом соціокультурного потенціалу дає змогу надати національно-специфічну інформацію, закріпити соціокультурні знання, які отримали курсанти під час вивчення англійської мови в академії. Необхідно також, щоб цей навчальний матеріал викликав у курсантів бажання отримати нові знання про побут, традиції і звичаї, тюрми, життя ув'язнених в англомовних країнах тощо.

Принцип *автентичності* передбачає добір і використання в навчанні аудіювання автентичних навчальних матеріалів, оскільки вони наповнені національно-культурним змістом і відображають специфіку англомовних країн, англійської мови й культури, автентичність поведінки службовців пенітенціарної служби, в'язнів, кримінальних осіб. Автентичність навчального матеріалу передбачає охоплення тем і ситуацій та виконання вправ і завдань, які відповідають професійній сфері спілкування курсантів пенітенціарної служби. Автентичність включає текст сценарію, параметр мовлення й невербальний компонент.

Щодо джерел мовлення, то краще використовувати навчальні фільми, навчальні аудіозаписи, радіоновини тощо. Вважаємо за необхідне добирати навчальні фільми, наприклад «Private detective Jack Stark», де вжито відповідні професійні лексичні одиниці й граматичні структури і де аудіоряд поєднується з відеорядом; використовувати зорові опори, зокрема жести, зверненість мовлення, міміку тощо.

Водночас діалогічне й монологічне мовлення має презентуватись в оптимальному для курсантів темпі. Вони повинні мати змогу прослуховувати самостійно різні типи й види монологічних і діалогічних аудіотекстів, починаючи з першого курсу.

**Висновки.** Таким чином, ми добираємо дидактичний матеріал для навчання англомовного аудіювання курсантів першого курсу – майбутніх фахівців пенітенціарної служби на засадах професійно орієнтованого й ситуативно-функціонального підходів, враховуючи принципи тематичності; посиленості й доступності; необхідності й достатності; вживаності; системності й послідовності; відповідності комунікативним потребам курсантів, їхньому інтелектуальному рівню й інтересам; пізнавальної, соціокультурної й професійно-практичної цінностей; автентичності.

**Перспективи подальших розвідок.** Виділені й описані принципи дають можливість докладно розглянути проблему добору навчальних текстів для навчання англомовного аудіювання курсантів пенітенціарної служби, а саме виокремити критерії добору навчальних текстів. У наступній науковій розвідці обґрунтуємо ці критерії.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б. (2011). *Методика формування міжкультурної інішомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій (схеми і таблиці)*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бігич, О. Б. (2018). *Професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови як непрофільної дисципліни. Інішомовна підготовка працівників правоохоронних органів і сектору безпеки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Київ: НАПУ.

- Ветохов, А. М. (2003). Пути повышения результативности обучения аудированию иноязычной речи в школе. *Иноземні мови*, 2, 7-9.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Кузьменко, Ю.В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шерстюк, О. М. (2016). *Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова*. Ірпінь, Україна: Романенко Л.Л.
- Туркина, Л. В. (1996). *Тестирование как один из приемов контроля навыков аудирования французской речи на начальном этапе обучения в вузе*. (Кандидатская диссертация). Московский государственный педагогический институт. Москва, Российская Федерация.

#### REFERENCES

- Bigych, O. B., Borisko, N. F., Borecka, G. E., Gaponova, S. V., Majyer, N. V., Nikolayeva, S. Yu., ... Shuklina, S. I. (2013). *Metodika navchannya inozemnih mov i kultur: teoriya i praktika*. Kyiv, Ukrayina: Lenvit.
- Bigych, O. B. (2011). *Metodika formuvannya mizhkulturnoyi inshomovnoyi komunikativnoyi kompetencyi: Kurs lekcij (shemi i tablici)*. Kyiv, Ukrayina: Lenvit.
- Bigych, O. B. (2018). *Profesijno oriyentovaniy pidhid do navchannya inozemnoyi movi yak neprofilnoyi disciplini. Inshomovna pidgotovka pracivnikiv pravoohoronnih organiv i sektoru bezpeki: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktichnoyi konferencyi*. Kyiv: NAPU.
- Bigych, O. B., Borisko, N. F., Borecka, G. E., Kuzmenko, Yu.V., Majyer, N. V., Nikolayeva, S. Yu., ... Sherstyuk, O. M. (2016). *Praktikum z metodiki navchannya inozemnih mov i kultur u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah: anglijska mova, nimecka mova, francuzka mova, ispanska mova*. Irpin, Ukrayina: Romanenko L.L.
- Vetohov, A. M. (2003). *Puti povysheniya rezul'tativnosti obucheniya audirovaniyu inoyazychnoj rechi v shkole. Inozemni movi*, 2, 7-9.
- Turkina, L. V. (1996). *Testirovanie kak odin iz priemov kontrolya navykov audirovaniya francuzskoj rechi na nachal'nom etape obucheniya v vuze*. (Kandidatskaya dissertaciya). Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut. Moskva, Rossijskaya Federaciya.



УДК 378.147: 811.111'276.6

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НЕЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Мацнєва О. А.

oksanamatsnieva@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Національний університет "Чернігівський колегіум імені" Т. Г. Шевченка

Дата надходження 20.04.2019. Рекомендовано до друку 20.05.2019.

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови як непрофільної дисципліни. Задля розроблення концепції відповідного навчання визначено сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності. З-поміж тенденцій виокремлено соціальні (стабільний інтерес науковців до порушеної проблеми, прагнення звизити предмет дослідження шляхом конкретизації профілю суб'єктів навчання, домінування серед досліджуваних спеціальностей технічних, серед мов – англійської мови), теоретико-методологічні (пов'язані з провідними підходами й положеннями) й технологічні (обумовлені технологіями навчання) тенденції, що підтверджує, уточнює й доповнює висновки попередників.

**Ключові слова:** викладач іноземної мови як непрофільної дисципліни, іноземна мова як непрофільна дисципліна, майбутній фахівець нелінгвістичного профілю, професійна міжкультурна комунікативна компетентність, сучасні тенденції.

Мацнєва О. А. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет "Черниговский коллегіум" имени Т. Г. Шевченко

Современные тенденции научно-методического исследования процесса формирования профессиональной межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов нелингвистического профиля

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования методической компетентности будущего преподавателя иностранного языка как непрофильной дисциплины. С целью создания концепции обучения изучены современные тенденции научно-методического исследования процесса формирования у будущих специалистов нелингвистического профиля профессиональной межкультурной коммуникативной компетентности. Выделены социальные (стабильный интерес исследователей к проблеме, стремление сузить предмет исследования посредством конкретизации профиля субъектов обучения, доминирование среди исследуемых специальностей технических, среди языков – английского), теоретико-методологические (обусловленные основополагающими подходами и положениями) и технологические (обусловленные технологиями обучения) тенденции, что подтверждает, уточняет и дополняет выводы предшественников.

**Ключевые слова:** преподаватель иностранного языка как непрофильной дисциплины, иностранный язык как непрофильная дисциплина, будущий специалист нелингвистического профиля, профессиональная межкультурная коммуникативная компетентность, современные тенденции.

Matsnieva O. Kyiv National Linguistic University, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collehium"

Current tendencies of research of the process of forming prospective non-linguistic field specialists' professional intercultural communicative competence

**Abstract.** Introduction. The demand for specialists of different fields with a good command of a foreign language, English in particular, actualizes the problem of training practitioners of EFL as a non-major. Having studied recent researches on the issue, we came to the conclusion that most of them deal with the problem of training practitioners

of EFL as a major. Thus, the article focuses on the problem of pre-service training of a practitioner of EFL as a non-major, which is regarded to be complicated and requires solving a number of tasks. One of them presupposes studying current concepts of forming prospective non-linguistic field specialists' professional intercultural communicative competence. **Purpose.** The article aims at singling out current tendencies of research of the process of forming prospective non-linguistic field specialists' professional intercultural communicative competence. **Methods.** To achieve the stated aim current concepts of such teaching have been summarized and analyzed. **Results.** Basing on the analysis, current tendencies of the research have been singled out. They include social (connected with the demands of the society), theoretical and methodological (determined by the main approaches and concepts), and technological (determined by the teaching methods and techniques). **Conclusion.** The singled out tendencies confirm, specify and expand conclusions made by our forerunners. They are to be taken into consideration while working out the concept of pre-serving training of practitioners of EFL as a non-major. **Key words:** practitioner of a FL as a non-major, FL as a non-major, prospective non-linguistic field specialist, professional intercultural communicative competence, current tendencies.

**Постановка проблеми.** Соціальне замовлення суспільства на фахівців різних галузей з високим рівнем володіння іноземною мовою зумовлює необхідність професійної підготовки викладача іноземної мови як непрофільної дисципліни. Її стрижневим складником вважаємо методичну компетентність – здатність і готовність викладача проектувати, організовувати, реалізовувати, аналізувати, досліджувати й коригувати процес формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців певного нелінгвістичного профілю. Ретельне вивчення досліджень з порушеної проблеми (Мацнева, 2018) уможливило наш висновок про те, що увага переважної більшості науковців сконцентрована на підготовці викладача іноземної мови як профільної дисципліни. Питання ж підготовки викладача іноземної мови як непрофільної дисципліни вирішуються в нечисленних кандидатських дисертаціях переважно в межах курсів підвищення кваліфікації. Ми, в свою чергу, вважаємо, що підготовку такого викладача слід розпочинати раніше – на магістерському (другому) рівні навчання в закладі вищої освіти.

Зрозуміло, що проблема формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземної мови як непрофільної дисципліни є багатоаспектною й забезпечується вирішенням низки завдань. Одне з них ми вбачаємо у закладанні теоретичних засад розроблення концепції відповідного навчання, що, в свою чергу, потребує виявлення сучасних тенденцій науково-методичного дослідження процесу формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовне вивчення таких тенденцій було здійснено О.Б. Бігич (Бігич, Бондар, Волошинова, Максименко, Огуй, Окопна та Сімкова, 2013). Проаналізувавши дисертаційні дослідження професійно орієнтованого навчання іноземних мов майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання іноземних мов, захищені в Україні протягом 2005-2012 рр., науковець дійшла висновків про стійкий інтерес методистів до відповідного процесу в закладах вищої освіти нелінгвістичного профілю, домінування англійської мови з-поміж досліджуваних мов, більшу запитаність говоріння й письма серед досліджуваних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, прагнення авторів дисертаційних досліджень забезпечити пропоновану методику електронними засобами навчання, зокрема авторськими (Бігич та інш., 2013). Беручи до уваги отримані висновки, вважаємо за доцільне поглибити відповідне дослідження виявленням сучасних концепцій формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності, розширивши при цьому його територіальні й часові межі.

**Мета статті** – визначення сучасних тенденцій науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності.

**Основні результати дослідження.** Задля досягнення поставленої мети ми узагальнили докторські дисертації зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (іноземні мови) з проблем іншомовної освіти майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю, захищені в Україні й Росії в період з 2004 р. (рік видання Програми курсу іноземної мови для закладів вищої освіти нелінгвістичних спеціальностей в Росії) по 2018 р. (див. табл.).

Таблиця

**Сучасні концепції формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності (2004-2018 рр.)**

Суб'єкт навчання	Дослідник, рік	Предмет дослідження
Студенти нелінгвістичних спеціальностей	О.Г. Поляков, 2004	Концепція профільно орієнтованого навчання англійської мови в закладі вищої освіти (Поляков, 2004)
	Г.В. Сорокових, 2004	Процес реалізації суб'єктно-діяльнісного підходу до лінгвістичної підготовки студентів (Сорокових, 2004)
	І.С. Бриксіна, 2009	Навчання іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей на білінгвальній / бікультурній основі (Брыксина, 2009)
	Н.В. Євдокимова, 2009	Процес формування багатомовної компетенції студентів нелінгвістичних спеціальностей на основі розвитку рецептивного компонента мовленнєвої діяльності в процесі перекладацького розуміння (Євдокимова, 2009)
	Л.В. Яроцька, 2013	Лінгводидактичні закономірності інтернаціоналізації професійної підготовки спеціаліста нелінгвістичного профілю (Яроцькая, 2013)
	О.І. Титкова, 2015	Лінгвокогнітивний механізм керування соціальною значущістю як основа лінгводидактичного підходу до моделювання сучасного комунікаційного простору (Титкова, 2015)
	К.Г. Чикнаєрова, 2016	Теоретичні й методичні основи розвитку іншомовної компетенції студентів шляхом активізації їхньої самостійності в процесі навчання мови у закладі вищої освіти (Чикнаєрова, 2016)
Студенти нелінгвістичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти	В.Ф. Аїтов, 2007	Проблемно-проектний підхід до формування іншомовної професійної компетентності студентів нелінгвістичних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти (Аитов, 2007)
	Л.Л. Салехова, 2008	Дидактична модель білінгвального навчання математики майбутніх учителів (Салехова, 2008)
Студенти нелінгвістичних спеціалізованих закладів вищої освіти	Н.О. Мильцева, 2008	Система навчання іноземної мови в нелінгвістичних спеціалізованих закладах вищої освіти (Мильцева, 2008)
Студенти гуманітарних факультетів	Г.В. Рубцова, 2012	Теорія й методологія продуктивного підходу в професійно-орієнтованій іншомовній освіті (Рубцова, 2012)

Продовження табл.

Суб'єкт навчання	Дослідник, рік	Предмет дослідження
Студенти економічних спеціальностей	О.П. Биконя, 2017	Теоретико-методичні засади самостійного оволодіння студентами економічних спеціальностей (III-IV курсів) англійськими компетентностями у діловому говорінні та письмі з використанням мультимедійного електронного посібника (Биконя, 2017)
Студенти технічних спеціальностей	М.Г. Євдокимова, 2007	Іншомовні професійні компетенції випускників технічних закладів вищої освіти та їх формування в системі навчання з використанням інформаційно-комунікаційної технології (Євдокимова, 2007)
	Г.О. Краснощочкова, 2010	Експлікативно-комунікативна методика навчання, що передбачає формування іншомовної лінгвістичної компетенції й на її основі іншомовної комунікативної компетенції (Краснощочкова, 2010)
	Ю.Ю. Ковальова, 2013	Модульне навчання іноземної мови студентів технічних закладів вищої освіти (Ковалева, 2013)
	Е.Г. Крилов, 2016	Концептуальні основи, зміст і засоби навчання, контролю й оцінки успішності інтегративного білінгвального навчання іноземної мови й інженерних дисциплін у технічному закладі вищої освіти (Крылов, 2016).
	З.М. Корнева, 2018	Система англійського професійно орієнтованого навчання студентів технічних спеціальностей на основі методу конструктивістського комбінованого навчання (Корнева, 2018)
Студенти природничих спеціальностей	Н.О. Микитенко, 2011	Теоретико-методичні засади системи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю (Микитенко, 2011)
	О.А. Обдалова, 2017	Методична система ефективного навчання іншомовної міжкультурної комунікації студентів бакалавріату природничо-наукових спеціальностей (Обдалова, 2017)
Студенти закладів вищої освіти фізичної культури	І.В. Бганцева, 2018	Методична компресія в системі іншомовної професійно орієнтованої комунікативної підготовки студентів закладів вищої освіти фізичної культури (Бганцева, 2018)
Майбутні економісти-міжнародники	Н.М. Громова, 2007	Цілісна система формування у майбутніх фахівців-міжнародників професійної іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для реалізації завдань міжкультурної співпраці (Громова, 2007)
Майбутні юристи	Н.П. Хомякова, 2011	Концептуальні основи контекстної моделі формування у студентів закладу вищої освіти нелінгвістичного профілю іншомовної комунікативної компетенції (на матеріалі оволодіння мовою спеціальності юристами-франкофонами вказаного профілю підготовки) (Хомякова, 2011)

Проаналізуємо узагальнені дані, розрізняючи при цьому такі тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності: *соціальні* (зумовлені соціальним замовленням суспільства), *теоретико-методологічні* (пов'язані з провідними підходами й положеннями) та *технологічні* (детерміновані технологіями навчання).

Визначаючи *соціальні тенденції*, будемо спиратись на аспекти, запропоновані О.Б. Бігич, а саме: кількість дисертацій і періодичність захистів, досліджувані спеціальності, досліджувані мови, як такі, що відображають соціальне замовлення суспільства.

Як видно з табл., за вказаний період, що становить 15 років, з проблеми формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності було захищено 22 докторські дисертації зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (іноземні мови). Періодичність захистів – майже щорічно. Докторські дисертації з порушеної проблеми не захищалися лише в 2005, 2006 і 2014 роках. Кількість захистів відповідних дисертацій на рік становить одну в 2010, 2012, 2015 роках, дві у 2004, 2008, 2009, 2011, 2013, 2016, 2017, 2018 роках та три у 2007 році. Отже, маємо можливість дійти висновку про стабільний інтерес науковців-дослідників до проблеми формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності, що корелює з висновком, зробленим О.Б. Бігич (Бігич та ін., 2013).

При цьому 7 із 22-х захищених докторських дисертацій (32%) присвячено розробленню концептуальних засад іноземної освіти в усіх нелінгвістичних закладах вищої освіти незалежно від профілю, решта 15 докторських дисертацій (68%) націлені на розроблення відповідних концептуальних засад навчання студентів певних спеціальностей (10 (45%)) або спеціалізацій (5 (23%)), що свідчить про прагнення науковців звузити предмет дослідження шляхом уточнення профілю суб'єктів навчання.

Досліджувані спеціальності представлено технічними (5 робіт), природничими (2 роботи), економічними, гуманітарними спеціальностями й спеціальністю “фізична культура” (по 1 роботі), досліджувані спеціалізації – економістами-міжнародниками, юристами, інженерами-фахівцями з комп'ютерних наук і вчителями математики (по 1 роботі). Отже, констатуємо домінування технічних спеціальностей (6 (40%) із 15-ти), що, з одного боку, свідчить про нагальну потребу майбутніх інженерів у володінні іноземною мовою, а з іншого – дещо відрізняється від результату, отриманого О.Б. Бігич у 2013 р., відповідно до якого перше місце посідали економічні, друге – технічні спеціальності (Бігич та інш., 2013), що, у свою чергу, ілюструє певну зміну тенденції.

Водночас виокремлена О.Б. Бігич тенденція домінування англійської мови з-поміж досліджуваних іноземних мов зберігається. Англійська мова є фаховою у 17-ти з 22-х докторських дисертацій (77%), решта досліджуваних мов так само представлена французькою (3 роботи) та німецькою (2 роботи) мовами.

Аналіз наведених у табл. концепцій дає нам змогу віднести до сучасних *теоретико-методологічних* тенденцій дослідження процесу формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності розроблення науковцями методики відповідного навчання

- на засадах суб'єктно-діяльнісного (Г.В. Сорокових, К.Г. Чикнаєрова), системного, компетентнісного, комунікативного (К.Г. Чикнаєрова), проблемно-проектного (В.Ф. Аїтов), контекстного (Н.П. Хомякова), професійно орієнтованого (О.Г. Полякова), інтегративного (Е.Г. Крилов, Л.Л. Салехова, Н.П. Хомякова), продуктивного (Г.В. Рубцова), лінгводидактичного (О.І. Титкова) та когнітивно-дискурсивного (О.А. Обдалова) підходів, що реалізуються в межах особистісно орієнтованої освітньої парадигми;
- з урахуванням положень багатомовності (Н.В. Євдокимова), фундаменталізації (Г.О. Краснощоківа), інтернаціоналізації (Л.В. Яроцька) та методичної компресії (І.В. Бганцева).

Принагідно зауважимо, що спільною для низки досліджень (О.П. Биконя, Н.М. Громова, М.Г. Євдокимова, З.М. Корнєва, Н.П. Хомякова та ін.) є логіка розроблення методики навчання, яка передбачає

1) визначення а) специфіки закладів вищої освіти нелінгвістичного профілю, б) основної мети й особливостей професійної діяльності фахівця, в) комунікативних потреб майбутніх фахівців, г) основних жанрів усного мовлення й письма, що функціонують у відповідній сфері, їхніх лінгвостилістичних особливостей;

2) розроблення системи навчання, зокрема а) уточнення цілей навчання, б) визначення змісту навчання через конкретизацію мікросфер, ситуацій і тем спілкування, притаманних професійній діяльності фахівців відповідного профілю, в) визначення компонентного складу професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутнього фахівця нелінгвістичного профілю, г) конкретизація підходів, принципів, методів і технологій навчання, д) розроблення на їхній основі методики формування у майбутнього фахівця професійної міжкультурної комунікативної компетентності.

У свою чергу, досліджувані *технологічні* тенденції пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (О.П. Биконя, М.Г. Євдокимова, Г.О. Краснощоківа), технологій модульного (Ю.Ю. Ковальова, Г.В. Рубцова), конструктивістського комбінованого (З.М. Корнєва) та білінгвального / бікультурного (Л.Л. Салехова, І.Є. Бриксіна, Е.Г. Крилов) навчання іноземних мов.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Вивчення сучасних концепцій формування у майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю професійної міжкультурної комунікативної компетентності дало нам змогу виявити сучасні тенденції науково-методичного дослідження відповідного процесу, що підтвердило, уточнило й доповнило висновки, отримані попередниками. З-поміж досліджуваних тенденцій розрізняємо соціальні (зумовлені соціальним замовленням суспільства), теоретико-методологічні (пов'язані з провідними підходами й положеннями) й технологічні (детерміновані технологіями навчання) тенденції.

До соціальних тенденцій ми віднесли стабільний інтерес науковців до порушеної проблеми, їхнє прагнення звузити предмет дослідження шляхом конкретизації профілю суб'єктів навчання, домінування з-поміж досліджуваних технічних спеціальностей, домінування з-поміж досліджуваних англійської мови.

Теоретико-методологічні тенденції представлено розробленням методики відповідного навчання 1) на засадах суб'єктно-діяльнісного, системного, компетентнісного, комунікативного, проблемно-проектного, контекстного, професійно орієнтованого, інтегративного, продуктивного, лінгводидактичного й когнітивно-дискурсивного підходів, що реалізуються в межах особистісно орієнтованої освітньої парадигми; 2) з урахуванням положень багатомовності, фундаменталізації, інтернаціоналізації й методичної компресії.

З-поміж технологічних тенденцій акцентуємо розроблення науковцями методики відповідного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, технологій модульного, конструктивістського комбінованого й білінгвального / бікультурного навчання іноземних мов.

Виокремлені тенденції слугуватимуть теоретичним підґрунтям концепції формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови як непрофільної дисципліни, що й становить перспективу подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА

Аитов, В. Ф. (2007). *Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов)* (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО "Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена", Санкт-Петербург, Российская Федерация.

- Бганцева, И. В. (2018). *Методическая компрессия в системе иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной подготовки студентов вузов физической культуры*. (Автореферат докторской диссертации). Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей*. (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова М. М., Максименко Л. О., Огуй О. М., Окопна Я. В. та Сімкова І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Брыксина, И. Е. (2009). *Концепция билингвального / бикультурного языкового образования в высшей школе (неязыковые специальности)*. (Автореферат докторской диссертации). Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Громова, Н. М. (2007). *Лингвометодические основы системы обучения специалистов-международников иноязычному деловому общению (внешнеэкономический профиль, английский язык)*. (Автореферат докторской диссертации). ГНУ Институт содержания и методов обучения Российской академии образования, Москва, Российская Федерация.
- Евдокимова, М. Г. (2007). *Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык)*. (Автореферат докторской диссертации). Московский ордена Дружбы народов государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Евдокимова, Н. В. (2009). *Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей*. (Автореферат докторской диссертации). Ставропольский государственный университет, Ставрополь, Российская Федерация.
- Ковалева, Ю. Ю. (2013). *Концепция модульного обучения иностранному языку студентов вузов*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Корнєва, З. М. (2018). *Система професійно орієнтованого англomовного навчання студентів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах*. (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Краснощекова, Г. А. (2010). *Фундаментализация неспециального лингвистического образования*. (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», Пятигорск, Российская Федерация.
- Крылов, Э. Г. *Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Российская Федерация.
- Мацнєва, О. А. (2018). Методична компетентність майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни: сучасний стан дослідженості проблеми. *Інноваційна педагогіка*, 6, 65-68.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей*. (Автореферат докторської дисертації). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.

- Мыльцева, Н. А. (2008). *Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка)*. (Автореферат докторской диссертации). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.
- Обдалова, О. А. (2017). *Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественнонаучных направлений*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Поляков, О. Г. (2004). *Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе*. (Автореферат докторской диссертации). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- Рубцова, А. В. (2012). *Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты)*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Салехова, Л. Л. (2008). *Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе*. (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет», Казань, Российская Федерация.
- Сороковых, Г. В. (2004). *Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов*. (Автореферат докторской диссертации). Курский государственный университет, Курск, Российская Федерация.
- Титкова, О. И. (2015). *Лингводидактические основы моделирования современного коммуникационного пространства*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», Москва, Российская Федерация.
- Хомякова, Н. П. (2011). *Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык)*. (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», Москва, Российская Федерация.
- Чикнаверова, К. Г. (2016). *Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Яроцкая, Л. В. (2013). *Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз)*. (Автореферат докторской диссертации). ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», Москва, Российская Федерация.

## REFERENCES

- Aitov, V. F. (2007). *Problemno-proektniy podhod k formirovaniyu inoyazyichnoy professionalnoy kompetentnost istudentov (na primere neyazyikovyih fakultetov pedagogicheskikh vuzov)* (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). GOU VPO «Rossiyskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet imeni A.I. Gertsena», Sankt-Peterburg, Rossiyskaya Federatsiya.
- Bgantseva, I. V. (2018). *Metodicheskaya kompressiya v sisteme inoyazyichnoy professionalno orientirovannoy kommunikativnoy podgotovki istudentov vuzov fizicheskoy kulturyi*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Tambovskiy gosudarstvenniy universitet imeni G. R. Derjavina, Tambov, Rossiyskaya Federatsiya.



- Bykonіa, O. P. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady samostiinoi pozaudytornoi roboty z anhlіiskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnosti*. (Avtoreferat doktorskoi dysertatsii). Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet, Kyiv, Ukraina.
- Bihych, O. B., Bondar, L. V., Voloshynova M. M., Maksymenko L. O., Ohui O. M., Okopna Ya. V. ta Simkova I. O. (2013). *Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsialnosti*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bryksina, I. E. (2009). *Kontsepsiya bilingvalnogo / bikulturnogo yazykovogo obrazovaniya v vysshey shkole (neyazykovyie spetsialnosti)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Tambovskiy gosudarstvenniy universitet imeni G.R. Derjavina, Tambov, Rossiyskaya Federatsiya.
- Gromova, N. M. (2007). *Lingvo-metodicheskie osnovyi sistemyi obucheniya spetsmalistov-mejdunarodnikov inoyazyichnomu delovomu obscheniyu (vneshneekonomicheskii profil, angliyskiy yazyk)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). GNU Instituts oderjaniyai metodov obucheniya Rossiyskoy akademiya obrazovaniya, Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Evdokimova, M. G. (2007). *Sistema obucheniya inostrannym yazykam na osnove informatsionno-kommunikatsionnoy tehnologii (tehnicheskii vuz, angliyskiy yazyk)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Moskovskiy ordena Drujbyi narodov gosudarstvenniy lingvisticheskii universitet, Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Evdokimova, N. V. (2009). *Kontsepsiya formirovaniya mnogoyazyichnoy kompetentsii studentov neyazykovyih spetsialnostey*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Stavropolskiy gosudarstvenniy universitet, Stavropol, Rossiyskaya Federatsiya.
- Kovaleva, YU. YU. (2013). *Kontsepsiya modulnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov vuzov*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VPO "Nijegorodskiy gosudarstvenniy lingvisticheskii universitet imeni N. A. Dobrolyubova", Nijniy Novgorod, Rossiyskaya Federatsiya.
- Kornieva, Z. M. (2018). *Systema profesiino oriientovanoho anhlomovnoho navchannia studentiv tekhnichnykh spetsialnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh*. (Avtoreferat doktorskoi dysertatsii). Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet, Kyiv, Ukraina.
- Krasnoschekova, G. A. (2010). *Fundamentalizatsiyane spetsialnogo lingvisticheskogo obrazovaniya*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). GOU VPO "Pyatigorskii gosudarstvenniy lingvisticheskii universitet", Pyatigorsk, Rossiyskaya Federatsiya.
- Kryilov, E. G. *Integrativnoe bilingvalnoe obuchenie inostrannomu yazyku iinjenernymy distsiplinam v tekhnichskom vuze*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VO "Uralskiy gosudarstvenniy pedagogicheskii universitet", Ekaterinburg, Rossiyskaya Federatsiya.
- Matsnieva, O. A. (2018). *Metodychna kompetentnist maibutnoho vykladacha anhlіiskoi movy yak neprofilnoi dysypliny: suchasnyi stan doslidzhenosti problemy*. *Innovatsiina pedahohika*, 6, 65-68.
- Mykytenko, N. O. (2011). *Teoriia i tekhnolohii formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychykh spetsialnosti*. (Avtoreferat doktorskoi dysertatsii). Ternopilskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil, Ukraina.
- Myiltseva, N. A. (2008). *Sistema yazykovogo obrazovaniya v neyazykovyih spetsializirovannyih vuzah (na material angliyskogo yazyka)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Moskovskiy gosudarstvenniy universitet im. M. V. Lomonosova, Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Obdalova, O. A. (2017). *Kognitivno-diskursivnaya sistema obucheniya inoyazyichnoy mejkulturnoy kommunikatsii studentov bakalavriata estestvennonauchnyih napravleniy*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VO "Nijegorodskiy gosudarstvenniy lingvisticheskii universitet imeni N.A. Dobrolyubova", Nijniy Novgorod, Rossiyskaya Federatsiya.
- Polyakov, O. G. (2004). *Kontsepsiya profilno-oriientirovannogo obucheniya angliyskomu yazyku v vysshey shkole*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Tambovskiy gosudarstvenniy universitet im. G. R. Derjavina, Tambov, Rossiyskaya Federatsiya.

- Rubtsova, A. V. (2012). *Produktivniy podhod v inoyazyichnom obrazovanii (aksiologicheskie aspekty)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VPO "Rossiyskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet imeni A. I. Gertsena", Sankt-Peterburg, Rossiyskaya Federatsiya.
- Salehova, L. L. (2008). *Didakticheskaya model bilingvalnogo obucheniya matematike v vyishey pedagogicheskoy shkole*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). GOU VPO "Tatarskiy gosudarstvenniy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet", Kazan, Rossiyskaya Federatsiya.
- Sorokoviyh, G. V. (2004). *Subyektno-deyatelnostnyy podhod v lingvisticheskoy podgotovke studentov neyazykovyih vuzov*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). Kurskiy gosudarstvenniy universitet, Kursk, Rossiyskaya Federatsiya.
- Titkova, O. I. (2015). *Lingvo didakticheskie osnovy modelirovaniya sovremennogo kommunikatsionnogo prostranstva*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VPO "Moskovskiy gosudarstvenniy lingvisticheskiy universitet", Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Homyakova, N. P. (2011). *Kontekstnaya model formirovaniya inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza (frantsuzskiy yazyk)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). GOU VPO "Moskovskiy gosudarstvenniy lingvisticheskiy universitet", Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.
- Chiknaverova, K. G. (2016). *Kontseptsiya i metodika razvitiya inoyazyichnoy kompetentsii studentov vuza na osnov eaktivizatsii ih samostoyatelnosti*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU "Nijgorodskiy gosudarstvenniy lingvisticheskiy universitet im. N. A. Dobrolyubova", Nijniy Novgorod, Rossiyskaya Federatsiya.
- Yarotskaya, L. V. (2013). *Lingvo didakticheskie osnovy internatsionalizatsii professionalno ypodgotovki spetsialista (inostrannyiy yazyk, neyazykovoy vuz)*. (Avtoreferat doktorskoy dissertatsii). FGBOU VPO "Moskovskiy gosudarstvenniy lingvisticheskiy universitet", Moskva, Rossiyskaya Federatsiya.

## ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

УДК 378.937

### КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Карпенко Ю. П.

yulia\_karpenko1976@ukr.net

Черкаська медична академія

Дата надходження 03.03.2019. Рекомендовано до друку 04.05.2019.

**Анотація.** У статті висвітлено ключові аспекти готовності до науково-дослідної діяльності студентів закладів вищої медичної освіти, зокрема майбутніх сімейних лікарів, у процесі фахової підготовки; розглянуто основні сегменти компонентів цієї готовності та їхню роль у набутті фахових компетентностей. Грунтуючись на аналізі наукової літератури та власного досвіду, виділено основні структурні частини готовності майбутніх медичних працівників і висвітлено їхню практичну значущість. У визначенні ключових компонентів використано наукові методи спостереження, аналізу, тестування студентів медичних спеціальностей і систематизації власних досліджень автора. За результатами наукового пошуку й аналізу фактів зроблено висновки й окреслено перспективи подальших досліджень, які передбачають визначення критеріїв оцінювання кожного компонента та виявлення впливу різних методів на формування готовності до науково-дослідної діяльності.

**Ключові слова:** готовність, науково-дослідна діяльність, компоненти готовності, сімейний лікар, професійна підготовка, компетентність.

**Карпенко Ю.П. Черкасская медицинская академия.**

**Компоненты готовности студентов медицинских вузов к научно-исследовательской деятельности.**

**Аннотация.** В статье раскрыты ключевые аспекты готовности к научно-исследовательской деятельности студентов учреждений высшего медицинского образования, в частности будущих семейных врачей в процессе профессиональной подготовки; рассмотрены основные сегменты компонентов данной готовности и их роль в приобретении профессиональных компетентностей. Основываясь на анализе научной литературы и собственного опыта, выделены основные структурные части готовности будущих медицинских работников и определено их практическое значение. При разработке ключевых компонентов использованы научные методы наблюдения, анализа, тестирования студентов медицинских специальностей и систематизации собственных исследований автора. По результатам научного поиска и анализа фактов сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших исследований, которые предполагают определение критериев оценки каждого компонента и выявление влияния разных методов на формирование готовности к научно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** готовность, научно-исследовательская деятельность, компоненты готовности, семейный врач, профессиональная подготовка, компетентность.

**Karpenko Yu. Cherkasy Medical Academy. Components of readiness of students of higher medical education institutions to scientific and research activity (SRA).**

**Abstract. Introduction.** In our opinion, the involvement of students of medical specialties in the NDI forms the qualities that in future will lead to the formation of a highly skilled specialist. **Purpose.** Determine the readiness components of future family doctors for SRA in medical institutions and the define main one of this readiness component. **Methods.** Analysis, systematization of the received theoretical knowledge and practical experience, student testing, conclusions and generalizations. **Results.** Under the readiness of future family doctors for SRA we understand such an individual ability, as a result of which the medical and general scientific range of knowledge, abilities and skills are expanded, which in the future will help the specialist to be modern, successful and professional. We distinguish three interrelated components of readiness: the motivational-target component reflects the student's inner motivation to work that will lead to satisfaction of life, social and professional needs have the following components: interest in the subject and process of research and development; the value of knowledge; desire for professional self- improvement. The analysis of the student survey shows that the greatest interest of freshmen is in the anatomy of people (23,0%), the least – in medical and biological physics (1,6%), which proves the lack of motivation for some subjects. Cognitive-information component includes: erudition,

knowledge of scientific methods, innovative processes in medicine, therefore we have distinguished the following segments of knowledge: medical; general research. The procedural-functional component represents: technological; communicative; organizing foreign language vocational-speaking; reflexive skills. **Conclusions.** In the future we plan to explore the criteria for each of the stated components of the readiness of medical students for SRA. **Keywords:** readiness, scientific and research activity, components of readiness, family doctor, professional training, competence.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, інтегроване на європейський простір, вимагає від молодих фахівців володіння на високому рівні фаховими компетентностями. Для медичних працівників важливою є медична складова професійних компетентностей, зокрема, здатність реалізовувати особистісні якості в професії (відповідальність, чесність, інтелігентність, прагнення до самовдосконалення), бути готовим до наукової діяльності та саморозвитку. Саме залучення до науково-дослідної діяльності студентів спеціальностей, зокрема майбутніх сімейних лікарів, на нашу думку, й формує у них якості, котрі в майбутньому забезпечать становлення висококваліфікованого фахівця, який покликаний вирішувати конкретні проблемні ситуації, що пов'язані з найбільшою цінністю людини – здоров'ям.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Готовність як педагогічна й психологічна проблема розглядається науковцями з різних аспектів. С. Поплавська, досліджуючи формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії, визначила, що готовність реалізується через взаємодію між викладачем і студентами, а в подальшій діяльності – між колегами, пацієнтами, їхніми родичами. Авторка окреслює таку готовність, як комплекс форм і методів навчання, що забезпечують розвиток готовності медичного працівника до спілкування (Поплавська, 2009). Проте головним вважаємо не лише дослідження самого феномену “готовності до будь-якої діяльності”, а саме ключові компоненти, які і формують здатність до діяльності. Так, М. Князян компонентами готовності майбутнього викладача до особистісно-професійного саморозвитку називає такі: персонально-калітагивний, когнітивно-функціональний, аксіологічно-рефлексивний компоненти. Авторка розробила педагогічну технологію підготовки майбутніх викладачів до особистісно-професійного саморозвитку й отримала позитивну динаміку рівнів сформованості цих компонентів дотичної готовності (Князян, 2017). О. Хромченко, досліджуючи готовність майбутніх учителів до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників, пропонує своє бачення цього феномену. Науковець акцентує на вагомості урахування інтересів школярів і розвиток їхньої пізнавальної активності під час освітнього процесу. Ці аспекти, на думку науковця, сприяють оптимальному розвитку й забезпеченню результативності формування компонентів готовності (Хромченко, 2014). У ході наукового пошуку І. Сірак визначено такі компоненти в структурі готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: мотиваційний, пізнавальний, операційний і рефлексивний, яким авторка не надає принципово важливого змісту, а вважає, що саме критерії й показники мають відображати основну суть досліджуваної проблеми (Сірак, 2017). В аналізі наукової роботи щодо професійної культури сімейних лікарів О. Наливайко виокремлює три структурні компоненти: аксіологічний (зумовлює наявність інтересу до професійної діяльності і, як наслідок, потребу студентів у знаннях, а отже, й потребу до самовдосконалення), когнітивний (уміщує теоретичні знання, навички, способи отримання інформації, необхідної для майбутньої діяльності; професійні якості, з-поміж котрих вагомими є комунікативні вміння, професійна культура, самовиховання, самовдосконалення) й особистісний (характеризується ставленням студента до власної практичної діяльності, до свого оточення; при цьому враховуються й етичні норми) (Наливайко, 2016).

Аналіз наукової літератури (Т. Волкодав, Ж. Кожухар, М. Князян, Т. Кудрявцева, Л. Лунгу, О. Наливайко, С. Поплавська, І. Сірак, Г. Стечак, О. Хромченко) дає змогу виділити обов'язкові компоненти будь-якої готовності: мотиваційний, аксіологічний, стимуловальний, когнітивний, орієнтаційний, операційний, емоційний, особистісний.

**Мета статті** – визначити компоненти готовності до науково-дослідної діяльності майбутніх сімейних лікарів під час навчання у закладах вищої медичної освіти; визначити основні складові компонентів цієї готовності.

**Основні результати дослідження.** Студенти медичних спеціальностей повинні бути готовими до професії, усвідомлювати значущість і свою роль у соціумі вже під час навчання на першому курсі. На нашу думку, майбутні сімейні лікарі набувають комунікативних, пошукових, фахових медичних навичок для виконання професійних обов’язків під час залучення до науково-дослідної діяльності. Проте не кожен студент з легкістю справляється із завданнями, які виникають у ході дослідження, і діяльність викладача має бути спрямована на допомогу майбутнім фахівцям у подоланні певних труднощів, що дасть змогу молодим фахівцям самостійно вирішувати проблемні ситуації. Під готовністю майбутніх сімейних лікарів до наукової діяльності розуміємо здатність особистості розширювати і медичний, і загальнонауковий діапазон знань, умінь і навичок, що в майбутньому допоможе фахівцю бути успішним, освіченим, конкурентоспроможним. Аналіз літератури з питань сутності й структури готовності буде неповним без урахування вимог до професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів: здійснення сучасної діагностики; аналіз стану здоров’я населення; планування змісту власної діяльності й роботи підлеглих; участь у виконанні державних і регіональних цільових медичних програм; проведення систематичної самопідготовки щодо підвищення професійного рівня; ведення документації тощо.

Унаслідок аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, вивчення компонентного складу готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності, власного досвіду фахової підготовки суб’єктів освітнього процесу ми розробили структуру готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності (НДД) у процесі професійної підготовки. Вбачаємо за необхідне виділити три взаємопов’язаних компоненти: мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний та процедурно-функціональний (рис. 1).

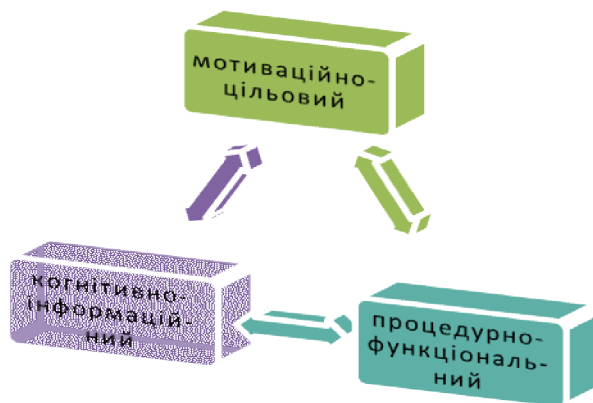


Рис. 1. Компоненти готовності майбутніх сімейних лікарів до НДД у процесі професійної підготовки

Реалізація оптимального формування вказаних компонентів можлива лише у комплексному й системному підході, що репрезентується нами шляхом аналізу складових кожного компонента:

– *мотиваційно-цільовий компонент* відображає внутрішнє спонукування студента до діяльності, що приводить до задоволення базових, життєвих, соціальних і професійних потреб. У контексті нашого дослідження до складових мотиваційно-цільового компонента відносимо такі ключові, як-от: інтерес до предмета й процесу НДД; цінність пізнання; прагнення до творчої діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення у НДДС (рис. 2).

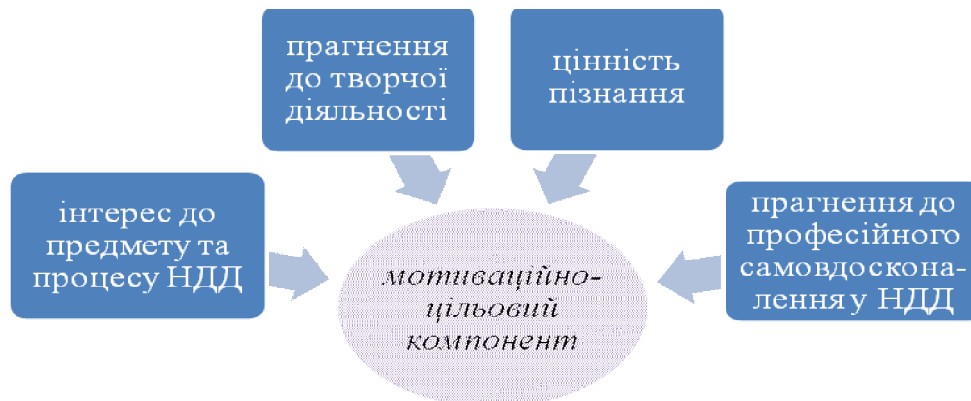


Рис. 2. Складові мотиваційно-цільового компонента

Задля виявлення ставлення студентів Черкаської медичної академії (майбутніх лікарів) до різних навчальних дисциплін ми запропонували ранжувати навчальні дисципліни, виучувані на першому курсі, за виявом зацікавленості:

- безпека життєдіяльності, основи біоетики та біобезпеки;
- медична біологія;
- медична та біологічна фізика;
- медична хімія;
- біологічна та біоорганічна хімія;
- анатомія людини;
- гістологія, цитологія та ембріологія;
- основи психології.

Найбільше зацікавлення у першокурсників викликала анатомія людини (23,0%), медична біологія (18,2%), основи психології (15,0%), гістологія, цитологія та ембріологія (14,8%); найменший рівень зацікавлення виявився медичною хімією (5,3%), біологічною та біоорганічною хімією (5,1%), медичною та біологічною фізикою (1,6%). Подальше опитування студентів щодо ранжування навчальних дисциплін уможливило висновок, що найменше зацікавлення у них викликали дисципліни, важкі для опрацювання, оскільки значна кількість тем виносить на самостійне опрацювання й, окрім цього, майбутні лікарі не розуміють, як зможуть використати набуті знання й уміння у професійній діяльності. Тому викладачі цих навчальних дисциплін мають зосередити увагу на тому, щоб скласти професійні завдання, які сприяють мотивації студентів до їх вивчення, активізації зацікавленості в певних знаннях. Так, під час вивчення медичної хімії студентам пропонуються завдання такого характеру: скласти словник з назвами медичних препаратів і хімічними формулами складових речовин і практичним застосуванням; провести аналіз назви препарату та його складових чи застосування (назви препаратів пропонує викладач і для початку дослідження бере лікарські засоби з неорганічною складовою, а потім ускладнює завдання, якщо студенти успішно впорались із завданнями). Під час вивчення медичної та біологічної фізики викладач пропонує студентам зробити презентацію “Вестибулярний апарат людини”, скласти історичну хронологію методів вимірювання тиску крові та визначити сучасні методи, скласти таблицю продуктів харчування студентів (з визначенням калорій), які сприяють ефективному учінню й фізичній діяльності. Також завдання з цих навчальних дисциплін варто систематизувати інтегровано: визначити хімічні реакції, які відбуваються під час радіоактивного розпаду елементів, виявити основні частинки розпаду й порівняти на віртуальних терезах поняття “рентгенівське випромінювання” і “радіоактивність” згідно з їхнім впливом на організм людини.

*Когнітивно-інформаційний компонент* також розглядається нами як невід’ємна частина готовності, котра має низку складових сегментів. Ураховуючи результати проведеного теоретичного аналізу суті цієї складової структури, зазначимо, що до когнітивно-інформаційного компонента ми відносимо ерудицію, знання наукових методів, інноваційних процесів у медицині, сучасних досягнень науки. Тож ми виокремлюємо такі сегменти знань: медичні й загально-дослідницькі (рис. 3):



Рис. 3. Складові когнітивно-інформаційного компонента

Задля виявлення складових цього компонента ми провели тестування студентів спеціалізації “Лікар”, до якого включили питання з основних навчальних дисциплін медичного профілю, що вивчаються на 1-му курсі, та провели опитування для виявлення рівня знань методології наукових досліджень. За результатами самоаналізу ми дійшли таких висновків: лише 3 студенти відповіли на поставлені тестові питання без помилок і змогли пояснити такі поняття, як експеримент, дослідження, метод. 40% опитаних допустили помилки різного рівня складності і 3 респонденти показали низький рівень знань і практично не змогли пояснити дефініції пропонуваніх понять. Для підвищення успішності з медичних і загальнонаукових навчальних дисциплін пропонуємо завдання такого змісту (як загальні завдання, які можна використати при вивченні різних дисциплін):

- підготуйте сім тестових завдань з певної дисципліни на визначену тему і на наступному занятті проведіть вхідний контроль знань серед студентів своєї групи;
- запропонуйте план до певної теми;
- підготуйте презентацію;
- створіть рекламний ролик для профілактики певного захворювання;
- проведіть пошукову роботу щодо визначення відомих медиків-учених, які працювали у Вашому регіоні у 19-му столітті;
- проаналізуйте кількість викладачів, які працюють у закладі освіти та займаються практичною медичною діяльністю;
- підготуйте частину лекційного матеріалу (один з пунктів плану) і проведіть його під час теоретичного заняття;
- створіть рухливу модель опорного апарату людини;
- проведіть інтерв’ю серед студентів з діагностики їхніх знань про сучасні досягнення в медицині.

Ми запропонували ці завдання студентам наукового гуртка, який мав на меті оволодіння ними, насамперед, методологією наукових досліджень, відповідним інструментарієм і прийомами застосування теоретичних знань на практиці. При організації роботи наукового гуртка викладач наголошував на важливості дотримання етапів роботи, що в майбутньому допоможе організувати ефективну професійну діяльність, оскільки принципово важливим у будь-якій діяльності є чіткість, систематизація, плановість. Так, у Черкаській медичній академії викладачі загальноосвітніх і медичних навчальних дисциплін дотримуються певних етапів організації науково-дослідної діяльності студентів, які й утворюють її структуру. На першому етапі викладачі-науковці заохочували студентів до науково-дослідної діяльності, мотивували їх до діяльності, наводячи приклади досліджень старшокурсників чи викладачів,

що сприяло розвитку науково-дослідного інтересу, розвивало потребу в дослідженнях. На другому етапі обов'язковим було ознайомлення студентів медичних спеціальностей з основами наукових досліджень (для цього викладачі використовували формат лекційних занять, спонукаючи студентів до ознайомлення з науковою літературою, інформацією в мережі Інтернет). На цьому ж етапі студенти створювали презентації, готували реферати, складали плани-конспекти, опорні конспекти, розробляли буклети, знімали навчальні відеофільми, брали участь у конференціях, у діяльності лекторської групи, проектах. Важливим був заключний етап, на якому студенти аналізували свою діяльність, отримували оцінки роботи, презентували результати досліджень з акцентуванням на їхньому практичному використанні. Акцентуємо, що ми не використовуємо філософію наукових досліджень як окремий курс, а вважаємо, що в залученні студентів медичних спеціальностей, незалежно від навчальної дисципліни, потрібно використовувати основи методології досліджень з поступовим ускладненням від першого до старших курсів. При цьому вагомою є міждисциплінарна інтеграція, яка пов'язує загальнонаукові й медичні знання майбутніх лікарів у єдиний комплекс – фахову компетентність.

Унаслідок опрацювання наукових джерел щодо змісту *процедурно-функціонального компонента* структури діяльності ми виявили, що автори по-різному виділяють його ключові складові: операційно-маніпуляційну, діяльнісно-процесуальну, рефлексивну тощо. Науковці однакові в тому, що процедурно-функціональний компонент містить знання й уміння, які формують фахову компетентність і має в майбутньому вирішальне значення у виконанні професійних обов'язків, а тому на його формування потрібно звернути максимальну увагу.

Спираючись на підходи науковців, визначаємо такі структурні елементи процедурно-функціонального компонента готовності студентів до науково-дослідної діяльності:

- технологічні вміння, які виявляються в здатності працювати з комп'ютером і використовувати ІТ-технології;
- комунікативні вміння, що актуалізуються у спілкуванні з учасниками НДД та у професійній діяльності;
- організаторські вміння, які реалізуються під час планування наукового дослідження й організації етапів НДД;
- іншомовні професійно-мовленнєві вміння, які проявляються у володінні іноземною мовою (аудіювання, говоріння, читання, письмо);
- рефлексивні вміння, котрі забезпечують ефективну самооцінку, самоконтроль діяльності.

Так, акцентуючи значущість комунікативних умінь, звертаємо увагу і на вміння викладача, яке проявляється у захопленості загальною справою, дружньою взаємодією студентів і викладачів, що викликає зацікавлення наукою. В такій атмосфері створюються умови для спільного пошуку, уболівання за успіх спільної справи, переживання через невдачі однодумців, що переростає у ґрунтовне дослідження й у майбутньому допомагає фахівцю вести бесіди з пацієнтами, їхніми родичами, колегами, науковими працівниками та виробити власний стиль спілкування. При цьому у студентів-медиків розвивається емпатія, яка у майбутній діяльності є невід'ємною частиною професії лікаря. Сучасне суспільство висуває до комунікації великі вимоги у зв'язку з усе більшим використанням у реальному житті віртуального спілкування, коли “живе” спілкування втрачає свою значущість у суспільстві, що важко пристосувати до медичного фаху. Хоча, змушені наголосити, що сучасна медична реформа сприяє саме вищезазначеній моделі спілкування: запис до лікаря можна зробити або он-лайн, або у відповідача; отримати нескладну консультацію, ознайомитись з інструкцією до медичного препарату та побічними діями можна у мережі Інтернет. На нашу думку, в професії лікаря не можна замінити спілкування на віртуальність, адже для пацієнтів і їхніх родичів іноді навіть інтонація голосу та жести, зовнішній вигляд лікаря можуть мати позитивний вплив.



**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження уможливило висновок про те, що готовність до науково-дослідної діяльності є вагомою передумовою ефективною фаховою діяльністю майбутніх сімейних лікарів. Важливими взаємопов'язаними компонентами готовності майбутніх сімейних лікарів до науково-дослідної діяльності є такі: мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний і процедурно-функціональний, кожен з яких має певні складові. При цьому мотиваційно-цільовий компонент відображає інтерес до предмета й процесу НДД, цінність пізнання; прагнення до творчої діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення у НДДС; когнітивно-інформаційний – медичні і загальнодослідницькі вміння; процедурно-функціональний – технологічні, комунікативні, організаторські, іншомовні професійно-мовленнєві, рефлексивні вміння. Саме вищевказані сегменти кожного компонента готовності розвивають у медичних фахівців відповідальність, яка у майбутньому стане підґрунтям якісного виконання професійних обов'язків і реалізації набутих у процесі навчання фахових компетентностей. У подальшому плануємо дослідити критерії для кожного із заявлених компонентів готовності студентів-медиків до науково-дослідної діяльності. Саме розроблення оцінки рівня сформованості кожного компонента і надасть нам можливість підтвердити практичне значення у майбутній діяльності медичних працівників такої складової медичної компетентності, як науково-дослідна готовність.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Волкодав Т. А. (2017). *Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення* (Кандидатська дисертація). Вінниця.
- Князян М. О. (2017). Педагогічна технологія підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до особистісно-професійного саморозвитку. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 48, 5-20.
- Кожухар Ж. В. (2014). *Формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики* (Автореферат кандидатської дисертації). Харків.
- Кудрявцева Т. О. (2012). *Підготовка майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності* (Автореферат кандидатської дисертації). Харків.
- Лунгу Л. В. (2015). *Формування інтелектуальної ініціативи майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки*: (Кандидатська дисертація). Ізмаїл.
- Наливайко О. Б. (2016). *Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки* (Автореферат кандидатської дисертації). Вінниця.
- Поплавська С. Д. (2009). *Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності* (Автореферат кандидатської дисертації). Житомир.
- Сірак І. П. (2017). *Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації в університеті* (Автореферат кандидатської дисертації). Вінниця.
- Стечак Г. М. (2017). *Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті* (Автореферат кандидатської дисертації). Львів.
- Хромченко О. В. (2014). *Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників* (Автореферат кандидатської дисертації). Харківській держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків.

#### REFERENCES

- Volkodav, T. A. (2017). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh molodshykh spetsialistiv finansovo-ekonomichnoho profilyu do profesiynoho samovdoskonalennya* [Formation of readiness of future junior specialists of financial and economic profile for professional self-improvement] (Candidate's thesis). Vinnytsya. [in Ukrainian].

- Kniazian, M. O. (2017) Pedagogichna tekhnolohiya pidhotovky maybutnikh vykladachiv vyshcheykh navchal'nykh zakladiv do osobystisno-profesiynoho samorozvytku. [Pedagogical technology of training of future teachers of higher educational institutions for personal and professional selfdevelopment]. *Zasoby navchal'noyi ta naukovy-doslidnoyi roboty - Means of educational and research*, (48), 5-20. Kharkiv. [in Ukrainian].
- Kozhukhar, ZH. V. (2014). *Formuvannya naukovy-piznaval'noyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv informatyky* [Formation of scientific and cognitive competence of future teachers of informatics] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
- Kudryavtseva, T. O. (2012). *Pidhotovka maybutnikh medychnykh sester u medychnykh koledzhakh do rozv'yazannya problemnykh sytuatsiy u profesiyniy* [Training future medical nurses in medical colleges to solve problem situations in professional activities] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
- Lunhu, L. V. (2015). *Formuvannya intelektual'noyi initsiatyvy maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey u protsesi profesiynoyi pidhotovky* [Formation of the intellectual initiative of future teachers of philological specialties in the process of professional training] (Candidate's thesis). Izmayil. [in Ukrainian].
- Nalyvayko, O. B. (2016). *Formuvannya profesiynoyi kul'tury maybutnikh simeynykh likariv u protsesi kontekstnoyi pidhotovky* [Formation of the professional culture of future family doctors in the process of context-based training] (Extended abstract of Candidate's thesis). Vinnytsya. [in Ukrainian].
- Poplavs'ka, S. D. (2009). *Formuvannya hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do komunikatyvnoyi vzayemodiyi u profesiyniy diyal'nosti* [Formation of readiness of students of medical colleges for communicative interaction in professional activity] (Extended abstract of Candidate's thesis). Zhytomyr. [in Ukrainian].
- Sirak, I. P. (2017). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh medychnykh sester do profesiynoyi samorealizatsiyi universyteti* [Formation of readiness of future nurses to professional self-realization of the university] (Extended abstract of Candidate's thesis). Vinnytsia. [In Ukrainian].
- Stechak, H. M. (2017). *Pedahohichna pidhotovka maybutnikh simeynykh likariv u medychnomu universyteti* [Pedagogical preparation of future family doctors at the medical university] (Extended abstract of Candidate's thesis). Lviv. [In Ukrainian].
- Khromchenko, O. V. (2014). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsial'nostey do orhanizatsiyi navchal'no-doslidnyts'koyi diyal'nosti starshoklasnykiv* [Preparation of future teachers of philological specialties for organization of teaching and research activity of senior pupils] (Extended abstract of Candidate's thesis). Kharkiv. [In Ukrainian].

УДК 371. 6

## ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Козаченко Ю. С.

yl.kozachenko@el.sumdu.edu.ua

Сумський державний університет

Дата надходження 20.04.2019. Рекомендовано до друку 16.05.2019.

**Анотація.** У статті розкрито основні тенденції навчання іноземних мов, які відображають освітні цілі, покладені в основу навчання. Зазначено, що інтерактивні технології, технології розвивального навчання, технологія співробітництва й критичного мислення є ефективними й доцільними в навчанні іноземних мов студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти. Виявлено, що використання навчальних технологій урізноманітнює освітній процес. Визначено, що в процесі навчання студентів-медиків важливо застосовувати такі завдання, які розвивають їхню уяву, логічне мислення, швидкість реакції й колективність. З'ясовано, що ігрові технології навчання або діалоги допомагають студентам учитись взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу, відчувати свою значущість, вибудувати власний стиль спілкування та формувати свою лінію поведінки. Зазначено, що неможливо навчати медиків, які не прагнуть до знань і професійної реалізації.

**Ключові слова:** освітні технології, навчання іноземної мови, студент.

**Козаченко Ю. С. Сумской государственной университет**

**Образовательные технологии в обучении иностранным языкам студентов-медиков**

**Аннотация.** В статье раскрыты основные тенденции обучения иностранным языкам, которые отражают образовательные цели, положенные в основу обучения. Отмечено, что интерактивные технологии, технологии развивающего обучения, технология сотрудничества и критического мышления являются эффективными и целесообразными в обучении иностранным языкам студентов нелингвистических вузов. Выведено, что использование учебных технологий разнообразит образовательный процесс. Определено, что в процессе обучения студентов-медиков важно применять такие задачи, которые развивают их воображение, логическое мышление, скорость реакции и коллективность. Выяснено, что игровые технологии обучения или диалоги помогают студентам учиться взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса, чувствовать свою значимость, выстраивать собственный стиль общения и формировать свою линию поведения. Отмечено, что невозможно обучать медиков, которые не стремятся к знаниям и профессиональной реализации.

**Ключевые слова:** образовательные технологии, обучение иностранному языку, студент.

**Kozachenko Yu. Sumy State University**

**Educational Technologies of Teaching Medical Students Foreign Languages**

**Abstract. Introduction.** The article reveals the main tendencies used in foreign languages teaching. It was found that the application of modern trends in foreign languages teaching reflects the educational goals that underlie learning. It is noted that interactive technologies, technologies of developmental learning, cooperation technology and critical thinking are effective and expedient in foreign languages teaching. It is determined that the use of technologies diversifies the educational process. **Purpose** is to characterize technologies that are effective in foreign languages teaching and provide advice on their use for the training of medical students. The use of technologies in foreign language classes extends the boundaries of teaching. Technologies allow to motivate students, enrich the educational process and improve foreign languages teaching. We refer to important technologies: interactive technologies, advanced learning technologies, cooperation technology and critical thinking technology. We are confident that the above mentioned technologies are appropriate and effective in foreign languages teaching. Interactive technologies allow to intensify educational process. **Research methods.** To study the basics of foreign languages teaching, observations, comparisons, axiomatic and hypothetical-deductive methods were used. **Results.** The implementation of interactive technologies is seen in: working in groups and pairs, distributing roles during dialogue, applying situational and non-situational situations. Training technology allows comprehensively to develop students. Application of tasks on development of imagination, logical thinking,

speed of reaction and selectivity – all, this is the basis in formation of personality that is ready to find answers to difficult questions, ways of realization and development. The technology of cooperation is an important foundation in the development of team spirit, collective cooperation and teamwork. Future doctors is the category of students who should clearly understand their functional responsibilities, find compromises and be able to settle down the conflict situations. Group work is a compulsory form of the work of medical students. This allows learners to feel its significance in making decisions. Students share their thoughts, actively discuss and learn how to work as a unit. The feeling of team is an important sign of the future medic. Working in the team makes medical students follow team's rules, looking for compromises, respect their colleagues' opinion, express their opinions, actively participate in the decision on the hospital and medical process. The critical thinking technology helps objectively assess their skills and abilities, clearly define their advantages to work deficiencies and perform self-analysis for further improvement. Unfortunately, this technology is effective only for people who understand that continuing work on their shortcomings is the engine of further accomplishment. Critical thinking encourages personal development at all stages. **Conclusion.** Thus, we can note that training of medical students is a responsible and complex process. The use of various technologies, forms, methods and tools allow to diversify the educational process. While working with medical students, the relevant technologies should be used which will help students to further work. In the future we plan to research the Organization's theory as the basis of any medical team. **Keywords:** educational technologies, foreign languages teaching, medical student.

**Постановка проблеми.** Навчання іноземних мов посідає чільне місце у розвитку освіти. З огляду на зміни та розвиток суспільства напрямом України є чітко визначеним. Останнім часом реформування вітчизняної освіти передбачає, що український вектор розвитку – це європейський напрямок. “Після підписання Угоди про асоціацію з ЄС одним із ключових завдань є приведення українського законодавства у відповідність до регулятивних документів європейського освітнього простору. При цьому слід урахувувати не тільки зміст регуляторних норм, але й їхній правовий статус, який часто є рекомендаційним, методики розробки й затвердження, систему інституцій, що приймають рішення та беруть участь в їх розробці тощо” (Бахрушин, 2017).

Розвиток вітчизняної освіти супроводжується низкою здобутків і винаходів, які демонструють високий рівень освітніх послуг в Україні. Іноземна мова є засобом реалізації висунутих завдань і досягнення їхніх результатів – за її допомогою фахівці беруть участь у стажуваннях, виступають на міжнародних конференціях, публікуються в фахових журналах, отримують гранти й співпрацюють з іноземними колегами над міжнародними проектами.

Зміщено акценти й у Законі України про вищу освіту майбутніх лікарів. Відтепер студенти-медики будуть перевіряти свої знання англійської мови на практиці. Під час складання іспитів Кроки – 1-3 студенти мають виконати тести українською й англійською мовами (Закон України, 2018), що ще раз доводить, що рівень володіння англійською мовою має зростати. Відтак одним із завдань викладачів є використання сучасних освітніх технологій, які вмотивують студентів до вивчення англійською мовою, а головне – зроблять процес навчання цікавим й ефективним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З метою характеристики освітніх технологій для навчання студентів-медиків ми проаналізували сучасні українські джерела (Бахрушин (2017), Бриль (2013), Костиніч (2010), Остапчук (2014), Силюга (2014) та ін.) і вивчили вітчизняний досвід навчання іноземних мов студентів медичних закладів вищої освіти. З’ясовано, що в українській педагогіці використовуються найкращі іноземні надбання.

**Мета статті** – охарактеризувати освітні технології навчання іноземних мов студентів-медиків і надати поради щодо їх використання.

**Виклад основного матеріалу.** Освітні технології посідають вагомe місце у формуванні процесуальних засад навчання іноземних мов. Попри існування великої кількості освітніх технологій, нашим завданням є охарактеризувати ті освітні технології, які є ефективними в навчанні іноземних мов студентів-медиків.

Інтерактивні методи навчання є одним з видів активізації студентської молоді. За визначенням Д. Остапчука, інтерактивна технологія – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Мета цієї технології – створити сприятливі умови, в яких кожний студент відчуває свою значущість й інтелектуальну спроможність. Вагомою умовою реалізації цієї технології є взаємодія всіх учасників навчальної діяльності. Постійна робота кожного уможлиблює аналіз того, наскільки чіткими є відповіді інших учасників, що потрібно змінити для того, щоб бути кращим, усвідомлено підходити до навчання, особливо під час колективної роботи (Остапчук, 2014).

Атмосфера на аудиторному занятті передбачає гармонійну співпрацю всіх учасників освітнього процесу, чому сприяє інтерактивна технологія навчання. Заняття проходить у бадьорому темпі, студенти є активними й позитивно налаштованими на роботу. Водночас на занятті у студентів можуть виникати труднощі в навчанні, непорозуміння й дискусії, однак все це є частиною освітнього процесу.

Інтерактивні технології використовуються в контексті особистісно-діяльнісного підходу й передбачають неситуативні й ситуативні методи. Важливо, що на аудиторному занятті викладач і студенти є рівноправними партнерами: викладач виступає в ролі організатора або консультанта. Результати досягаються спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу. Під час навчання студенти розв'язують складні завдання, визначають суперечності, висловлюють альтернативні думки, беруть участь у дискусіях, уникають конфліктів і прагнуть до діалогу (Остапчук, 2014).

На основі вищезазначених характеристик інтерактивної технології дослідимо, як найкраще її застосувати для навчання іноземної мови студентів-медиків. По-перше, зазначимо, що студенти медичних закладів вищої освіти – це особлива категорія студентської молоді, якій притаманна постійна робота над собою, високий рівень активності й самостійності. Це студенти, які мають постійно вдосконалювати свої знання й сумлінно ставитися до майбутньої професії. По-друге, їм слід уміти співпрацювати одне з одним: за допомогою інтерактивної технології студенти з'ясовують причини захворювання, дискутують для знаходження правильного діагнозу й об'єднують свої знання для колективних форм роботи. В ситуативних завданнях вони розподіляють ролі, обговорюють можливі варіанти розв'язання, а функція викладача – організувати студентів, а не керувати ними. Під час обговорень вони діляться думками, аналізують відповіді один одного, дискутують, навчаються ставитись з повагою до думки свого одногрупника, а головне – намагаються об'єктивно ставитись до думки, яка абсолютно відрізняється від їхньої. Такий досвід готує студентів-медиків до майбутньої професії, в якій пошук істини є її реалією, а критика – абсолютною буденністю, що породжує здорову конкуренцію. Ігрові форми навчання або діалоги допомагають студентам учитись взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу, відчувати свою значущість, вибудовувати власний стиль спілкування й формувати власну лінію поведінки.

Технологія розвивального навчання, розроблена Л. Занковим, відрізняється від традиційних освітніх технологій. Українська вчена Л. Силюга визначає, що до розвивальних завдань належать ігрові завдання, вправи з логічним навантаженням, завдання на швидкість реакції, кмітливість, увагу й спостережливість. Авторка також акцентує на проєктах як вагомій формі роботи для об'єднання студентів (Силюга, 2014).

У роботі зі студентами-медиками важливо застосовувати такі завдання, які розвивають їхні уяву, логічне мислення, швидкість реакції й колективність. На заняттях з іноземної мови студенти працюють у групах, парах й індивідуально. Заняття будується в такий спосіб, щоб вони максимально засвоювали нові лексичні одиниці, розв'язували ситуативні завдання, могли чітко й швидко відповідати на поставлені завдання й ефективно взаємодіяти зі своїми

одногрупниками. Наприклад, цікавою формою роботи є поділ студентів на команди. Протягом заняття вони співпрацюють, разом відповідають на бліц, змагаються з іншими командами в знанні лексичних одиниць, зокрема перекладі симптомів і діагнозів.

Метод проектів є особливо ефективним під час опрацюванні таких тем, як “Фармакологія”, “Нетрадиційні методи лікування”, “Дитячі інфекційні захворювання”. Студенти діляться на групи, викладач озвучує мету й завдання та визначає термін виконання проекту. Основа кожного проекту – це співпраця всіх студентів, розподілення ролей і завдань. Усі учасники проекту налаштовані на досягнення успіху. Проект є творчим етапом розвитку колективу, під час якого проявляються лідерські й організаторські навички студентів. Усі студенти – абсолютно різні, й часто думки та ідеї реалізації проекту не збігаються. Однак за допомогою нього вони вчаться взаємодіяти, слухати одне одного, йти на компроміси, допомагати одне одному, об’єктивно оцінювати результати своєї команди.

Технологія співробітництва є однією із найпоширеніших освітніх технологій сучасної педагогіки. По-перше, вона охоплює методи, форми й підходи роботи як основами сучасної системи навчання. По-друге, ця технологія є абсолютно прийнятною для студентів й учнів будь-якої спеціалізації чи напрямку розвитку.

Г. Бриль основними положеннями цієї технології визначає: особистісний підхід до навчання; використання опор; навчання без примусу; ідею важкої мети; вільний вибір; ідею великих блоків; ставлення до навчання як до творчої взаємодії викладача і студентів; самоаналіз (Бриль, 2013).

Вищезазначені положення є важливим підґрунтям у формуванні сучасної особистості. Передусім у становленні особистості вирішальну роль відіграють такі фактори, як родина, виховання, суспільство, заклад освіти й навчання. Останнє є одним із фундаментів, що впливає на формування особистості, творчу реалізацію й активізацію всіх навичок і вмінь.

У підготовці студента-медика важливо акцентувати на цінностях й морально-етичному аспекті. Це означає, що майбутній лікар має бути порядним, чесним, відповідальним й оптимістично налаштованим. Технологія співробітництва ще раз доводить, що неможливо уявити навчання медиків, які не прагнуть до знань і професійної реалізації. Звичайно, навчання має відбуватися в атмосфері гармонійної взаємодії викладачів зі студентами. Викладачі – наставники, які мотивують студентів до кращих результатів, доводять своїм прикладом, що важке навчання є ключем до знань, професійної реалізації й становлення. Сучасний лікар – це високоосвічена особистість, яка постійно вдосконалюється, прагне до нових знань, володіє іноземною мовою, бере активну участь у науковому житті своєї країни та прославляє українську науку за кордоном.

Обов’язковою умовою навчання є самоаналіз. Підбиття підсумків є необхідним для об’єктивної оцінки поточних і кінцевих результатів. Самоаналіз може бути індивідуальним або колективним. Він допомагає виявити тимчасові проблеми, вдосконалити існуючу ситуацію. Наприклад, під час заняття з іноземної мови студенти-медики постійно розв’язують ситуаційні завдання. Викладач озвучує анамнез, до якого входять стать, вік, місце роботи або рід діяльності, тривалість хвороби й симптоми. Завдання студентів – відгадати хворобу, тобто поставити діагноз. Під час обговорення студенти висувають різні ідеї, дискутують, критикують або об’єктивно оцінюють одне одного. Це допомагає здійснювати самоаналіз, визначити свої слабкі й сильні сторони, ефективність своїх умовиводів і власний внесок у загальний результат.

На жаль, навчання студентів-медиків не є постійно пов’язаним з творчою реалізацією, основою підготовки є точність, виваженість думок і дій, постійне вдосконалення й дисциплінованість. Звичайно, заняття з іноземної мови уможливають максимальне проявлення креативності, творчого потенціалу й уяви студентів. Наприклад, під час діалогічного мовлення студенти уявляють себе лікарями, пацієнтами. Їхнє завдання – втілитись у роль,

проявити уяву й представити себе в запропонованій ролі. Звичайно, такі завдання є не просто цікавими, вони дають змогу прогнозувати, використовувати свої комунікативні навички й уміння в конкретній ситуації, сприяють розвитку монологічних і діалогічних умінь. Студенти діють у запропонованій ситуації, навчаються реагувати й правильно діяти в конфліктних ситуаціях.

Аналізуючи підготовку студентів-медиків, зазначимо, що “ідея важкої мети” – основа формування сильної духом особистості, яка готова до нових висот, складних завдань, непростих рішень і нового погляду на звичайні речі. Наприклад, під час вивчення теми “Вища медична освіта України” студенти мають можливість поглянути на вже відому їм інформацію зовсім по-іншому. Одне із завдань – назвати переваги й недоліки вищої медичної системи. Інше завдання – пояснити, як побудована система освіти на трьох рівнях: сімейний лікар, лікарня, система охорони здоров’я. “Ідея важкої мети” – це завдання, яке на перший погляд є важким або незвичним для виконання, однак викладач постійно мотивує студентів до виконання таких завдань. Ми впевнені, що така методика є доцільною для навчання студентів-медиків; вони постійно працюють зі складними завданнями, ситуаціями, коли здається, що важко знайти спосіб вирішення, однак сила духу, дисциплінованість і любов до медицини і своєї професії допомагають їм у подоланні таких ситуацій. Одним із методів тренування є комунікативно-умовні й комунікативні ситуації, які дають студентам змогу проявити себе у різних обставинах і готують їх до комунікацій з важкими пацієнтами, їхніми рідними, колегами й адміністрацією. Умовно-комунікативні ситуації занурюють їх в атмосферу й ситуацію, які допомагають студентам проявити комунікативні вміння, активізують лексичні одиниці й граматичні конструкції.

Як ми зазначили раніше, підґрунтя формування кожної особистості складає сукупність її особистісних якостей, професійних і комунікативних умінь. Кожна людина проходить декілька етапів становлення. Можливість критично аналізувати свої досягнення й результати є роботою особистості над собою в будь-якій сфері. Звичайно, об’єктивна самооцінка фахівця допомагає особистості. Аналізуючи технології навчання іноземних мов, звернемо увагу й на технологію розвитку критичного мислення.

Учена О. Костиніч рекомендує працювати зі студентами в такому стилі, щоб вони могли самостійно визначати напрями свого пізнання. Авторка рекомендує застосовувати індивідуальну й групову роботу, щоб вони могли визначати актуальні проблеми, бо це є найпершим кроком до розвитку навичок критичного мислення. Групова робота надає ширші можливості, оскільки студенти висловлюються й у такий спосіб оцінюють власні вміння та вміння одногрупників. Індивідуальна робота дає змогу активізувати всі навички й уміння студента (Костиніч, 2010).

Ми погоджуємось з авторкою, що критичне мислення уможливорює самопізнання, бачення своїх недоліків і сильних сторін, оцінювання діяльності інших і знаходження способів розв’язання проблем. На заняттях з іноземної мови вважаємо за доцільне впровадження таких форм роботи, які не тільки активізують, а уможливають самоаналіз своїх навичок і умінь. Однією з форм такої роботи є публічний виступ. По-перше, студент озвучує результати своїх наукових пошуків, по-друге, активізуються комунікативні навички й уміння. Інші студенти ставлять запитання. Це дає можливість студентів-доповідачів поглянути на свої здобутки з різних боків і виявити інші напрямки професійної реалізації.

Групова робота як обов’язкова форма роботи студентів-медиків дає змогу відчувати власну значущість у прийнятті рішення. Студенти висловлюють свої думки, активно дискутують і навчаються співпрацювати. Відчуття колективності є важливою ознакою майбутнього медика. Робота в колективі змушує слідувати правилам команди, шукати компроміси, поважати думку колег, чітко й виважено доносити свою думку, брати активну участь в ухваленні рішення щодо лікарні й лікувального процесу.

Як зазначає О. Костиніч, технологія критичного мислення охоплює три етапи: етап 1 – “виклик” (пробудження інтересу до отримання нової інформації); етап 2 – засвоєння змісту

(отримання нової інформації); етап 3 – рефлексія (осмислення отриманих нових знань). Перший етап передбачає визначення мети й цілей заняття, що дає можливість студентам самостійно визначити його результати. Другий етап – роботу в групах, формулювання гіпотез, постановку запитань, встановлення зв'язків з раніше вивченою в попередніх темах інформацією. Третій етап – систематизація нового матеріалу (Костиніч, 2010).

Вищезазначені етапи допомагають викладачеві структурувати заняття, визначити його цілі й завдання, які мали бути досягнуті й реалізовані на занятті, організувати роботу студентів у такий спосіб, щоб вони могли самостійно ставити цілі та бачити шляхи їх досягнення. Наприклад, на занятті з іноземної мови викладач озвучує його тему й план. Студенти-медики постійно опрацюють системи, їхні анатомічні характеристики, клініку й терапевтичну складову. Коли викладач озвучує систему, студенти вже мають уявлення про функції, будову й основні органи як складники системи, хвороби й симптоми, що впливають на визначення діагнозу. Під час заняття студенти-медики виконують завдання, читають тексти, відповідають на поставлені запитання, працюють у групах. Одне із завдань – назвати симптоми, які є характерними для конкретної хвороби. Таке завдання дає змогу активізувати навчальний матеріал, узгоджувати його з попереднім матеріалом і висувати гіпотези із визначення діагнозу.

**Висновки.** Таким чином, застосування освітніх технологій на заняттях з іноземних мов інтенсифікує їх навчання. Адже технології дають змогу вмотивувати студентів, збагатити освітній процес і покращити навчання іноземних мов. З-поміж сучасних технологій ми виокремлюємо як доцільні й ефективні в навчанні студентів-медиків інтерактивні технології, технології розвивального навчання, технології співробітництва й критичного мислення.

Інтерактивні технології, реалізацію яких ми вбачаємо в груповій і парній роботі студентів, розподіленні ролей задля діалогічного мовлення, застосуванні ситуативних і неситуативних ситуацій, допомагають активізувати студентів.

Технологія розвивального навчання уможливує всебічний розвиток студентів. Завдання з розвитку уяви, логічного мислення, швидкості реакції й колективності є засобом формування особистості, готової знаходити відповіді на складні запитання, способи реалізації й розвитку.

Технологія співробітництва є важливим підґрунтям для розвитку командного духу, колективної співпраці й роботи в команді. Майбутні медики – це та категорія студентів, якій слід чітко розуміти свої функціональні обов'язки, знаходити компроміси й уміти вирішувати конфліктні ситуації.

Технологія критичного мислення допомагає об'єктивно самооцінити навички й уміння, чітко визначити свої переваги й недоліки в роботі та здійснювати самоаналіз для подальшого професійного самовдосконалення. Водночас ця технологія є ефективною лише для тих, хто розуміє, що постійна робота над своїми недоліками є двигуном подальших звершень. Критичне мислення допомагає на всіх етапах розвитку особистості.

Отже, навчання іноземної мови та професійна підготовка студентів-медиків є відповідальним і складним процесом. Застосування різних освітніх технологій, форм, методів і засобів навчання сприяють урізноманітненню освітнього процесу. Під час навчання студентів-медиків необхідно використовувати сучасні освітні технології, які допоможуть їм як у навчанні, так і в подальшій професійній діяльності. **Перспективи подальших наукових розвідок** передбачають дослідження теорії організації як основи будь-якого медичного колективу.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бахрушин, В. (2017). Законодавче забезпечення розвитку вищої освіти України. Матеріали І міжнародної науково-практичної конференції ДНУ Інституту освітньої політики. *Наукове видання "Реформа освіти України. Інформаційно-аналітичне забезпечення"*, 2, 48 – 52.
- Бриль, Г., Бесарабова, Т. (2013). Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи. *Наука і освіта*, 1 – 2, 134 – 137.



- Кабінет Міністрів України. (2018). Закон України “Про затвердження порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти Магістр за спеціальностями “22 Охорона; здоров’я”: Частина 2: (334: 2018) Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF>.
- Костиніч, О. (2010). Технологія розвитку критичного мислення учнів на уроках фізики. *Наукові записки, 4 (II)*, 139 – 143.
- Остапчук, Д., Мирончик, Н. (2014). Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном, 2*, 140 – 143.
- Силуґа, Л. (2014). Реалізація технології розвивального навчання Л. В. Занкова у процесі вивчення математики у початкових класах. *Молодь і ринок, 1*, 44 – 47.

#### REFERENCES

- Bakhrushyn V. (2017). Zakonodavche zabezpechennia rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy. Materialy I mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii DNU Instytutu osvitnoi polityky. Naukove vydannia “Reforma osvity Ukrainy. Informatsiino-analitychne zabezpechennia”, 2, 48 – 52.
- Bryl H., Besarabova T. (2013). Pedagogichna tekhnolohiia spivrobotnytstva ta yii vprovadzhennia v umovakh pochatkovoї silskoi shkoly. *Nauka i osvita, 1 – 2*, 134 – 137.
- Kabinet Ministriv Ukrainy (2018). Zakon Ukrainy «Pro zatverdzhennia poriadku zdiisnennia yedynoho derzhavnogo kvalifikatsiinoho ispytu dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity Mahistr za spetsialnostiamy “22 Okhorona zdorovia”»: Chastyna 2: (334: 2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF>.
- Kostynich O. (2010). Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh fizyky. *Naukovi zapysky, 4 (II)*, 139 – 143.
- Ostapchuk D., Myronchuk N. (2014). Interaktyvni metody navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom, 2*, 140 – 143.
- Syliuha L. (2014). Realizatsiia tekhnolohii rozvyvalnoho navchannia L. V. Zankova u protsesi vuvchennia matematyky u pochatkovykh klasakh. *Molod i rynek, 1*, 44 – 47.

## ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

УДК: 378.011.3-051:74/76

### ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Доброскок І. І., Данилюк Л. В.

irina.dobroskok@gmail.com; daniljukljudmila647@gmail.com

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

Дата надходження 18.04.2019. Рекомендовано до друку 22.05.2019.

**Анотація.** Теоретично обґрунтовано творче використання потенціалу мистецтвознавства у професійному становленні вчителів образотворчого мистецтва й окреслено шляхи ефективного використання цього потенціалу. Методологію наукової розвідки представлено використанням методів аналізу – інтерпретації, систематизації, візуалізації й аналогії, моделювання, системного, компетентнісного й синергетичного підходів, принципів наочності й гуманізму, за допомогою яких розкрито роль і перспективні можливості засобів народного декоративно-ужиткового мистецтва для підвищення творчої компетентності майбутніх учителів. Наукова новизна полягає в розробленні якісних показників рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, програми розвитку в них фахових компетентностей, обґрунтуванні шляхів ефективного використання потенціалу мистецтвознавства у професійному становленні вчителів образотворчого мистецтва.

**Ключові слова:** вчитель, образотворче мистецтво, декоративно-ужиткове мистецтво, потенціал мистецтвознавства, програма розвитку, професійне становлення, мистецька освіта.

**Доброскок И. И., Данилюк Л. В. Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды.**

**Использование потенциала искусствоведения в профессиональном становлении учителей изобразительного искусства**

**Аннотация.** Теоретически обосновано творческое использование потенциала искусствоведения в профессиональном становлении учителей изобразительного искусства и намечены пути эффективного использования этого потенциала. Методология научного исследования представлена использованием методов анализа – интерпретации, систематизации, визуализации и аналогии, моделирования, системного, компетентностного, синергетического подходов, принципов наглядности и гуманизма, с помощью которых раскрыта роль и перспективные возможности средств народного декоративно-прикладного искусства для повышения творческой компетентности будущих учителей. Научная новизна заключается в разработке качественных показателей уровня сформированности профессиональных компетенций будущих учителей изобразительного искусства, программы развития у них профессиональных компетенций, обосновании путей эффективного использования потенциала искусствоведения в профессиональном становлении учителей изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** учитель, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, потенциал искусствоведения, программа развития, профессиональное становление, художественное образование.

**Dobroskok I., Danyliuk L., Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University.**

**The use of fine arts potential in the professional development of fine arts teachers**

**Abstract. Introduction.** The scientific novelty of the article is to develop the qualitative indicators of the level of professional competences formation of future fine arts teachers, the program of professional competences development of future fine arts teachers, substantiation of the ways of effective use of the fine arts potential in the professional development of fine arts teachers. **The purpose** of the research is to substantiate theoretically the creative use of fine arts potential in the professional development of fine arts teachers and to outline the ways of effective use of this potential. **Methods.** The methodology of the scientific research is presented by the use of the methods of analysis – interpretation, systematization, visualization and analogy, modelling, the approaches (systemic, competence, synergetic), the principles (visibility, humanism), with the help of which the role and

prospects of the means of folk applied arts for the promotion of the creative competence of future teachers. **Results.** In the process of fine arts teachers training the scientific and pedagogical staff pay considerable attention to the creative atmosphere of art workshops, as well as the education of aesthetic culture. The author's program of the professional competences of future fine arts teachers development is developed, which will help to increase the number of qualitative indicators of their level of formation. **Conclusions.** At the present stage, we set the tasks of developing special courses, electives, the system of educational activities that will increase the efficiency of the educational process and professional training of future artists and masters of applied arts. Prospective are scientific explorations in the areas of development of our own educational products, which requires further study of the theoretical aspects and practical actions in the formation of the fine arts competence of applied arts artists.

**Key words:** teacher, fine arts, applied arts, fine arts potential, program of development, professional development, artistic education.

**Актуальність теми дослідження.** Суспільство вимагає відродження і розвитку української національної системи освіти та культури. Молодь має опанувати систему знань, цілісну національну культуру. Підростаюче покоління має засвоїти в процесі виховання етнічні національні цінності, представлені у вигляді потужного потенціалу фольклору, класичної культури рідного народу й джерел народних мистецтв. Мистецтвознавство – гуманітарна наука, яка вивчає закономірності функціонування мистецтва у художній культурі, поєднує в собі історію, теорію й художні практики мистецтва, а також художню критику. Споконвіку відомі різні техніки, зокрема, вишивки – занизування, хрестик, гладь, ажурна, мережка, соломоплетіння – інкрустація, аплікація, об'ємні форми, в'язання, бісероплетіння, обробки шкіри, і тепер милують око, радують душу, дають простір уяві й мисленню. Історією мистецтва є процес та основні етапи виникнення й розвитку знань про мистецтво, що перетворює їх на мистецтвознавчі науки – архітектура, мистецтвознавство (живопис, скульптура, художня кераміка, текстиль, вишивка, художня обробка дерева й металу тощо). Повсякденне життя прикрашають естетичні й корисні дрібнички та сувеніри. Вироби декоративно-ужиткового мистецтва органічно входять у побут різних народів й інтер'єр сучасного житла. Тільки творчий учитель може розкрити внутрішній потенціал, успішно опановувати методи мистецтва, скульптурні, будівельні, олійні, кольорові матеріали, обладнання та технології.

Образотворче мистецтво спрямоване на духовно-творчий розвиток особистості, гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу як у закладах середньої, так і вищої освіти. Зміст підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва відповідає основним положенням і завданням Концепції загальної мистецької освіти (2003), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Закону України “Про вищу освіту” (2014), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. У них не лише проголошується вагомість таких ідей, як залучення дітей і молоді до образотворчого мистецтва, а й містяться конкретні заходи щодо їх реалізації. Таким чином, перед вищою школою гостро постає проблема забезпечення умов для фахового зростання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, готових до неперервного професійного саморозвитку впродовж життя, здатних постійно вдосконалювати себе й власну діяльність відповідно до потреб суспільства.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти етнокультурного становлення вчителів образотворчого мистецтва досліджували філософи (Р. Герасимчук, В. Гнатюк), педагоги (І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, Г. Ващенко, О. Рудницька, Ю. Кузьменкова, М. Стельмахович, І. Доброскок та ін.). У контексті мистецької освіти вплив декоративно-ужиткового мистецтва на розвиток свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва був предметом уваги Г. Васянович, О. Гончаренка, О. Данченка, Л. Масол. Важливість використання мистецтва у фаховій підготовці вчителів образотворчого мистецтва обґрунтував І. Зязюн; доцільність використання мистецького потенціалу в процесі формування здібностей учителя висвітлила О. П. Рудницька; необхідність взаємодії з мистецтвом і його вплив на розвиток особистості були предметом дослідження Г. Ващенка.

Проте в зазначених працях науковців недостатньо висвітлено проблему використання творчого потенціалу в професійному становленні вчителів образотворчого мистецтва, у зв'язку з чим тема є актуальною.

**Мета** статті – окреслити шляхи ефективного використання потенціалу мистецтвознавства у професійному становленні вчителів образотворчого мистецтва. Для її досягнення висунуто такі завдання:

- вивчити особливості вітчизняного мистецтва художньої обробки соломи;
- опанувати прийоми й техніки соломоплетіння;
- розробити якісні показники рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва для їх оцінювання незалежними експертами (на основі методу групового експертного оцінювання);
- розробити програму розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Нині актуальним є питання збереження національних особливостей у мистецтві, застосування інструментарію в процесі професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Народне мистецтво є ефективним засобом формування професіоналізму, самосвідомості й професійного становлення вчителів образотворчого мистецтва. Вироби народного мистецтва, створені з різних пластичних матеріалів, передають глибину філософської думки, настроїв та емоції, світовідчуття, певну ідею, конкретний образ.

О. Бараболя вважає, що «народне декоративно-ужиткове мистецтво з давніх часів плекало і примножувало художню мову народу, збагачувало предметний світ, формотворчість, систему орнаментальних символів і знаків. У своїх творах художники відтворювали любов до образу рідної землі, традицій народу та його культуру» (Бараболя, 2008, с. 121).

Проблема формування національного типу особистості передбачає залучення мистецтвознавців до культури та народного мистецтва нашої країни. Україна завжди була відома своїм декоративно-ужитковим мистецтвом, яке творилося упродовж століть руками й розумом багатьох поколінь майстрів і тісно пов'язане з побутом, трудовою художньою діяльністю людини.

У системі професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва варто виокремити мистецтвознавчий компонент, який передбачає обізнаність студентів у різних видах мистецтва, розвиненість навичок сприймання творів мистецтва, сформованість високого рівня художньо-творчих умінь і навичок та забезпечує формування ключових компетентностей у різних видах мистецтва.

Поняття «мистецтвознавчо-професійна компетентність» конкретизує загальнокультурну компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зокрема обізнаність у сфері мистецтвознавства.

Доведено, що «емоційно-чуттєвий компонент мистецтвознавчо-професійної компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва розвивався майже в усіх запропонованих методах, у тому числі аналізу-інтерпретації, але найбільший вплив на формування й розвиток цього компонента мала організація виставок творчих робіт художників» (спостерігався розвиток ціннісно-аналітичного мислення як компонента їхньої мистецтвознавчо-професійної компетентності) (Шевченко і Шестакова, 2008; Доброскок, 2014, 2016).

У закладах вищої освіти домінантою освітнього процесу стає художник, спроможний вийти за межі навчальної дисципліни, що є своєрідним взірцем національної культури і духовних традицій українського народу. Сучасні художники мають бути готовими до створення етнохудожнього освітнього середовища, що зберігатиме й розвиватиме духовно-культурне надбання нації та транслюватиме його наступним поколінням.

У процесі професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва опановують історичні витоки, вивчають роль народної творчості, художніх ремесел і промислів у духовно-матеріальному житті народу і беруть участь у майстер-класах писанкарства, декупажу, вишивки, бісероплетіння, соломоплетіння тощо.

Науково-педагогічні працівники прищеплюють студентам позитивне ставлення до різних видів традиційного декоративно-ужиткового мистецтва; відтак у них формуються художньо-естетичні оцінки й міркування, вміння й навички виготовлення та декорування традиційних виробів з різних металів; розвиваються творчі здібності, естетичне сприйняття навколишнього світу.

На заняттях декоративно-ужиткового мистецтва студенти ознайомлюються з різними техніками лозоплетіння, соломоплетіння, бісероплетіння, гобеленом, вишивкою тощо. Але новим і цікавим для них є оволодіння технікою плетіння з соломі, де вони вивчають історію та виникнення виробів із соломі, а також створюють свої авторські образи. Інструменти для плетіння з різних видів соломі застосовують одні й ті ж самі. Потрібні також ножиці, голка, нитки (рис. 1) (Найден, 2002).

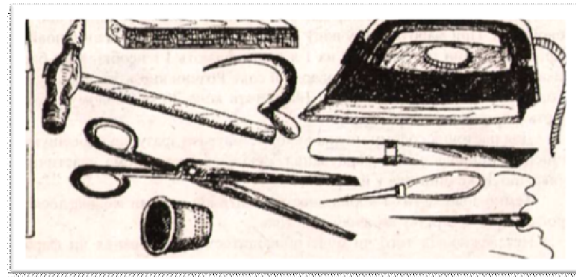
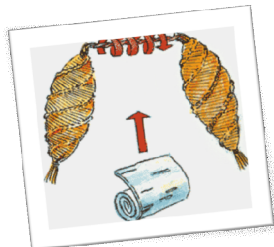


Рис 1. Використовувані в процесі соломоплетіння інструменти



Для того щоб виготовити виріб янгола, необхідно взяти підготовлену для роботи однакову за довжиною та товщиною соломі та зв'язати верхівку янгола, голову, піднявши кілька соломин, вставити ореол, прикріпити руки, зв'язавши тулуб, потім декорувати виріб.

Результати дослідження дають підстави констатувати, що зацікавлення й захоплення народним декоративно-ужитковим мистецтвом є важливою передумовою розвитку творчих здібностей студентів; спостерігалася активність у вираженні власних естетичних переживань через виготовлений декоративно-ужитковий виріб.

Науково-педагогічні працівники домагаються, щоб пізнавальний та емоційний компоненти системи професійної підготовки знаходили відображення у творчій діяльності студентів, а виконання ними практичних завдань викликало потребу звертатися до нових, глибинних пластів цього виду народної творчості.

В. Шульгіна стверджує, що “здатність людини бути носієм культури, розуміти її і діяти в ім’я її, залежить від того, якою мірою вона є водночас мислячою і вільною істотою; мислячою вона повинна бути для того, щоб виявитися спроможною виробити і гідно виразити розумні ідеали; вільною – щоб виявитися здатною поширити ці розумні ідеали на універсум; ідеал ґрунтується на розумінні сутності людини і сенсу її життя” (Шульгіна, 2015).

Під час відвідування музеїв, виставок, конкурсів, фестивалів студенти оволодівають знаннями з історії образотворчого мистецтва, ознайомлюються з художніми напрямками і стилями, творчістю українських і зарубіжних художників. Усе це позитивно впливає на професійне становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формування їхніх художніх смаків, духовності, інтелігентності (Ничкало, 2012).

Для визначення рівня розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ми ідентифікували п’ятнадцять якісних показників (критеріїв факторів): особистісний (сукупність якостей) вчителя образотворчого мистецтва, нормативний (нормознавчий), планово-прогностичний, креативно-знанневий (гностичний), оцінно-аналітичний, технологічний, комунікативний, концептуальний, акмеологічна спрямованість професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, мотиваційний, організаційний, комунікативна мобільність, психолого-педагогічна компетентність, атестація, підвищення кваліфікації. Відповідно до завдань дослідження розроблено програму розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва (рис. 2).

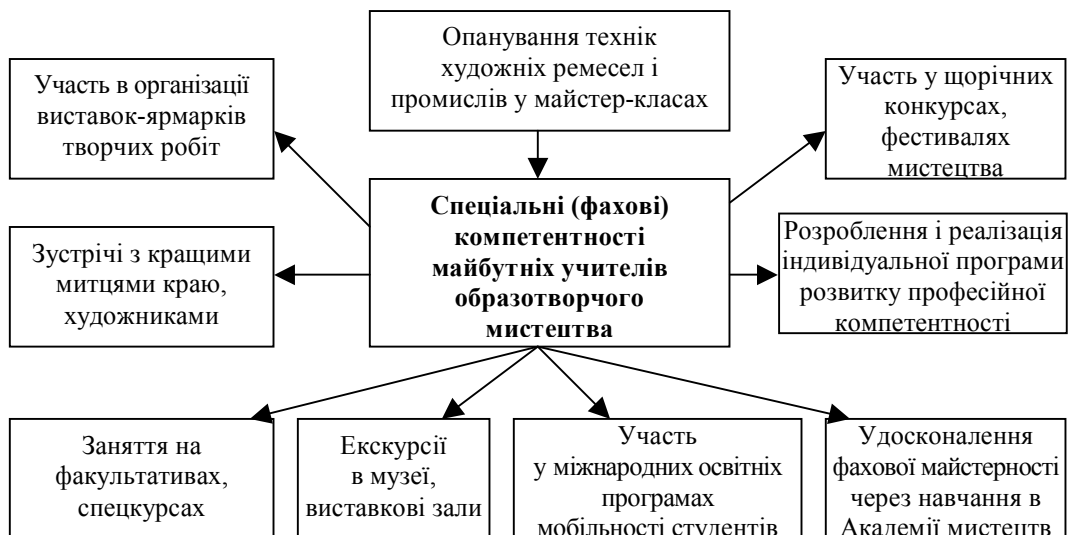


Рис. 2. Програма розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

У змісті програми розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виокремили такі організаційні заходи: участь студентів в організації виставок-ярмарків творчих робіт; зустрічі з кращими митцями краю, художниками; заняття на факультативах, спецкурсах; опанування технік художніх ремесел і промислів у майстер-класах; участь у щорічних конкурсах, фестивалях мистецтва. До змісту програми включено також розроблення й реалізацію індивідуальної програми розвитку професійної компетентності; вдосконалення фахової майстерності через навчання в Академії мистецтв; участь у міжнародних освітніх програмах мобільності студентів; екскурсії в музеї, виставкові зали. Ми припустили, що програма сприятиме підвищенню числових значень якісних показників рівня розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Окреслено такі перспективні шляхи використання творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва: створити у закладі вищої освіти організаційні, педагогічні, психологічні умови для підвищення результатів освітньої діяльності студентів; створити творчу атмосферу художніх майстерень, гуртків; оновити зміст освітньої програми підготовки вчителів образотворчого мистецтва відповідно до стандарту вищої освіти; реалізувати в середньостроковій перспективі програму розвитку професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва, потенціал мистецтвознавства через теоретичне засвоєння змісту нормативних і вибіркового дисциплін, спецкурсів, факультативів, засвоєння практичного досвіду провідних вітчизняних і зарубіжних митців.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** У процесі підготовки учителів образотворчого мистецтва значну увагу приділено творчій атмосфері художніх майстерень, гуртків, а також вихованню естетичної культури.

На цьому етапі дослідження ми ставили завдання розробити програму спецкурсу “Техніка декоративно-ужиткового мистецтва” та факультатив “Декоративно-прикладне ужиткове мистецтво”, а також програму розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які сприятимуть підвищенню ефективності їхньої фахової підготовки. Творчі здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва” – це особистісні утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку, необхідності оволодіння фаховими вміннями. Використовуючи потенціал мистецтвознавства, студенти створюють нові твори образотворчого мистецтва “за законами краси”.

Ефективним засобом національного виховання студентів, як складника сучасної концепції розвитку національної культури, є народне мистецтво, яке, залишаючись важливою галуззю етнічного мистецтва й зберігаючи тісний зв’язок з традиціями народної творчості минулого, набуває нового змісту, якостей і рис сьогодення. Національна свідомість майбутніх учителів образотворчого мистецтва знаходить прояв у процесі вивчення народного мистецтва плетіння з соломи, яке концентрує в собі величезні можливості для розвитку творчого потенціалу особистості, є невичерпним потенціалом сучасного світосприймання й світогляду майбутнього педагога.

Таким чином, ми розробили якісні показники рівня сформованості професійних компетентностей та авторську програму розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а також окреслили перспективні шляхи використання потенціалу мистецтвознавства у професійному становленні вчителів образотворчого мистецтва.

Наступними розвідками буде розроблення факторно-критеріальної моделі оцінювання якісних показників рівня розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Перспективними є наукові розвідки в напрямках розроблення власних навчальних продуктів, що потребує подальшого вивчення теоретичних аспектів і застосування практичних дій щодо розвитку мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів.

## ЛІТЕРАТУРА

- Бараболя, О. І. (2008). Методична компетентність учителя образотворчого мистецтва як психолого-педагогічна проблема. В *Актуальні питання художньої освіти у вищій школі* (сс. 135-139). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Доброскок, І. І. (2014). Загальнокультурний і професійний розвиток особистості як умова компетентності майбутнього фахівця. В *Проблеми загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця в системі неперервної освіти*. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 травня 2014 р. (сс. 7-15). Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М.
- Доброскок, І. І. (2016). Формування цілісного світорозуміння й сучасного наукового світогляду в дітей та молоді у діяльності студентських науково-пошукових об'єднань. В *Професійна освіта : теоретичні та прикладні аспекти формування компетентності майбутніх фахівців*. Колективна монографія (Ч. 1, сс. 22-36). Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М.
- Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.
- Ковальов, О. Є. (2006). *Декоративно-прикладне мистецтво у школі. 1-7 клас*. Суми: ВТД Університетська книга.
- Найден, О. (2002). Українське народне мистецтво ХХ ст. *Народне мистецтво, 1-2*, 12-16.
- Ничкало, Н. Г. (2011). *Творчий розвиток особистості засобами мистецтва*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія*. Монографія. Київ: Наукова думка.
- Шевченко, Є. І., & Шестакова, О. І. (Авт.-упоряд.). (2008). *Ганна Собачко Шостак. Мистецький альбом*. Київ : Народні джерела.
- Шульгіна, В. Д. (2015). Методологія синергетики у дослідженні проблем сучасної мистецької освіти. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія, 21* (2), 112-116.

## REFERENCES

- Barabolia, O. I. (2008). Metodychna kompetentnist' uchytelia obrazotvorchoho mystetstva iak psykoloho-pedahohichna problema. V Aktual'ni pytannia khudozhn'oi osvity u vyschij shkoli (ss. 135-139). Kyiv: Natsional'nyj pedahohichnyj univertsytet imeni M. P. Drahomanova.
- Dobroskok, I. I. (2014). Zahal'nokul'turnyj i profesijnyj rozvytok osobystosti iak umova kompetentnosti majbutn'oho fakhivtsia. V Problemy zahal'nokul'turnoho i profesijnoho rozvytku osobystosti majbutn'oho fakhivtsia v systemi neperervnoi osvity. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj, 28-29 travnia 2014 r. (ss. 7-15). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj: FOP Lukashevych O. M.
- Dobroskok, I. I. (2016). Formuvannia tsilisnoho svitorozuminnia j suchasnoho naukovooho svitohliadu v ditej ta molodi u diial'nosti students'kykh naukovo-poshukovykh ob'iednan'. V Profesijna osvita : teoretychni ta prykladni aspekty formuvannia kompetentnosti majbutnikh fakhivtsiv. Kolektyvna monohrafiia (Ch. 1, ss. 22-36). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj: FOP Dombrovs'ka Ya. M.
- Ziazun, I. A. (2000). Pedahohika dobra: idealy i realii. Kyiv: MAUP.
- Koval'ov, O. Ye. (2006). Dekoratyvno-prykladne mystetstvo u shkoli. 1-7 klas. Sumy: VTD Univertsytets'ka knyha.
- Najden, O. (2002). Ukrain's'ke narodne mystetstvo KhKh st. Narodne mystetstvo, 1-2, 12-16.
- Nychkalo, N. H. (2011). Tvorchij rozvytok osobystosti zasobamy mystetstva. Chernivtsi: Zelena Bukovyna.
- Orlov, V. F. (2003). Profesijne stanovlennia majbutnikh uchyteliv mystets'kykh dystsyplin : teoriia i tekhnolohiia. Monohrafiia. Kyiv: Naukova dumka.
- Shevchenko, Ye. I., & Shestakova, O. I. (Avt.-uporiad.). (2008). Hanna Sobachko Shostak. Mystets'kyj al'bom. Kyiv : Narodni dzherela.
- Shul'hina, V. D. (2015). Metodolohiia synerhetyky u doslidzhenni problem suchasnoi mystets'koi osvity. Ukrain's'ka kul'tura : mynule, suchasne, shliakhy rozvytku. Kul'turolohiia, 21 (2), 112-116.



## МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.881.111.1

### КУЛЬТУРА ЯК ДЖЕРЕЛО НЕПОРОЗУМІНЬ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ярошенко О. В.

lesyasonce@yahoo.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 22.02.2019. Рекомендовано до друку 22.03.2019.

**Анотація.** У статті розглянуто поняття міжкультурної комунікації, описано підходи до визначення культури, виокремлено релевантні тлумачення для подальшого аналізу культур з погляду міжкультурного спілкування, подано наявні підходи до класифікації культур, виявлено культурні виміри (функціонування людини як суб'єкта пізнання світу, як суб'єкта активності, як суб'єкта взаємодії з іншими), в межах яких проведено порівняльну характеристику культур України, США, Великої Британії і Китаю. Виокремлено їхні спільні й відмінні риси.

**Ключові слова:** культура, міжкультурна комунікація, культурний вимір, класифікації культур.

**Ярошенко О. В. Киевский национальный лингвистический университет**

**Культура как источник трений в процессе межкультурной коммуникации**

**Аннотация.** В статье рассмотрено понятие межкультурной коммуникации, описаны подходы к определению культуры, выделены релевантные толкования для последующего анализа культур с точки зрения межкультурного общения, представлены подходы к классификации культур, выявлены культурные измерения (функционирование человека как субъекта познания мира, как субъекта деятельности, как субъекта взаимодействия с другими), в рамках которых проведена сравнительная характеристика культур Украины, США, Великобритании и Китая. Выделены их общие и отличительные черты.

**Ключевые слова:** культура, межкультурная коммуникация, культурное измерение, классификации культур.

**Yaroshenko O. Kyiv National Linguistic University**

**Culture as a source of misunderstanding in intercultural communication**

**Abstract. Introduction.** The article is based on the analysis of scientific studies dedicated to different aspects of culture. The variety of approaches defines culture in different ways, but the most appropriate from the language point of view are hermeneutic, social, cognitive and semiotic. The definition of intercultural communication proves that every person views their own culture as central and other cultures are measured in relation to it. Thus, all misunderstandings are driven from the cultural peculiarities of interlocutors who belong to different cultural worlds. The *purpose* of this article is to define the notion of intercultural communication, state the importance of culture in interaction, analyse the contemporary researches on culture dimensions, carry out the comparative culture analysis of Ukraine, the USA, the UK, and China, define the similarities and differences between them.

**Methods.** The analysis of the existing researches has been carried out; the extent to which every component of various culture classifications is elaborated has been identified. The common features of classifications have been traced and on their basis the culture dimensions have been determined. **Results.** The analysis of studies reveals that there are three cultural dimensions to trace the person's identity within the culture. They are person's operation as a subject of nature/world cognition, as a subject of activity, and as a subject of interaction. Nature / world cognition includes person's attitude to time, nature, space, and uncertainty. Activity / action dimension goes into deep about attitude to rules / laws and human activities. Interaction aspect touches upon relationship with authorities / power, special features of social structure, and the way people express themselves while communicating. Within every dimension the peculiarities and explanations of culture realm are given. **Conclusion.** The comparative analysis of the cultures reveals more similarities between Ukraine and China than Ukraine and the USA, and the UK within the dimensions of activity and interaction while the dimension of nature / world cognition shows how Ukrainian culture is different from all the others.

**Key words:** culture, intercultural communication, culture dimension, culture classifications.

**Постановка проблеми.** Сучасний процес глобалізації економіки, науки, а також освіти передбачає наявність міжнародних контактів як явища повсякденного життя. Таке розширення культурних кордонів спричиняє необхідність встановлювати й закріплювати міжнародні зв'язки. Проте в процесі міжкультурної взаємодії людина стикається з різними труднощами, з-поміж яких знання мови є далеко не єдиною проблемою. Відмінності у сприйнятті навколишнього світу носіями різних культур можуть привести до непорозуміння і навіть конфлікту. Основні чинники цих невдач лежать далеко за межами очевидної різниці в одязі, національній кухні, нормах поведінки тощо. Ці відмінності полягають у різному світовідчутті, зокрема ставленні до світу й інших людей, оскільки людина сприймає іншу культуру крізь призму своєї і, відповідно, її висновки обмежені рамками власної культури. Унаслідок індивіду важко зрозуміти значення вчинків, дій, нехарактерних для нього самого. Ефективна міжкультурна комунікація не може виникнути сама по собі, цього потрібно цілеспрямовано навчатись, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Метою** статті є розглянути поняття міжкультурної комунікації, проаналізувати визначення культури, виокремити критерії класифікацій культур й охарактеризувати культури України, США, Великої Британії і Китаю відповідно до критеріїв.

**Аналіз останніх публікацій.** Питанням міжкультурної комунікації, зокрема різних її аспектів, займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Н. М. Боголюбова, Н. Ф. Бориско, Л. І. Воротняк, Н. Д. Гальскова, Л. П. Голованчук, А. Й. Гордєєва, В. Д. Грищенко, Г. В. Єлізарова, С. В. Жучков, О. О. Кириченко, О. О. Коломінова, О. Л. Красковська, Ю. В. Ніколаєва, І. М. Палько, Ю. І. Пассов, О. П. Садохін, Н. Б. Самойленко, В. В. Сафонова, Н. К. Складенко, Г. М. Слєпцова, О. Б. Тарнопольський, С. Г. Тер-Мінасова, Є. Г. Фалькова, В. П. Фурманова, Н. В. Янкіна, L. A. Arasaratnam, S. C. Banerjee, J. M. Bennett, G. Chagnon, D. K. Deardorff, M. R. Hammer, G. Hofstede, G. J. Hofstede, J. Koester, M. W. Lustig, J. N. Martin, M. Minkov, T. K. Nakayama, B. H. Spitzberg, R. L. Wiseman та ін.)

Незважаючи на те, що проблему міжкультурного спілкування активно досліджують багато науковців, вважати її вирішеною неможливо, оскільки, по-перше, немає єдиного визначення культури, а відтак не є повністю зрозумілим поняття міжкультурної комунікації, по-друге, недостатньо розроблено методикку навчання майбутніх філологів міжкультурної комунікації.

У Словнику термінів міжкультурної комунікації (Бацевич, 2007) подано таке визначення: "Комунікація міжкультурна (КМ) – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. КМ характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним із найважливіших чинників КМ є усвідомлення взаємної "культурної чужинності" її учасників" (Бацевич, 2007).

З огляду на визначення, культура для такого виду спілкування виступає предметом виникнення проблем і невдач, тому спробуємо розібратись, що таке культура. Існує багато підходів до тлумачення феномену культури, кожен з них трактує її по-різному. Так, перші шість підходів (описовий, історичний, нормативний, психологічний, структурний і генетичний) були виокремлені ще в 1952 році А. Л. Кроубером і К. Клакхоном (Kroeber & Kluckhohn, 1952), проте на сьогодні розвиток технологій і науки спричинив появу нових підходів: аксіологічного (ціннісного), технологічного, діяльнісного, функціонального, герменевтичного, духовного, антропологічного, діалогічного, інформаційного, особистісно-атрибутивного, психологічного, символічного, типологічного, соціального, когнітивного, семіотичного тощо. З огляду на велику кількість підходів ми не можемо дібрати єдино правильного визначення культури, а тому виокремимо ті підходи, які враховують роль мови в формуванні й існуванні культури. Багато

науковців ще в середині ХХ століття стверджували, що “кожна мова є носієм культури” (Bloomfield, 1945, с. 625), що “мова є частиною культури” (Voegelin & Harris, 1945, с. 456-457) і що “дуже важко відділити культуру від мови і дати їй визначення без посилання на мову” (Voegelin, 1950, с. 432).

До таких підходів віднесемо герменевтичний, за яким культура – це сукупність текстів як знаково-символічних систем у їхньому соціокультурному й історичному контексті, а слово, яке складає текст, за Г. Г. Шпет, – це не лише явище природи, але й факт, і річ світу культурно-соціального, це ознака наявності культури і приналежності індивіда до певного вузько-усвідомленого кола людської культури і людського співжиття, пов’язаних єдністю мови (Шпет, 1989, с. 384-385).

Соціальний підхід описує культуру “як цемент будівлі суспільного життя” (Смелзер, 1994, с. 48). Культура індивіда не може бути ізольована від групи, а культура групи не може бути відокремлена від суспільства (Eliot, 1948, с. 24). Вона передається від однієї людини до іншої в процесі соціалізації і формує у людей відчуття приналежності до певної групи. Мова – це соціальне явище, яким не можна оволодіти без спілкування з людьми (Смелзер, 1994, с. 52). Мова як головний елемент культури, з одного боку, сприяє об’єднанню людей, а з іншого – виключає з групи тих, хто не розмовляє нею, і в такий спосіб стає причиною конфліктів як між групами, так і в межах однієї групи (Смелзер, 1994, с. 48).

За когнітивним підходом культура розглядається в термінах мисленневих реалій, структур і процесів. Культура за цим підходом є сферою, в межах якої вивчається мова і смисли / значення, яких вона набуває, і водночас мова є предметом вивчення, щоб виокремити культурні особливості (Foley, 1997). Культура – це процес створення значень, які не завжди є лише мовними (Brown, 2006, с. 101). Культура – це підґрунтя, завдяки якому досліджується й відчувається світ (Jourdan, 2006, с. 142). Культура – це спільні значення, які продукуються і використовуються в мові (Hall, 1997; Burke & Patterson-Pratt, 2002), це засіб, завдяки якому ми розуміємо речі й явища. Значення передаються через мову. Тому, кажучи, що дві людини належать до однієї культури, означає, що в них однакове світосприйняття і вони можуть висловити свої думки, почуття зрозуміло один одному (Hall, 1997).

Семіотичний підхід трактує культуру як унікальний зв’язок знакових систем (Salupere & Toor, 2013, с. 15). Культура – це система знаків, яка репрезентує світ, і може використовуватися як засіб спілкування (Елизарова, 2005, с. 18). Усі прояви культури є актами комунікації, оскільки несуть у собі значення і створюються з метою його передачі (Елизарова, 2005, с. 20). Поняття культури трактується як моделі значень, які передаються історично і які втілені в систему уявлень, що виражаються у символічних формах, завдяки чому людина передає, зберігає і розвиває свої знання про життя (Geerts, 1973, с. 89; Carbaugh, 1990). Семіотичні форми культури (лінгвістичні, графічні) є втіленням культурної практики в межах контекстуально значущих культурних аспектів, які не відображаються формальною стороною знака, але розуміються усіма носіями культури (Елизарова, 2005, с. 21).

Кожен з цих підходів не лише пояснює значення культури як феномену, а й підкреслює вагомість мови у процесі передачі й зберігання культурних надбань. А тому вивчення мови має бути не просто засвоєнням графічних знаків, лексичних одиниць, граматичних структур тощо, а й зануренням у культуру країни виучуваної мови, визначенням мовної картини світу, аналізом стереотипів тощо.

В Україні наразі популярності набуває вивчення східних мов. Найпоширенішою є китайська мова, адже кількість її носіїв дуже велика, економічний і технологічний розвиток Китаю на світовому рівні демонструє великі можливості для подальшого працевлаштування. Проте й англійська мова не втрачає своїх позицій, оскільки на сьогодні є мовою *Lingua Franca*, тобто мовою спілкування для людей, які не володіють рідними мовами одне одного. Це іноземна мова для кожного з мовленневих партнерів.

З огляду на це кожна з трьох культур є особливою, має суттєві відмінності в світосприйнятті, тому вважаємо за необхідне проаналізувати й виокремити конкретні ознаки кожної з культур. Задля цього розглянемо моделі вимірювання національних культур, запропоновані різними науковцями, й укладемо порівняльну таблицю для української, китайської, американської і британської культур.

Складність проблеми характеристики і порівняння культур вивчалась і вивчається багатьма вченими, тому наразі існує багато моделей (G. Hofstede, E. T. Hall, F. Trompenaars, F. R. Kluckhohn, F. L. Strodbeck, S. H. Schwartz тощо), кожна з яких розглядає культуру за різними критеріями.

Так, нідерландський соціолог, засновник порівняльних міжкультурних досліджень Г. Гофстеде (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011), спираючись на роботи Inkeles and Levinson (Inkeles & Levinson, 1969), які визначили чотири напрямки (dimensions of culture) виділення особливостей різних культур, запропонував свої критерії, за якими можна відокремити одну культуру від іншої. Це дистанція влади (power distance (from small to large)), взаємовідносини індивідуума і групи (колективізм – індивідуалізм (collectivism versus individualism)), ціннісні доміанти (фемінність – маскулінність (femininity versus masculinity)), ставлення до невизначеності (uncertainty avoidance (from weak to strong)) (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, с. 31), орієнтація (довгострокова і короткострокова орієнтація (long-term or short-term orientation)) (Guirdham, 2005, с. 52) і відчуття щастя в потуранні своїм бажанням – стриманості (indulgence versus restraint).

У свою чергу, американський антрополог, дослідник міжкультурного спілкування Е. Т. Холл (Hall & Hall, 1990) вивчав відмінності у моделях поведінки, зумовлені базовими категоріями культури, які можуть спричинити конфлікт у процесі міжкультурної комунікації. Він виокремив три основні критерії до вимірювання культур (culture dimensions): контекст спілкування і поширення інформації (висококонтекстні – низькоконтекстні (high and low context)), ставлення до простору (дистантні – контактні) і ставлення до часу (монохронні – поліхронні (monochronic versus polychronic)) (Hall & Hall, 1990).

Учень Г. Гофстеде Фонс Тромпенаарс (Fons Trompenaars) (Тромпенаарс і Хемпден-Тернер, [партикуляризм (universalism versus particularism); індивідуалізм – колективізм (individualism versus collectivism), нейтральність – емоційність (neutrality versus emotionalism), специфічність – дифузність (specificity versus diffuseness), успіх / досягнення – статус (achievement versus ascription); ставлення до часу: орієнтація на майбутнє – минуле (future versus past orientation), поліхронний – монохронний час (polychronic versus monochronic time); ставлення до навколишнього світу: самоконтроль (керовані зсередини) – зовнішній контроль (керовані ззовні) (controlled environment versus harmonised with environment) (Guirdham, 2005, с. 53-55).

За моделлю Клакхона-Стробека (Фалькова, 2007; Hills, 2002) визначено п'ять основних показників, за якими можна виокремити культури: ставлення до часу (Time: past, present, future); людина і природа (humanity and natural environment: mastery, harmonious, submissive); ставлення до людей (relating to other people: hierarchical ("Lineal"), as equals ("Collateral"), individualistic); мотив / орієнтація діяльності (motive for behaving: being, being-in-becoming, achievement ("doing")); природа людини (nature of human nature – good, bad ("Evil") or a mixture).

Шварц Ш. Х. (Schwartz, 1999) стверджує, що перед кожним суспільством постають три питання/проблеми: визначення природи стосунків між індивідом і групою; гарантування відповідальної поведінки, яка збереже соціальну структуру; визначення ставлення людини до природи і соціального світу. Унаслідок досліджень С. Х. Шварц виділив три групи цінностей, які допомагають виокремити різні культури: включеність / залученість – автономність (embeddedness (conservatism) versus autonomy (intellectual and affective autonomy)), де проявляється рівень, до якого індивіди інтегровані в групу; ієрархія – егалітаризм (hierarchy versus egalitarianism),

де егалітаризм – це визнання один одного морально рівними людьми, які розділяють основні інтереси; панування / влада / досконале володіння – погодженість / взаємна відповідність (mastery versus harmony).

**Основні результати дослідження.** Кожна з представлених моделей має певні спільні риси, тому узагальнимо інформацію, виділивши культурні універсалиї, які слугуватимуть для подальшої характеристики кожної з обраної нами культур. Ми розподілили різні групи цінностей на три блоки, в межах кожного з яких простежується діяльність людини як певного суб'єкта: функціонування як суб'єкта пізнання світу; функціонування як суб'єкта активності й функціонування як суб'єкта взаємодії з іншими. Розглянемо докладно кожен з груп.

Отже, людина в межах культури функціонує, діє як суб'єкт пізнання світу, тобто завдяки розумінню цього можна виділити особливості, на які потрібно в майбутньому звертати увагу в процесі міжкультурної взаємодії. До блоку функціонування як суб'єкта пізнання світу ми віднесли ставлення людини до різних аспектів світу: ставлення до часу, ставлення до простору, ставлення до навколишнього світу / природи, ставлення до невизначеності (табл. 1).

Таблиця 1

**Функціонування людини як суб'єкта пізнання світу**

Країна / Критерій	Україна	США	Велика Британія	Китай
<i>1. Ставлення до часу</i>				
виконання одного завдання чи багатьох одночасно (монокронний, поліхронний)	помірно-монокронний	монокронний	монокронний	помірно-монокронний
орієнтація при прийнятті рішень на майбутнє / теперішнє / минуле	сьогодення, минуле	близьке майбутнє, теперішнє	майбутнє, минуле	далеке майбутнє, минуле
орієнтація (довгострокова короткострокова)	короткострокова	середньо-строкова	середньо-строкова	довгострокова
<i>2. Ставлення до навколишнього світу / природи</i>				
внутрішньо, зовнішньо керовані	зовнішній контроль	самоконтроль	самоконтроль	зовнішній контроль
домінування над природою, гармонія з природою, покірність природі	покірність	домінування	домінування	гармонія
природа / сутність людини	погана і добра	добра	добра	добра і погана
<i>3. Ставлення до простору</i>				
дистантна культура, контактна культура щодо персонального простору	дистантна	дистантна	дистантна	дистантна

Продовження табл. 1

Країна / Критерій	Україна	США	Велика Британія	Китай
дотримання ролей: специфічність – дифузність	дифузність	специфічність	специфічність	дифузність
<i>1. Ставлення до невизначеності</i>				
високий рівень уникнення невизначеності, низький рівень уникнення невизначеності	високий рівень уникнення невизначеності	низький рівень уникнення невизначеності	низький рівень уникнення невизначеності	низький рівень уникнення невизначеності

(Інформацію запозичено з таких джерел: Лозової, Анучина, Стасевська і Уманець, 2013; Масвська, 2003; Медведєва, 2017; Пилипенко, Литвиненко, 2015; Тромпенаарс і Хемпден-Тернер, 2004; Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011; Bhagat & Richard, 2009; Guirdham, 2005; Hall & Hall, 1990; Hills, 2002; Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011.)

Табл. 1 ілюструє, що кожна з чотирьох культур має як спільні, так і відмінні риси. Щодо критерію ставлення до часу, то США і Велика Британія – це монохронні культури (hall), де важливою психологічною установкою є послідовність й одночасна концентрація на одній справі. Цим культурам притаманний високий темп життя, цінуються пунктуальність і часові зобов'язання, під час зустрічей одразу переходять до справ. Суворе дотримання планів є обов'язковим. Приватне життя і робота розділені (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011). Водночас Україна і Китай – це помірномонхронні культури (холл), де людина більш схильна до виконання одночасно багатьох справ. Цим культурам притаманний повільніший темп життя, запізнення вважається нормальним і може свідчити про поважність того, хто запізнився, вважається нечемним починати зустріч з обговорення важливих справ, а спроби прискорити перебіг дій можуть бути розцінені як безтактність. Плани змінюються часто і швидко. Приватне життя і робота взаємопоєднані (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011).

У прийнятті рішень кожен представник певної культури орієнтується на минуле, теперішнє чи майбутнє. Цей аспект наявний у кількох науковців: у Клакхона і Стродбека, Тромпенаарса і Хофстеде, і кожен з них по-своєму трактує бачення культури. Розглянемо два найважливіші, на нашу думку, аспекти цієї проблеми: яким часом живуть люди і що впливає на прийняття рішень. На жаль, українці живуть сьогоднішнім днем (Пилипенко і Литвиненко, 2015), а у прийнятті рішень часто озираються на минуле. Американці живуть близьким майбутнім і рішення приймають, фокусуючись на теперішній ситуації (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011). Китайці живуть майбутнім, проте керуються минулим для постановки цілей і втілення їх у життя (Bhagat & Richard, 2009). Британці живуть майбутнім, а минула слава і перемоги впливають на прийняття рішень сьогодні (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011).

Аспект орієнтації тісно пов'язаний з попереднім: яким часом живе нація, така у неї й орієнтація. Україна живе сьогоднішнім і, відповідно, має короткострокову орієнтацію, що проявляється в реальності, в якій ми живемо: основні досягнення країни були у минулому, представники цієї культури поважають традиції, очікують швидких ефектів, мають низьку частку накопичень, нестачу інвестицій, відчувається соціальний тиск у питаннях витрати коштів, наявність боргів, повільне економічне зростання. Студенти співвідносять успіх і провали з удачею (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011). На відміну від України, США, Велика Британія і Китай мають більш довгострокову орієнтацію. Представникам цих культур

притаманні такі риси: важливі події в житті країни ще відбуватимуться в майбутньому, традиції адаптуються до вимог часу, наполегливість проявляється у повільному досягненні результату, спостерігається висока частка накопичень, наявні кошти для інвестицій, економне витрачання ресурсів. Цим країнам притаманне швидке економічне зростання. Студенти співвідносять успіх і невдачу з наполегливістю, з якою вони працюють (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011).

Критерій ставлення до навколишнього світу / природи є триаспектним.

Україна і Китай належать до зовнішньо керованих культур, де вважається, що події відбуваються самі по собі й до цього потрібно пристосуватися. Люди часто орієнтуються на думку тих, хто їх оточує. Представники такого типу культур приділяють велику увагу стосункам, дотриманню правил ввічливості у спілкуванні, терплячості й компромісу (Тромпенаарс і Хемпден-Тернер, 2004). США і Велика Британія є внутрішньо керованими культурами, представники яких вірять у можливість контролю результатів. Природа повністю контролюється ними, і ресурси використовуються для задоволення власних потреб. Орієнтуються на власну думку. Кожен чітко знає свої завдання й виконує їх. На перше місце ставляться власні інтереси (Тромпенаарс і Хемпден-Тернер, 2004).

Рівень, до якого люди готові змінювати природний світ задля задоволення потреб групи чи окремої особи, характеризується як домінування, гармонія чи покірність (Bhagat & Richard, 2009). Україна характеризується покірністю, яка проявляється у відсутності чітких цілей, адже передбачається, що для їх досягнення мало що можна зробити. Китай живе в гармонії з природою. Світ сприймається таким, який є, потрібно підтримувати все збалансовано. Представники цієї культури погоджують цілі з оточенням, корекція мети або її недосягнення не карається, а тому є досить поширеним явищем. США і Велика Британія демонструють домінування над природою. Віра в необхідність контролювати, ставити цілі, досягати їх, а у разі невдачі – карати.

Ще одним критерієм ставлення до природи є сприйняття сутності людини. Так, українці вважають людей одночасно поганими і хорошими, проте завжди ставляться з пересторогою до чужих. Найчастіше застосовується авторитарний стиль управління, який проявляється у нав'язуванні своєї волі підлеглим, надмірній централізації влади, нетерпимості до заперечень тощо (Загірняк, Перерва, Маслак та ін., 2015). США і Велика Британія вважають людей позитивними і довіряють їм. У таких культурах переважає демократичний стиль управління, який характеризується справедливістю, прислуховуванням до думок підлеглих, інформування колективу про стан справ і перспективи розвитку організації тощо (Загірняк, Перерва, Маслак та ін., 2015). Китайці вважають, що людині притаманні як позитивні, так і негативні риси, а тому слід сприймати всіх нейтрально. В цьому разі допускається великий рівень самостійності, але досить жорсткий контроль результатів (Фалькова, 2007, с. 67).

Ставлення до персонального простору є важливим елементом у спілкуванні з людьми, адже кожен має дотримуватися комфортної дистанції для успішної комунікації. Розділяють інтимну (до 0,5 м), особисту (0,5-1,5 м), соціальну / формальну (1,5-3 м) і публічну (більше 3 м) зони спілкування (Москаленко, 2008). Усі обрані нами країни є дистантними, а отже, прийнятна відстань для спілкування незнайомих або малознайомих людей належить до соціальної та публічної зон, і наближатися ближче ніж на 1,5 м не варто.

Для України і Китаю як представників дифузійної культури характерне поєднання публічного і приватного просторів. Діяльність у дифузних культурах потребує великих витрат часу. Налагодження стосунків між діловими партнерами є не менш важливою діяльністю, ніж виконання визначеного завдання (Медведева, 2017). У специфічних культурах, таких як США і Велика Британія, люди мають великий суспільний простір і менший – особистісний. Вони відмежовують своє приватне життя від роботи, постійно оберігаючи його (Медведева, 2017).

Україна належить до культур з високим рівнем тривожності. За Г. Хофстеде (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011), у ситуації невизначеності представники цієї культури переживають тривогу, стрес і почуття страху, люди не схильні до прийняття швидких рішень і опираються нововведенням, проявляється нетерпимість до відхилень, все, що нове, – небезпечно. Індивід схильний працювати на посаді, яка не подобається. Особливістю є також наявність великої кількості регламентів, формальних детальних правил, законів, хоча вони й не виконуються. Щодо навчання, то студенти бачать у викладачі експерта, який не має права помилятися. Протилежними до України є США, Велика Британія і Китай, які вважаються країнами з низьким рівнем уникнення невизначеності. Їм притаманний низький рівень стресу в незнайомій ситуації, все нове сприймається з цікавістю, зміна роботи не викликає тривоги. Представники цих культур не терплять формальних правил і вважають себе здатними діяти без них. У процесі навчання студенти й викладачі рівноправні, і, відповідно, викладач може чогось не знати (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011).

До наступного блоку універсальї культури ми віднесли функціонування людини як суб'єкта активності (табл. 2).

Таблиця 2

**Функціонування людини як суб'єкта активності**

Країна / Критерії	Україна	США	Велика Британія	Китай
<i>Ставлення до правил / законів</i>				
універсалізм – партикуляризм (культура універсальних істин – приватних істин)	низький універсалізм (культура приватних істин)	високий універсалізм (культура універсальних істин)	високий універсалізм (культура універсальних істин)	низький універсалізм (культура приватних істин)
<i>Орієнтація діяльності</i>				
успіх / досягнення – статус	статус	успіх / досягнення	успіх / досягнення	статус
існування, становлення / саморозвиток, діяльність	існування	діяльність	саморозвиток	існування
відчуття щастя: потурання примхам / бажанням – стриманість	стриманість	потурання	потурання	стриманість

Табл. 2 ілюструє, що Україна і Китай, хоч як це не дивно, дуже схожі між собою за цим критерієм. Так, культури приватних істин заявляють про необхідність дотримання правил, проте залежно від конкретних умов і стосунків між людьми на деякі правила очі можна заплющити (Тромпенаарс и Хэмпден-Тернер, 2004). США і Велика Британія є країнами універсальних істин, де громадяни законослухняні, а правила і закони однакові для всіх без винятків (Тромпенаарс и Хэмпден-Тернер, 2004).

Щодо орієнтації діяльності, то знову ж таки простежується спільність ознак між Україною та Китаєм. Культури обох країн орієнтовані на статус, соціальне походження і приналежність до певного класу, касти, групи. Вік і стать мають більше значення, ніж особисті якості і бажання працювати. Крім того, люди вірять, що потрібно зосереджувати увагу на існуванні, спогляданні моменту життя. Водночас спостерігається незначна кількість щасливих людей, стриманість породжує відчуття безпорадності. США і Велика Британія у діяльності орієнтовані на успіх і досягнення. Людину оцінюють на основі власних вчинків і досягнень, статус у суспільстві



визначається діями і відповідно до цього мотивація та орієнтація діяльності зосереджені саме на діяльності (США) і саморозвитку (Велика Британія). Люди в цих країнах беруть життя у свої руки, бачать результат своїх дій і тому вважають себе щасливими.

Важливим елементом міжкультурного спілкування є взаємодія між людьми, тому ми виокремили групу критеріїв функціонування людини як суб'єкта взаємодії з іншими (табл. 3).

Таблиця 3

**Функціонування людини як суб'єкта взаємодії з іншими**

Країна / Критерій	Україна	США	Велика Британія	Китай
<i>Ставлення до влади і авторитету</i>				
дистанція влади	висока	низька	низька	висока
ієрархія – егалітаризм	ієрархія	егалітаризм	егалітаризм	ієрархія
маскулінність – фемінність	маскулінність 4	маскулінність 1	маскулінність 2-3	маскулінність 2-3
<i>Особливості соціального устрою</i>				
колективізм-індивідуалізм	колективізм 3	індивідуалізм 1	індивідуалізм 2	колективізм 4
рівень інтегрованості у групи: включеність / залученість – автономність	включеність	автономність	автономність	включеність
індивідуалістичність – рівність – ієрархічність	ієрархічність	індивідуалістичність	індивідуалістичність, але ієрархічність в межах Британської аристократії	ієрархічність
<i>Вираження у процесі спілкування</i>				
нейтральність (стриманість) – емоційність (експресивність)	експресивність	варіативна експресивність	варіативна експресивність	стриманість
висококонтекстність – низькоконтекстність	високо-контекстність 3	низько-контекстність 1	низько-контекстність 2	високо-контекстність 4

Щодо ставлення до влади й авторитету (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010; Hofstede, 2011), то Україна і Китай є ієрархічними культурами з великою дистанцією влади. Для них характерні: вертикальна структура владних стосунків, слухняність і підкреслена повага до всіх носіїв владних повноважень, передбачається і визнається нерівність людей, батьки виховують дітей слухняними, співробітники очікують вказівок від керівництва, а студенти – від викладача, спілкування переважно формальне, критика і відкрита незгода караються. США і Велика Британія – егалітарні культури з низькою дистанцією влади, що проявляється у горизонтальній структурі владних стосунків, відносній рівності співрозмовників завдяки автономії особистості і пріоритету індивідуальних свобод. Діти є рівноправними особистостями. Підлеглі часто беруть участь у прийнятті рішень. Викладачі не диктують, що робити, а студенти проявляють свою ініціативу. Активне протиріччя і відкрита незгода – норма.

Хоч як це дивно, але всі обрані нами культури більшою мірою є маскулінними (“чоловічими”): від США – найбільш маскулінної культури до України найменш маскулінної. Для них характерними є превалювання роботи над сім’єю, незалежність, матеріальний успіх, конкуренція і чітке розмежування чоловічих і жіночих ролей, вирішення конфліктів у вільній боротьбі (Фалькова, 2007).

Особливістю соціального устрою України і Китаю є колективізм. Людина розглядає себе як частину групи, колективу, організації і сприймає взаємну турботу членів групи як основну цінність. Інтереси групи передують інтересам індивіда. Ідентичність ґрунтується на приналежності до соціальної групи і, як наслідок, відбувається висока інтегрованість у групу, де людина усвідомлює себе частиною групи. США і Велика Британія є представниками культур з яскраво вираженим індивідуалізмом, де людина концентрується тільки на турботі про себе і свою родину, наголошуються ініціативність і самостійність. Ідентичність ґрунтується на особистих якостях людини. Кожен має право на особисте життя і власну думку. Індивід виражає автономність у прийнятті рішень, підкреслюючи свою унікальність.

У Китаї й Україні суспільство в цілому побудоване на основі ієрархічних зв'язків різних груп. США є країною, де соціальна структура будується на окремих індивідах, в той час як у Великій Британії проявляється розподіл на індивідуалістичний спосіб організації суспільства і ієрархічний спосіб організації британської аристократії (Earley & Gibson, 1998).

Процес спілкування для кожної культури – це особливий ритуал, який проходить по-різному. Культура Китаю належить до емоційно нейтральних, стриманих, де не прийнято афішувати свої почуття, у них непрозорий емоційний стан (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011). Сильні емоції можуть виражатися ледь помітними рухами і мімікою. В емоційно нейтральних культурах співрозмовники зазвичай говорять суворо по черзі, ніколи не перебивають одне одного, вони витончені у вербальному і невербальному спілкуванні. Проміжну позицію посідають США та Велика Британія (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011). Це культури з варіативною експресивністю, тобто представники можуть іноді як виявляти свої емоції, так і приховувати. Україна належить до країн з емоційно залученою, експресивною культурою. Вияв емоцій, відображення миттєвої реакції вербально або невербально на робочому місці і в побуті вважаються доречними. Відсутність її часто розцінюється як черствість, байдужість, може викликати образу і погіршення відносин. У ході перемовин задоволення або незадоволення виражаються практично миттєво і часто досить бурхливо, легко підвищується голос (Юхименко, Гацька, Півторак та ін., 2011).

Висококонтекстні культури, до яких належать Україна і Китай, характеризуються тим, що інформація сприймається на основі контексту, читається і розуміється “між рядків”, партнери висловлюються імпліцитно, наявна велика кількість багатозначних пауз, велику роль відіграють невербальні знаки і символи (Hall & Hall, 1990). США і Велика Британія – це низькоконтекстні культури, де інформація сприймається незалежно від контексту, оцінюється чітко і зрозуміло, партнери висловлюються експліцитно, мова проста і пряма, мала питома вага невербальних засобів спілкування (Hall & Hall, 1990).

**Висновки.** У процесі іншомовної освіти філологів неможливо обійтися без зіставлення культур, адже майбутній учитель, викладач, перекладач має володіти не лише мовним матеріалом і лінгвосоціокультурними знаннями, але й мати сформовані навички і розвинені вміння міжкультурного іншомовного спілкування у відповідних сферах комунікації і ситуаціях. Крім того, кожна людина є носієм певної культури і, відповідно, сприймає чужу культуру крізь призму своєї, а тому чітке розуміння власної культури допоможе докладніше і послідовніше осягнути чужу.

Таким чином, ми виокремили три культурних виміри (функціонування людини як суб'єкта пізнання світу, як суб'єкта активності і як суб'єкта взаємодії з іншими), в межах яких виділили універсалії, за якими охарактеризували культури чотирьох країн і простежили їхні спільні і відмінні риси. Унаслідок ми дійшли висновку, що Україна і Китай мають багато спільного у культурному плані, а саме в особливості діяльності і взаємодії з іншими, хоча мови цих країн належать до абсолютно різних сімей мов: українська – до індоєвропейської, а китайська – до китайсько-тибетської. Культури США і Великої Британії є більш віддаленими від України, хоча всі мови і належать до єдиної сім'ї мов.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у визначенні характеристик студентів відповідно до культурних вимірів, виокремленні культурних стереотипів, характерних для кожної з культур, виділенні психологічних аспектів міжкультурного спілкування тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра.
- Загірняк, М. В., Перерва, П. Г., Маслак, О. І., Гришко, Н. Є., Бала, В. В., Коноваленко, О. Д., ...Пряхіна, К. А. (2015). *Економіка підприємства: магістерський курс : підручник* (Ч. 1). Кременчук: ТОВ "Кременчуцька міська друкарня".
- Елизарова, Г.В. (2005). *Культура и обучение иностранным языкам*. СПб: КАРО.
- Лозовой, В. О., Анучина, Л. В., Стасевська, О. А., Уманець О. В. (2013) *Історія української культури*. Харків: Право.
- Маєвська, Н. А. (2003). *Психологічні ознаки культури українців на сучасному етапі розвитку суспільства* (Автореферат дисертації канд. психологічних наук).
- Медведева, І. В. (2017). Концепції культури в міжнародному бізнесі. *Глобальні та національні проблеми економіки*, 16, 58-63.
- Москаленко, В. В. (2008). *Соціальна психологія*. Підручник. Видання 2 ге, виправлене та доповнене. Київ: Центр учбової літератури.
- Пилипенко, А. Н., Литвиненко, Н. И. (2015). Украинская ментальность в координатах исследовательской программы Г. Хофстеда. *Економічний Вісник Національного гірничого університету*, № 2 (50), 9-19.
- Смелзер, Н. (1994). *Социология*. (Пер. с англ. З. П. Вольская). Москва: Феникс.
- Таратухина, Ю. В., Авдеева, З. К. (2015). *Деловые и межкультурные коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата*. Москва: Издательство Юрайт.
- Тромпенаарс, Ф. и Хэмпден-Тернер, Ч. (2004) *Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса* (Пер. с англ. Е. П. Самсонов). Минск: ООО «Попурри».
- Фалькова, Е. Г. (2007). *Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие*. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ.
- Шпет, Г. Г. (1989). *Сочинения*. Москва: Правда.
- Юхименко, П. І., Гацька, Л. П., Півторак, М. В. та ін. (2011). *Міжнародний менеджмент*. Навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури.
- Bhagat, R. S. and Richard M. S. (Eds.). (2009). *Cambridge Handbook of Culture, Organizations, and Work*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1945). About Foreign Language Teaching. *Yale Review*, 34, 625-641.
- Brown, P. (2006). Cognitive anthropology. In C. Jourdan & K. Tuite (Eds.), *Language, Culture and Society* (pp.96-114). Cambridge University Press.
- Burke, V. A. & Patterson-Pratt, J. R. (2002) 'Establishing understandings: teaching about culture in introductory television courses'. *American Communication Journal*, 15(2). Retrieved from <https://www.americancomm.org/~aca/acj/acj.html>
- Carbaugh, D. (1990). Intercultural communication. In D. Carbaugh (Ed.), *Cultural communication and intercultural contact* (pp. 151-175). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Earley, P. C. & Gibson, C. B. (1998). Taking Stock in Our Progress on Individualism-Collectivism: 100 Years of Solidarity and Community. *Journal of Management*, Vol. 24, No. 3, 265-304.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture*. Faber & Faber Ltd, London.
- Foley, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Gairdham, M. (2005). *Communicating across Cultures at Work* (2nd ed.). PALGRAVE MACMILLAN.
- Hall, E. & Hall M. R. (1990) *Understanding cultural differences*. INTERCULTURAL PRESS, INC.

- Hall, S. (1997). *Introduction to Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Keynes, UK: Open University.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3rd ed.). McGraw Hill.
- Inkeles, A., & Levinson, D. J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (2nd ed.). MA: Addison-Wesley.
- Jourdan, C. (2006) Pidgins and creoles genesis. In C. Jourdan & K. Tuite (Eds.), *Language, Culture and Society* (pp. 135-155). Cambridge University Press.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Peabody Museum, Cambridge, MA.
- Salupere, S. & Torop, P. (2013). *Beginnings of the Semiotics of Culture* S. Salupere, P. Torop, K. Kull (Eds.). University of Tartu Press.
- Schwartz, S. H. (1999) 'Cultural value differences: Some implications for work'. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Voegelin, C. F. (1950). A "Testing Frame" for Language and Culture. *American Anthropologist*, 52 (3), 431-435.
- Voegelin, C. F. & Harris, Z. S. (1945). Linguistics in Ethnology. *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol. 1, 455-465.

## REFERENCES

- Bacevych, F. S. (2007). *Slovník terminiv mizhkul'turnoi komunikacii*. Kyiv: Dovira.
- Zagirnjak, M. V., Pererva, P. G., Maslak, O. I., Gryshko, N. Je., Bala, V. V. Konovalenko, O. D., ... Prjahina, K. A. (2015) *Ekonomika pidpryjemstva: magisters'kyj kurs : pidruchnyk* (Ch. 1). Kremenčuk: TOV "Kremenčuk'ka mi's'ka drukarnja".
- Elizarova, G.V. (2005). *Kul'tura i obuchenie inostrannym jazykam*. SPb: KARO.
- Lozovoj, V. O., Anuchyna, L. V., Stasevska, O. A., Umanec' O. V. (2013) *Istorija ukrains'koi kul'tury: pidruchnyk*. V. O. Lozovoj (Red.). Harkiv: Pravo.
- Majevs'ka, N. A. (2003). *Psychologichni oznaky kul'tury ukrainciv na suchasnomu etapi rozvytku suspil'stva* (Avtoreferat dysertacii kand. psychologichnyh nauk).
- Medvedjeva, I. V. (2017). *Koncepcii kul'tury v mizhnarodnomu biznesi. Global'ni ta nacional'ni problemy ekonomiky*, 16, 58-63.
- Moskalenko, V. V. (2008). *Social'na psihologija. Pidruchnyk. Vydannja 2, vypravlene ta dopovnene*. Kyiv: Centr uchbovoi literatury.
- Pilipenko, A. N., Litvinenko, N. I. (2015). *Ukrainskaja mental'nost v koordinatah issledovatel'skoj programmy G. Hofstede. Ekonomichnij visnik Nacional'nogo gimichogo universitetu*, № 2 (50), 9-19.
- Smelzer, N. (1994). *Sociologija*. (Per. s angl. Z. P. Vol'skaja). Moskva: Feniks.
- Taratuhina, Ju. V., Avdeeva, Z. K. (2015). *Delovye i mezhkul'turnye komunikacii: uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata*. Moskva: Izdatel'stvo Jurajt.
- Trompenaars, F. i Hjempden-Temer, Ch. (2004) *Nacional'no-kul'turnye razlichija v kontekste global'nogo biznesa*. (Per. s angl. E. P. Samsonov). Minsk: OOO «Popurri».
- Fal'kova, E. G. (2007). *Mezhkul'turnaja komunikacija v osnovnyh ponjatijah i opredelenijah: Metodicheskoe posobie*. SPb.: F-t filologii i iskusstv SPbGU.

- Shpet, G.G. (1989). *Sochinenija*. Moskva: Pravda.
- Juhymenko, P. I., Gac'ka, L. P., Pivtorak, M. V. ta in. (2011). *Mizhnarodnyj menedzhment*. Navch. posibnyk. Kyiv: Centr uchbovoi' literatury.
- Bhagat, R. S. and Richard M. S. (Eds.). (2009). *Cambridge Handbook of Culture, Organizations, and Work*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1945). About Foreign Language Teaching. *Yale Review*, 34, 625-641.
- Brown, P. (2006). Cognitive anthropology. In C. Jourdan & K. Tuite (Eds.), *Language, Culture and Society* (pp. 96-114). Cambridge University Press.
- Burke, B.A. & Patterson-Pratt, J.R. (2002) 'Establishing understandings: teaching about culture in introductory television courses'. *American Communication Journal*, 15(2). Retrieved from <https://www.americancomm.org/~aca/acj/acj.html>
- Carbaugh, D. (1990). Intercultural communication. In D. Carbaugh (Ed.), *Cultural communication and intercultural contact* (pp. 151-175). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Earley, P. C. & Gibson, C. B. (1998). Taking Stock in Our Progress on Individualism-Collectivism: 100 Years of Solidarity and Community. *Journal of Management*, Vol. 24, No. 3, 265-304.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes Towards the Definition of Culture*. Faber&Faber Ltd, London.
- Foley, W. (1997). *Anthropological Linguistics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Geerts, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Guirdham, M. (2005). *Communicating across Cultures at Work* (2nd ed.). PALGRAVE MACMILLAN.
- Hall, E. & Hall M. R. (1990) *Understanding cultural differences*. INTERCULTURAL PRESS, INC.
- Hall, S. (1997). *Introduction to Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Milton Keynes, UK: Open University.
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3rd ed.). McGraw Hill.
- Inkeles, A., & Levinson, D. J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (2nd ed.). MA: Addison-Wesley.
- Jourdan, C. (2006) Pidgins and creoles genesis. In C. Jourdan & K. Tuite (Eds.), *Language, Culture and Society* (pp.135-155). Cambridge University Press.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Peabody Museum, Cambridge, MA.
- Salupere, S. & Torop, P. (2013). *Beginnings of the Semiotics of Culture* S. Salupere, P. Torop, K. Kull (Eds.). University of Tartu Press.
- Schwartz, S. H. (1999) 'Cultural value differences: Some implications for work'. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Voegelin, C. F. (1950). A "Testing Frame" for Language and Culture. *American Anthropologist*, 52 (3), 431-435.
- Voegelin, C. F. & Harris, Z. S. (1945). Linguistics in Ethnology. *Southwestern Journal of Anthropology*, Vol. 1, 455-465.

УДК 378.091.64:811.133.1-051]:316.77

## DIMENSION SOCIOLINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT INTERCULTUREL DES FUTURES ENSEIGNANTES DE FLE

Rusnak D. A.

dianarousnak@gmail.com

Universit  Nationale Yuriy Fedkovitch de Thervivtsi

Дата надходження 12.01.2019. Рекомендовано до друку 31.03.2019.

**Руснак Д. А. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**  
**Соціолінгвістичний аспект навчання міжкультурного спілкування майбутніх учителів французької мови**

**Анотація. Постановка проблеми.** Формування міжкультурної комунікативної компетентності є пріоритетним напрямком сучасної іншомовної освіти, зокрема у навчанні майбутніх учителів французької мови. Однією із складових міжкультурної комунікативної компетентності, що входить до її когнітивного компонента, виступає соціолінгвістична компетентність. **Мета статті** – проаналізувати соціолінгвістичну складову міжкультурної комунікативної компетентності на прикладі автентичних матеріалів (реклами, пісні, короткометражного фільму). **Результати дослідження.** У статті досліджено соціолінгвістичну складову в текстах різних автентичних матеріалів. Проаналізовано прецедентну лексику в рекламі, в текстах франкомовних пісень, мультиплікаційних і короткометражних фільмів. Виділено такі елементи соціолінгвістичної компетентності в рекламі, як цитати відомих авторів, прислів'я, сталі вирази та неологізми. Фамільярні слова та вислови, а також граматичні і фонетичні структури розмовної французької мови проаналізовано на прикладі декількох франкомовних пісень, мультиплікаційного й короткометражного фільму. Окреслено шляхи опрацювання соціолінгвістичної складової в процесі формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності на заняттях з практики усного й писемного мовлення. **Висновки.** Зроблено висновок про те, що розпізнавання в текстах автентичних матеріалів прецедентної лексики та її опрацювання на аудиторних заняттях з французької мови є важливою умовою навчання міжкультурного спілкування майбутніх учителів французької мови. Перспектива подальших наукових розвідок передбачає розроблення комплексу вправ на матеріалі проаналізованих автентичних джерел.

**Ключові слова:** соціолінгвістична компетентність, міжкультурний підхід, прецедентна лексика, майбутній учитель; французька мова.

**Руснак Д. А. Черновецкий национальный университет имени Юрия Федьковича**  
**Социолингвистический аспект обучения межкультурному обучению будущих учителей французского языка**

**Анотация.** Формирование межкультурной коммуникативной компетентности является приоритетным направлением современного образования, особенно в обучении будущих учителей французского языка. Одной из составляющих межкультурной коммуникативной компетентности, которая относится к её когнитивному компоненту, выступает социолингвистическая компетентность. В статье проанализирован социолингвистический компонент межкультурной коммуникативной компетентности на примере текстов разных автентичных материалов. Проанализирована прецедентная лексика рекламы, песен, короткометражных фильмов. В текстах рекламы выделены такие компоненты социолингвистической компетентности, как цитаты известных авторов, пословицы, крылатые выражения, неологизмы. Фамиллярные слова и выражения, а также грамматические и фонетические структуры устной речи проанализированы в текстах песен, мультфильмов и короткометражных фильмов. Очерчены пути работы над социолингвистическим компонентом в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности на практических занятиях по французскому языку. Сделан вывод о том, что распознавание прецедентной лексики в текстах автентичных материалов и работа с этой лексикой на практических занятиях французского языка выступает основным условием в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей французского языка. В перспективе планируется разработать комплекс упражнений на материале проанализированных автентичных текстов.

**Ключевые слова:** социолингвистическая компетентность, межкультурный подход, прецедентная лексика, будущий учитель, французский язык.

**Rusnak D. The National University Yuri Fedkovitch of Chernivtsi**  
**Sociolinguistic dimension of intercultural education of prospective French teachers**

**Abstract.** Intercultural communicative competence is one of the generating goals in prospective French language teachers. One of cognitive components of intercultural communicative competence is sociolinguistic competence. In the article we consider the sociolinguistic dimension in the texts of such authentic documents as advertising, songs and short films. As a result of our research we analyze citations of famous authors, proverbs, popular expressions, neologisms in the advertising. We analyze familiar words and expressions, grammatical and phonetical structures of French speech in the text of songs, cartoon films and short-footage films. We propose the ways of work at sociolinguistic dimension of intercultural communicative competence in the French language classroom. We conclude that recognize cultural vocabulary in authentic documents and work with this vocabulary in the classroom is an effective way for developing of intercultural communicative competence to prospective French language teachers.

**Key words:** sociolinguistic competence; intercultural education; cultural vocabulary; prospective teacher; French language.

**Le problématique.** Le développement de la compétence en communication interculturelle (CCI) constitue l'un des objectifs majeurs dans la formation des spécialistes en langues vivantes à l'école supérieure en Ukraine. A l'avis de M. Byram, la compétence interculturelle chez l'apprenant permettra un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que les interactions entre ces différentes personnes dans le respect de la personnalité individuelle de chacun (Byram *et al.* 2002).

O. Micetchko signale que le paradigme interculturel de l'enseignement des langues étrangères moderne en Ukraine se base sur le principe du dialogue des cultures qui comprend la capacité des apprenantes à comparer des phénomènes et des normes de la culture source (maternelle) et de la culture cible (étrangère) et à tolérer différents points de vue, à développer l'esprit critique envers les préjugés visant l'échange ouvert des idées dans l'intercompréhension et le respect de la diversité culturelle (Місечко 2018, с. 65).

**L'analyse des dernières recherches.** Or, il est évident que l'intérêt des didacticiennes et enseignantes au sujet du développement de la CCI et de ses composantes ne cesse qu'à accrotre. Ainsi, l'intérêt des chercheurs porte sur l'acquisition la compétence socioculturelle pendant l'audition en langue étrangère (A. С. Батшеева; А. В. Козир; С. П. Коржева), le développement de la compétence socioculturelle par le méthode de projet (Ю. Г. Безвін); le développement des compétences socioculturelle et interculturelle des futures enseignantes pendant les cours de langue pratiques (О. Березовська, І. Тригуб; Д. А. Руснак; Е. І. Шеваршинова) ainsi que lors du travail parascolaire (С. Г. Радул; С. О. Шехавцова). Certaines recherches visent l'acquisition de la compétences ethnosocioculturelle des apprenantes étrangères (Д. А. Руснак; Н. А. Шараева; С. П. Яковлев; Н. Boyer; М. Buchart).

Pourtant, malgré la diversité des recherches dans ce domaine, la dimension sociolinguistique de la CCI des futures enseignantes de FLE reste à étudier. Plusieurs questions se posent: *Quelle est la place de la compétence sociolinguistique dans le cadre de la CCI? Quels contenus proposer aux étudiantes afin de faire acquérir la compétence sociolinguistique pendant les cours de langue pratiques dès la première année d'études universitaires? Par quels moyens leur faire acquérir cette compétence? etc.*

Ainsi, **l'objectif de notre recherche** sera d'étudier la dimension sociolinguistique de la compétence en communication interculturelle de futures enseignantes de FLE. Premièrement, nous définirons le contenu de la compétence sociolinguistique de futures enseignantes de FLE. Ensuite, nous étudierons les matériels didactiques visant l'acquisition de cette compétence pendant les cours de langue pratiques. Enfin, nous proposerons des moyens de son acquisition par les étudiants de première / deuxième année à l'université ayant ou visant le niveau B 1 / B2.

La recherche est faite dans le cadre de l'approche interculturelle pour l'enseignement des langues et cultures en prenant en compte les données de la sociolinguistique, de la théorie de mass-média et de la culture, de la théorie de la communication interculturelle.

Le corpus de la recherche constituent des documents authentiques (publicité, chanson, court métrage) l'accès auxquels est assuré par Internet.

**Les résultats essentiels de la recherche.** Il faut dire qu'à l'école supérieure, l'objectif principal de l'enseignement interculturel des futures enseignantes de FLE est de faire acquérir les savoirs, savoir-faire et aptitudes nécessaires pour communiquer avec les représentants d'autres cultures. Ainsi, la CCI comprend une *composante cognitive* (les connaissances de la culture source (C1) et de la culture cible (C2)); une *composante pragmatique* (la capacité à communiquer en langue étrangère qui prévoit les compétences linguistique et communicative); une *composante affective* (attitudes et comportements des individus dans les situations culturelles de communication) (Rusnak, 2018, p. 74).

Dans le cadre de notre recherche nous nous intéresserons à la composante cognitive où se trouve la dimension sociolinguistique de la CCI. Selon le Cadre Européen commun des références pour les langues, la *compétence sociolinguistique* porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans la dimension sociale. Elle traite les questions relatives à l'usage de la langue telles que *marqueurs des relations sociales* (usage et choix des salutations ou de formules d'adresse, par exemple); *règles de politesse* (exprimer admiration, affection etc.); *expressions de la sagesse populaire* (proverbes, expressions idiomatiques et familières, croyances, dictons, clichés etc.); différents registres de langue (soutenu, courant, familier); *dialecte et accent* (Cadre, 2002, pp. 93-94).

Comme le dit M. Byram, pour bien communiquer en une langue étrangère, un élève doit savoir quelles formules d'adresse utiliser dans différents situations, comment être poli, connaître les expressions figées, reconnaître différents registres de la langue et les différents dialectes et accents. Ces éléments doivent être mis en considération dans l'enseignement des langues et dans les manuels de scolaires si l'objet de l'enseignement est le développement de la compétence interculturelle (Byram et al., 2002).

Porteurs riches d'information culturelle et, en particulier, sociolinguistique, sont les documents authentiques (DA). Non conçus pour l'enseignement / apprentissage, ils présentent le fonctionnement de la langue dans son environnement réel. Les DA se distinguent donc des documents didactiques, conçus pour l'enseignement en fonction d'un niveau et d'un objectif pédagogique déterminé (Bérard, 1991).

Notre intérêt porte sur le fait qu'ici (dans les DA) on peut observer l'usage de la langue réelle, non simplifiée comme c'est souvent le cas des textes du manuel de français. C'est une langue originale telle qu'elle est utilisée dans son contexte socio-culturel.

Or, dans la classe de langue, l'exploitation des DA correspond à un enseignement axé sur la vie réelle et l'actualité. Le domaine culturel est l'un des lieux privilégiés pour trouver des documents (bande dessinée, chanson, cinéma, théâtre, littérature etc.). Les médias, par exemple, offrent une source inépuisable de documents: journaux, magazines radio, télévision, Internet.

Dans nos recherches précédentes nous avons démontré l'enjeu des DA pour l'enseignement interculturel de futures enseignantes de FLE en général (Бігич, Руснак, 2019). Le présent travail porte sur l'usage de DA visant la dimension sociolinguistique de la CCI.

Ainsi, nous avons déjà évoqué que la publicité contient des informations variées à intérêt culturel: proverbes, dictons, expressions figées, extraits de chansons et poèmes; titres de films etc (Rusnak, 2018). G. Burbea explique qu'un élément important dans la création d'un spot publicitaire, c'est la cible. C'est pour cela qu'une publicité doit être doxique, comprendre un ensemble de connaissances partagées par des personnes d'une communauté afin d'être comprise par le plus grand nombre de personnes qui sont la cible de celle-ci (Burbea 2007, p. 308).

D'un point de vue sociolinguistique, l'intérêt de la publicité est dans sa composante textuelle qui expose souvent des proverbes, citations des hommes célèbres, expressions idiomatiques, expressions familières etc., en un mot, tout ce qui peut faire l'objet d'étude pendant les cours de langue pratiques.



Par exemple, dans le texte de la célèbre publicité pour le port des gilets jaunes (Fig. 1): *C'est jaune, c'est moche, ça ne va avec rien, mais ça peut vous sauver la vie*, on peut observer l'usage du mot familier "moche" ce qui veut dire en français standard "laid; qui n'est pas beau". Dans une autre publicité, pour le soutien des personnes atteint du SIDA (Fig. 2), le chanteur connu Jonny Hallyday demande au public: - *Est-ce que vous aimeriez autant ma gueule si j'étais séropositif?*, en employant le mot familier "la gueule" qui signifie en français standanrd "le visage". Pour sa part, la marque Renault a inventé un mot nouveau "spûre" qui se compose de deux mots "spontanée" et "sûre". C'est un mot-valise, une des sources de l'enrichissement du vocabulaire d'une langue (Galisson 1987).



Figure 1



Figure 2

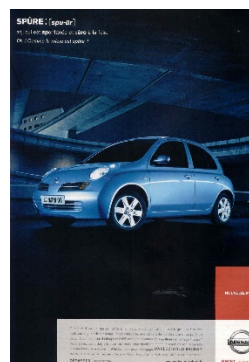


Figure 3

Les slogans publicitaires utilisent aussi des citations des hommes célèbres en original ou modifiées. Par exemple, le slogan de Nutella a utilisé la phrase de l'écrivain français Alphonse Daudet *La gourmandise commence quand on n'a plus faim* (Fig. 4). La phrase célèbre d'un autre écrivain français Jean-Paul Sartre *L'enfer, c'est les autres* est devenue slogan pour la compagnie des chemins de fer SNCF (Fig. 5). Le titre du poème célèbre de Charles Baudelaire *Invitation au voyage* invite au voyage avec les sacs de la marque Louis Vuitton (Fig. 6).



Figure 4



Figure 5

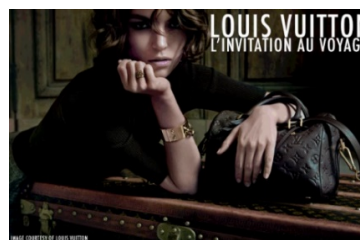


Figure 6

En revanche, la marque Kookai de vêtements a un peu modifié la phrase de Jean-Paul Sartre sur son affiche publicitaire: *L'enfer, c'est moi* ([https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSpRFdcG7YFbuVRg03pcMY-WamNTQ\\_walGUKLw\\_vBt9Plx5N4cE](https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSpRFdcG7YFbuVRg03pcMY-WamNTQ_walGUKLw_vBt9Plx5N4cE)).

La publicité peut utiliser des proverbes modifiés comme, par exemple, celui de l'eau minérale Contrex: *Aide-toi, Contrex t'aidera* (Fig. 7) ce qui fait référence au proverbe *Aide-toi, le ciel t'aidera*, c'est-à-dire que l'homme doit faire tout son possible avant de demander de l'aide à Dieu. Le slogan du collant Dim *Prends tes Dim à ton cou* (Fig. 8) fait référence à l'expression figée *Prends tes jambes à ton cou* ce qui signifie "courir à toute vitesse". Un autre slogan de la compagnie gouvernementale

contre le gaspillage alimentaire *Qui jette un oeuf, jette un boeuf* (Fig. 9) fait référence au proverbe français *Qui vole un oeuf vole un boeuf*, ce qui veut dire qu'en volant une chose insignifiante l'homme devient capable de voler quelque chose de plus précieux.

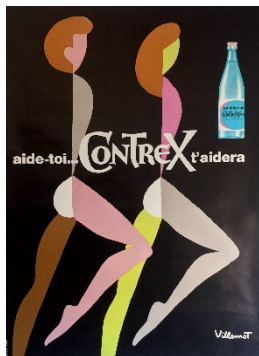


Figure 7



Figure 8



Figure 9

Les proverbes, les expressions idiomatiques ou les citations qui véhiculent dans la publicité constituent le vocabulaire à charge culturelle partagée (CCP) qui fait partie du réel collectif et qu'on comprend tous les individus d'une société au niveau implicite (Galisson, 1987). En revanche, ce vocabulaire demande un travail particulier dans la classe de langue étrangère. Dans ce cas-là, la publicité en tant que document authentique servira de support pour un tel travail permettant de faire entrer dans la classe la dimension sociolinguistique de la CCI.

Suivant la démarche interculturelle, on peut inviter les étudiantes à trouver des citations ukrainiennes pour la publicité française en adoptant celle-ci aux consommateurs ukrainiens, ensuite on peut faire traduire les citations choisies pour le public francophone. L'objectif de telles tâches est de faire coexister deux cultures, faire voir des points communs et différents ce qui vise l'acquisition de la CCI dans la classe de langue.

Un autre support pertinent où se nichent des informations de nature sociolinguistique est la chanson. Nous avons déjà mentionné les avantages de la chanson pour le développement de la CCI dans la classe de langue (Бігич, Руснак, 2019). Cependant, dans le présent travail nous nous arrêtons, d'une manière plus approfondie, sur la dimension sociolinguistique de la chanson française dont les textes abondent en lexique familier. Le site TV 5 monde est un vrai aide pour le professeur dans le choix du matériel didactique (voir *Paroles du clip*).

Par exemple, dans le cadre du thème de la routine quotidienne, on peut proposer aux étudiantes *Le café* de Oldelaf et Monsieur D (file:///E:/methodes/NTICE/MEDIA/lecafe-complet.pdf). Le texte de la chanson abonde en mots et expressions familiers (*un troquet* = un café, un bar, un débit de boissons; *un gosse* = un enfant; *choper* = attraper), argotiques (*un kawa* = un café; *bossier* = travailler; *les flics* = les policiers; *chialer* = pleurer; *crevé* = fatigué) et même vulgaires (*putain* = juron qui consiste à exprimer la colère; *con* = bête, stupide; *faire chier qn* = embêter, ennuyer qn).

Danser pour oublier ses soucis quotidiens propose Stromae dans sa chanson *Alors on danse* (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/alors-danse>) où il y a beaucoup de mots et de phrases familiers (*le taf* = le travail; *les thunes* = l'argent; *les gosses* = les enfants; *s'en sortir* = être tiré d'affaire; *Ça te prend les tripes* = cela te rend malade; *Ça te prend la tête* = cela te contrarie).

Dans la chanson d'Anaïs *J'sais pas* (file:///E:/chanson2/pdc-anais-jsaispas-complet.pdf) c'est déjà le titre qui présente à la fois des structures grammaticale et phonologique familières: l'absence de *ne* dans la négation et l'élision devant une consonne ce qui ne se fait jamais à l'écrit. De plus, on y trouve des mots et expressions familiers (*être à fond* = être excessivement enthousiaste; *se rater* = ne pas réussir quelque chose; *prendre quelqu'un pour une tache* = trouver quelqu'un pesant, pas à sa place; *se prendre le chou* = se poser beaucoup de questions, réfléchir beaucoup).

Pour le thème du voyage et de la place d'une personne dans la société conviendra la chanson *Roi de France* de John Mamann (file:///E:/chanson2/pdc-jmamann-roidefrance-paroles1.pdf) qui abonde en expressions idiomatiques (*lécher les bottes* = flatter quelqu'un pour lui plaire; *faire du porte à porte* = faire du démarchage, aller chez des particuliers pour leur vendre des produits, *faire des ronds de jambe* = être excessivement poli, *avoir les dents qui rayent le parquet* = être excessivement ambitieux).

Dans sa chanson *Elle me dit* (<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/elle-me-dit>) Mika parle des problèmes des relations entre les parents et les enfants en employant des expressions familières (*avoir l'air coincé* = être renfermé, être timide; *être défoncé* = être sous l'effet d'un stupéfiant, drogué; *sortir de sa bulle* = apprendre à communiquer avec les autres; *Qu'est ce que tu fous ?* = Qu'est - ce que tu fais) et argotique (*se foutre en l'air* = se suicider).

Les problèmes de l'environnement et de l'avenir sont mis en scène dans la chanson de Mickey 3 D *Respire* ([http://old.profeurope.pl/IMG/pdf/prof\\_europe\\_en\\_chantant\\_62.pdf](http://old.profeurope.pl/IMG/pdf/prof_europe_en_chantant_62.pdf)), dans le texte duquel on trouve des mots familiers (*gamin* = garçon, fille jeune et espiègle *défroqué* = faire quitter le froc, l'habit ecclésiastique à (un religieux); *bouffer* = consommer); *débarquer* = faire sortir) et vulgaires (*gueule* = bouche, visage; *con* = imbécile), ainsi que des expressions idiomatiques (*mourir de rire* = rire très fort; *donner un coup de pied* = battre du pied; *se laver les mains* = ne rien faire; *laver les mains à qn* = approuver qn; *en deux temps trois mouvements* = très vite). De plus, dans le texte on observe des phrases du français parlé (*y avait rien* = il n'y avait rien; *y a pas* = il n'y a pas; *c'est pas* = ce n'est pas; *tu vas pas* = tu ne vas pas; *t'as pu* = tu as pu; *t'auras beau* = tu auras beau; *y avait* = il y avait; *j'connais pas* = je ne connais pas).

Le problème d'intolérance entre deux cultures de religions différentes est relevé dans la chanson *Roméo kiffe Juliette* de Grand Corps Malade ([https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/romeo\\_kiffe\\_juliette\\_chanson\\_gcm/chansons/83318](https://fr.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/romeo_kiffe_juliette_chanson_gcm/chansons/83318)). La chanson est, en plus, riche en mots et expressions familiers (*pote* = ami; *se tirer* = partir) et argotiques (*kiffe* = aime; *darons* = parents; *vénéré* = énervé; *clandé* = clandestin; *galère* = avoir des difficultés).

Tous ces mots et expressions familiers qui font, eux aussi, partie du vocabulaire à CCP, sont présentés, dans la chanson, en situation de communication ce qui facilite leur compréhension et leur mémorisation par les apprenantes. Selon H. Boyer, répertoire et analyser ces manières d'expression de la langue française sont la clé d'un bon enseignement interculture (Boyer, 2001).

La liste de DA riches d'information culturelle et, en particulier, sociolinguistique n'est pas exhaustive. Dans le cadre de notre travail présentons, en dernier lieu, des films à court métrage dont le dessin animé qui est un film d'animation court mettant en scène des situations de la vie réelle d'une manière amusante. Ainsi, la série de dessins animés *Tom-Tom et Nana* peut être exploitée dans la classe de langue pour travailler différentes composantes de la CCI y compris la dimension sociolinguistique.

Par exemple, *L'invitée modèle* (<https://www.youtube.com/watch?v=iYn53KnGS8E>) met en scène les traditions du Nouvel An en France. En plus, le texte du film est riche en informations d'intérêt sociolinguistique telles que:

– Formules de politesse:

- salutation: *Bonjour, madame!*
- remerciements: *Merci! Merci beaucoup! Mille mercis! Merci pour tout! Merci de m'avoir invitée!*
- souhaits: *Bonne année, madame Dubouchon! Les meilleurs voeux pour cette Année Nouvelle, madame Dubouchon!*
- compliments à une personne: *Mais comme tu es chou! une petite Sophie adorable. Quel ange!*
- compliments à table: *Mmm, ce poulet est exquis! Ce dessert était divin, madame Dubouchon! Ce repas était excellent!*

– Règles de politesse:

- demander l'autorisation: *Je vais me laver les mains, si vous me permettez.*
- exprimer le refus poliment: *J'aurais peur de vous déranger.*
- exprimer l'admiration: *C'est pas possible! Je hallucine!*
- exprimer l'étonnement: - *Ah bon! C'est bizarre!*

– Expressions idiomatiques:

- *La propreté, ça nous connaît !*
- *Vous êtes deux cauchemars ambulants*
- *!Ils auront ma peau, ces deux-là!*

Un autre exemple d'un court métrage *J'attendrai le suivant* ([http://www.flevideo.com/fle\\_video\\_quiz\\_intermediate.php?id=4305](http://www.flevideo.com/fle_video_quiz_intermediate.php?id=4305)) est un film à suspense (une fin inattendue) qui permettra de travailler, entre autres, des formules d'adresse et de salutation (*Mesdames Mesdemoiselles Messieurs, bonsoir!*); des formules de politesse (*Excusez-moi de vous déranger*); des expressions familières (*j'en ai marre* = je n'en peux plus; *se faire poser des lapins* = être trompé plusieurs fois; *arrêtez vos conneries* = des choses stupides; *Vous êtes mal barré dans la vie* = vous avez de gros ennuis).

Comme c'est le cas de la chanson, les courts métrages permettent d'observer le vocabulaire à CCP dans le contexte des situations de communication très proches à celles de la vie réelle. Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenantes à reconnaître et identifier les mots et les expressions à CCP et à les manipuler pour devenir de vrais locuteurs interculturels.

**En conclusion** on peut dire que la dimension sociolinguistique contribue à créer une vision plus concrète de la compétence en communication interculturelle. Elle présente des phénomènes linguistiques dans le contexte social de communication. Apprendre aux étudiantes à identifier, à repérer et à manipuler ces phénomènes linguistiques contribuera au développement de la compétence en communication interculturelle de ces derniers.

**La perspective des recherches ultérieures** consiste dans la conception d'activités et tâches à visée communicative et interculturelle sur la base de documents authentiques étudiés.

## REFERENCES

- Бігич, О. Б, Руснак, Д. А. (2019). Автентичні медіа-ресурси як засіб формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70 (2), 165-179.
- Місечко, О. Є. (2018). Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*, 29, 62-71.
- Rusnak, D. A. (2018). Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*, 29, 73-82.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Études de linguistiques appliquées*, 123-124, 333-340.
- Burbea, G. (2007). Le défigement dans le slogan publicitaire français. *Language and Literature. European Landmarks of Identity, Universitatea din Pitesti*, 3. (2), 306-312.
- 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.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer), (2002). Conseil de l'Europe, Didier.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP, *Études de Linguistique Appliquée*, 67, 119-140.

## REFERENCES

- Bigych, O. B., Rusnak, D. A. (2019) Avtentychni media-resursy yak zasib formuvannia u maibutnikh uchyteliv frantsuzkoi movy mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. [Authentic Media-Resources as a Tool for Development of Prospective French Language Teachers' Intercultural Communicative Competency]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70 (2), 165-179. (in Ukrainian)
- Misechko, O. Ye. (2018). Mizhkul'turna parady`gma inshomovnoyi osvity`: shho kry`yet`sya v detalyax? [Intercultural Paradigm of Foreign Language Education: What is Hiding Behind the Details?] *Visny`k KNLU. Pedagogika ta psy`xologiya*, 29, 63-71. (in Ukrainian)
- Rusnak, D. A. (2018). Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE. *Visny`k KNLU. Pedagogika ta psy`xologiya*, 29, 73-82.
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Paris : CLE International.
- Boyer, H. (2001) L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Études de linguistiques appliquées*, 123-124, 333-340.
- Burbea, G. (2007) Le défigement dans le slogan publicitaire français. *Language and Literature. European Landmarks of Identity, Universitatea din Pitesti*, 3.(2), 306-312.
- 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.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (Apprendre, enseigner, évaluer), (2002). Conseil de l'Europe, Didier.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP, *Études de Linguistique Appliquée*, 67, 119-140.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

УДК 371.315:811.111'255

### ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ПИСЬМОВОГО НАУКОВО-ТЕХІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ: ПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ

Стрілець В. В.

vvctrilets@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

Дата надходження 05.04.2019. Рекомендовано до друку 10.05.2019.

**Анотація.** У статті розглядається предметний аспект змісту навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу. Проаналізовано компоненти змісту, які корелюють із складниками відповідної компетентності: сфери, види й форми спілкування, мовленнєві ситуації та ролі, комунікативні цілі й наміри, проблеми спілкування, види читання; мовний матеріал (білінгвальна компетенція); тексти типових для науково-технічної галузі жанрів (текстотипологічна компетенція); фоновий і предметний матеріал (екстралінгвістична компетенція); види перекладу, труднощі перекладу, перекладацькі прийоми й трансформації (операціональна компетенція); засоби ІКТ загального і професійного призначення (інформаційно-технологічна компетенція); навчальні, комунікативні й перекладацькі стратегії (навчально-стратегічна компетенція); перекладацькі здібності та якості (особистісна компетенція), а також відповідні декларативні знання.

**Ключові слова:** зміст навчання, письмовий науково-технічний переклад, майбутні бакалаври філології, компетенція.

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

**Содержание обучения будущих бакалавров филологии письменному научно-техническому переводу: предметный аспект**

**Аннотация.** В статье рассматривается предметный аспект содержания обучения будущих бакалавров филологии письменному научно-техническому переводу. Проанализированы компоненты содержания, которые коррелируют с составляющими соответствующей компетентности: сферы, виды и формы общения, речевые ситуации и роли, коммуникативные цели и намерения, проблемы общения, виды чтения; языковой материал (билингвальная компетенция); тексты типичных для научно-технической отрасли жанров (текстотипологическая компетенция); фоновый и предметный материал (экстралингвистическая компетенция); виды перевода, трудности перевода, переводческие приемы и трансформации (операціональна компетенція); средства ИКТ общего и профессионального назначения (інформаційно-технологічна компетенція); учебные, коммуникативные и переводческие стратегии (учебно-стратегическая компетенция); переводческие способности и качества (личностная компетенция), а также соответствующие декларативные знания.

**Ключевые слова:** содержание обучения, письменный научно-технический перевод, будущие бакалавры филологии, компетенция.

**Strilets V. Kyiv National Linguistic University, Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University**  
**Content of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology: subject-based aspect**

**Abstract. Introduction.** At the current stage of higher education development, the system of prospective Bachelors of Philology training requires modernization. It is particularly topical for the subject-based aspect of content of teaching scientific and technical translation, which is constantly changing in response to the societal demand.

**Purpose.** To concretize subject-based aspect of content of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology. **Methods.** Analysis of research findings in the areas of language teaching methodology and linguistics as well as survey results. **Results.** The paper analyzes the content components

correlating with the constituents of corresponding competence: spheres, types and forms of communication, speech situations and roles, communicative goals and intentions, communication problems, types of reading; language material (bilingual competency); texts of science and technology related genres (text-typology competency); background and subject-matter material (extra-linguistic competency); translation types, difficulties of translation, translation techniques and transformations (operational competency); general- and professional-purpose ICT tools (IT competency); learning, communicative and translation strategies (learning-strategic competency); translator's aptitudes and qualities (personal competency) and appropriate declarative knowledge. **Conclusion.** Subject-based aspect of content of teaching scientific and technical translation is a multicomponent system which correlates with all constituents of appropriate competence, providing a translator trainer with clear subject-based guidelines of what prospective Bachelors of Philology should be taught.

**Key words:** content of teaching, scientific and technical translation, prospective Bachelors of Philology, competency.

**Постановка проблеми.** Система фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології за спеціальністю 035 “Філологія” спеціалізацією 035.041 “Германські мови та літератури (переклад включно) перша – англійська” на сучасному етапі розвитку вищої освіти потребує модернізації й визначення пріоритетів. Вагомим її складником є зміст навчання, який постійно оновлюється у відповідь на соціальне замовлення суспільства (з урахуванням міжнародного, національного та регіонального контексту) та результати новітніх лінгвістичних, психологічних і педагогічних досліджень. Конкретизація змісту навчання письмового науково-технічного перекладу, зокрема його предметного аспекту, має корелювати з компетенціями – білінгвальною, текстотипологічною, екстралінгвістичною, операціональною, інформаційно-технологічною, навчально-стратегічною й особистісною (Стрілець, 2016), які складають відповідну компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні підходи до проблеми змісту навчання майбутніх перекладачів окреслив В. Н. Комісаров (1997, сс. 50-60), виділивши, зокрема, моделі перекладу, перекладацькі трансформації, стратегії перекладу, а також лексичні, граматичні, стилістичні й прагматичні аспекти перекладу. Л. М. Черноватий (2013, сс. 55-66) звернув увагу на екстралінгвістичний складник змісту, деталізувавши компоненти фонових знань. Т. Д. Пасічник (2011, сс. 76-87) описала процедуру відбору матеріалів для навчання майбутніх філологів письмового перекладу комерційних листів за схемою: сфера спілкування → тема → проблемно-тематичний комплекс → ситуації спілкування (предмет спілкування, ролі, завдання спілкування) → комунікативні наміри → тексти → мовні мінімуми. Я. Г. Фабрична (2014, сс. 74-90) систематизувала зміст компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі методичних текстів, виділивши, зокрема, мовленнєвий і мовний матеріал, а також декларативні (мовні, предметні, фонові (Фабрична, 2014, с. 47)) знання. В. Д. Ігнатенко (2017, с. 98) виокремила експериментальні статті, статті-доповіді й статті-аналізи з аграрної галузі як предметні компоненти змісту навчання майбутніх філологів анотативного й реферативного науково-технічного перекладу з французької мови, а також конкретизувала критерії їх відбору (Ігнатенко, 2017, сс. 94-99). А. О. Христолюбова (2013) з урахуванням лінгвокраїнознавчого аспекту дослідила мовні засоби газетно-публіцистичного (для бакалаврів) і наукового (для магістрів) функціональних стилів у контексті навчання студентів перекладацьких факультетів письмового перекладу текстів економічної тематики з французької мови. І. Р. Абдулмянова (2008, с. 9), вивчаючи формування двомовного тезаурусу перекладача з французької мови в економічній сфері, виділила термінологію й особливості граматичної організації наукового економічного тексту в таких письмових жанрах ділового мовлення, як діловий лист, факсове повідомлення, контракт. Т. П. Василенко (2015) окреслила лексичний матеріал, необхідний майбутнім філологам для перекладу публіцистичних текстів. С. В. Ігнаткова (2014) розглянула граматичний компонент англійської мовної компетенції майбутніх лінгвістів-перекладачів. Н. В. Новосельцева (2004) виокремила синонімічні групи як складники мовного матеріалу.

Зміст навчання науково-технічного перекладу перебував в полі зору вчених, які вивчали різні аспекти методики навчання студентів технічних спеціальностей, які проходять підготовку за програмою “Перекладач у сфері професійної комунікації”. Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, підійшла до цієї проблеми Н. М. Гавриленко (2006), окресливши компоненти предметного аспекту змісту для цієї категорії студентів: інститут науки і техніки і професійна науково-технічна сфера спілкування; професійне середовище діяльності перекладача науково-технічних текстів; зовнішні ресурси (засоби), які використовує перекладач у своїй діяльності; ситуації спілкування; спеціальний дискурс і його жанри, найпоширеніші в діяльності перекладача науково-технічних текстів мовні засоби, які використовуються в спеціальному французькому дискурсі (Гавриленко, 2006, с. 29). Спираючись на цю структуру під час дослідження змісту навчання перекладацького читання англійських науково-технічних текстів із галузі інформаційних технологій, Ю. М. Бірюкова (2015) ввела новий компонент – види читання, доповнила мовні засоби стилістичними й охарактеризувала перекладацьке середовище як інформаційне. Д. А. Алферова (2010) розглянула складники змісту навчання науково-технічного перекладу крізь призму інформаційно-технологічної компетентності. Т. В. Попова (2008), розробляючи методику навчання студентів спеціальності “Лісове й лісопаркове господарство” письмового перекладу наукових текстів на матеріалі німецької мови, включила до предметного аспекту лише мовний матеріал (лексичний мінімум, правила-інструкції з подолання лексичних труднощів перекладу, граматичний мінімум), теми й тексти, а також запропонувала відповідні критерії відбору. Подібний компонентний склад пропонує О. В. Федотова (2014) в контексті формування операціональної компетенції перекладачів у сфері економіки, доповнивши його таким складником, як дані зіставлення контрастувальних мов.

Окремо слід виділити групу науковців, які розглядали зміст навчання перекладу студентів технічних спеціальностей у межах вивчення дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Так, Є. С. Тарасова (2013, с. 16) акцентувала лексико-граматичний матеріал, тематику (енергетика) та жанри технічної документації (патенти й керівництва з експлуатації). Дві останні групи вчених відмітили наявність у студентів технічних спеціальностей предметних знань із їхньої майбутньої професійної галузі, з одного боку, та значно меншу кількість годин на вивчення лінгвістичних дисциплін, з другого, що певною мірою вирізняє змістове наповнення програм перекладацької підготовки майбутніх бакалаврів філології від відповідних програм для майбутніх бакалаврів технічних галузей.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує різні підходи до кількісного і якісного наповнення предметного аспекту змісту навчання письмового перекладу, варіювання пар мов і галузей, а також підтверджує недостатність всебічної характеристики предметного аспекту змісту навчання науково-технічного перекладу (англійська й українська мови) майбутніх бакалаврів філології.

**Мета статті** – конкретизувати предметний аспект змісту навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу (англійська й українська мови).

**Основний матеріал дослідження.** Розглянемо компонентний склад предметного аспекту змісту навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу, спираючись на виокремлені нами в попередніх дослідженнях (Стрілець, 2016) складники відповідної компетентності: білінгвальний, текстотипологічний, екстралінгвістичний, операціональний, інформаційно-технологічний, навчально-стратегічний та особистісний.

*Білінгвальний складник* вміщує *мовленнєву й мовну субкомпетенції*. У межах першої традиційно описуються сфери і види спілкування, теми, проблемно-тематичні комплекси, ситуації спілкування, форми спілкування, комунікативні цілі й наміри, тексти (Пасічник, 2011, с. 78).

Студенти, які проходять підготовку за освітньою програмою “Галузевий переклад”, мають бути готовими до перекладацької діяльності у професійній сфері, яка охоплює актуальні для даного регіону галузі (нафтогазовий комплекс, будівництво, інформаційні технології тощо).



Спілкування в цій сфері регламентується відповідним соціальним інститутом науки й техніки (Гавриленко, 2006, с. 24). У спеціальному дискурсі контрастувальних мов вплив різних законів, правил, норм, умовностей, створених у рамках інституту науки й техніки, є досить сильним, але проявляється по-різному (Гавриленко, 2006, с. 24). Виокремлення освітньої сфери обумовлене двома чинниками: по-перше, тісним зв'язком виробництва і наукових розвідок, які проводяться зазвичай у межах закладів вищої освіти і, відповідно, висвітлюються у монографіях, наукових і науково-популярних статтях, їхніх анотаціях; програмах міжнародних науково-технічних заходів, мультимедійних презентаціях, тезах доповідей; проспектах про діяльність університету / факультету / кафедри тощо; по-друге, необхідністю залучення студентів старших курсів до виконання реальних перекладацьких проектів, які в технічних закладах вищої освіти розгортаються саме в академічному середовищі і передбачають письмовий переклад згаданих вище жанрів текстів.

Специфіка перекладацької діяльності передбачає різноманіття ситуацій спілкування, які Н. М. Гавриленко розділяє на три групи, в яких: 1) створюються жанри спеціального дискурсу, 2) будуть використовуватися тексти перекладу, 3) здійснюються комунікативні акти, релевантні професійній діяльності перекладача (Гавриленко, 2006, с. 29). Зазначимо, що перебуваючи в ситуаціях 3), перекладач враховує ситуації 1) і 2). Доповнимо цю класифікацію, виділивши в межах третьої групи дві підгрупи: власне перекладацькі ситуації й опосередковано перекладацькі ситуації. Перші окреслюються перекладацьким завданням, яке чітко задає такі параметри: вид письмового перекладу (повний, реферативний, анотований); термін виконання; цільова аудиторія, для якої призначений текст перекладу; режим роботи (індивідуальна, парна, групова); необхідність використання системи автоматизованого перекладу (Trados, SmartCAT); глосарій термінів (за наявності); вартість одиниці перекладу (слова, тисячі друкованих знаків, перекладацької сторінки) тощо. Друга підгрупа охоплює ситуації спілкування, які виникають у процесі розв'язання перекладацького завдання і передбачають взаємодію із автором тексту оригіналу, замовником / споживачем перекладацької послуги, консультантами, фахівцями певної галузі, менеджером і редактором перекладацького проекту, колегами-перекладачами для з'ясування зазначених у завданні умов, узгодження термінології, поповнення екстралінгвістичних знань тощо. Згадані вище комуніканти належать до двох професійних спільнот: галузевої та перекладацької.

Щодо форми спілкування, то в контексті нашого дослідження воно є письмовим. Крім того, бесіди із перекладачами-практиками, аналіз новітніх наукових розвідок, зокрема Д. А. Алферової (Алферова, 2010) і Ю. М. Бірюкової (Бірюкова, 2015), та власний досвід переконливо підтверджують наявність ще однієї суттєвої характеристики спілкування сучасних письмових перекладачів у згаданих вище ситуаціях третьої групи – опосередкованість засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Як посередник міжкультурного спілкування перекладач переслідує специфічні комунікативні цілі й наміри. Його комунікативною метою є забезпечення міжкультурного спілкування між представниками певної галузі, які належать до двох культур (у нашому випадку – української й англійської). З-поміж комунікативних намірів перекладача науково-технічної літератури виділимо адаптацію до культурних конвенцій мови перекладу (що особливо актуально під час локалізації). Водночас, виконуючи письмовий переклад, він повинен уміти передати комунікативні цілі й наміри автора тексту оригіналу та передбачити комунікативні цілі й наміри споживача тексту перекладу, враховуючи, як уже було зазначено, ситуації створення тексту оригіналу й використання тексту перекладу.

Питання проблем спілкування корелює з описаною вище класифікацією комунікативних ситуацій: існують проблеми, які входять у ситуації 1) і 2), тобто професійні проблеми певної галузі, і власне перекладацькі проблеми, оскільки кожна ситуація типу 3) має проблемний характер, оскільки не передбачає єдиного способу її вирішення.

Ми розділяємо позицію Ю. М. Бірюкової (Бірюкова, 2015), яка пропонує включити до змісту навчання різні види читання, сукупність яких складає перекладацьке читання: вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове, пошукове, аналітичне, синтетичне, філологічне, редакторське. Різновиди читання використовуються на різних етапах діяльності перекладача і залежать від завдань, які перед ним постають (Бірюкова, 2015, с. 39). Логічним буде додати до цієї категорії також типові для науково-технічної літератури жанри письмових текстів і теми, які згідно із запропонованою нами структурою письмової компетентності, будуть розглянуті нижче.

Із мовною субкомпетенцією співвідноситься лексичний, лексико-стилістичний і граматичний матеріал та відповідні теоретичні декларативні знання.

Лексичний компонент, який А. О. Христюлова (2013, с. 13) характеризує як двомовний понятійно-термінологічний апарат, включає лексику галузевого тексту, яка, згідно з Т. Р. Кияком і О. І. Каменською (Кияк і Каменська, 2011), розподіляється на 5 видів:

- 1) терміни певної галузі, які мають власну дефініцію;
- 2) міжгалузеві загальнонаукові термінологічні одиниці (в т.ч. терміни суміжних наук), з-поміж яких слід звернути особливу увагу на ті загальноживані лексичні одиниці, які набувають нового забарвлення у науково-технічних текстах;
- 3) напівтерміни або професіоналізми;
- 4) професійні жаргонізми, які не претендують на точність та однозначність, мають великий рівень образності й емотивно забарвлене значення;
- 5) загальноживана лексика.

Терміносистема нафтогазової галузі (перший із перелічених вище видів) характеризується гетерогенністю, що є результатом взаємодії декількох галузей людської діяльності. Тому вона містить не лише терміновані поняття, які безпосередньо стосуються розвідки, видобутку й переробки нафти і газу, а й ті, що належать до таких галузей, як транспорт, будівництво, охорона навколишнього середовища, охорона праці, економіка, право.

Розглядаючи лексико-семантичний аспект змісту навчання, Н. С. Казанцева (2010) виділяє такі його компоненти, як антропоніми, топоніми, фразеологізми, полісемічні конструкції, омонімічні вclusions, синонімічні ряди, колокації (Казанцева, 2010, с. 6). До цього переліку слід додати запропоновані Н. М. Гавриленко (2006) прицезійні слова: слова, що позначають різні одиниці фізичних величин, формули, імена відомих учених (які входять до зазначених вище антропонімів), назви законів, фірм, періодичних видань, скорочення, назви ступенів, звань (Гавриленко, 2006, сс. 28-29), а також поняття, обсяг значень яких не збігається в обох мовах (Попова, 2008, с. 14).

Лексико-стилістичний компонент уміщує лексико-стилістичні засоби, які слугують для реалізації таких особливостей спеціального дискурсу, як логічність, узагальненість, об'єктивність, абстрактність, точність, ясність, зв'язність, стислість: логічні дискурсивні оператори, дискурсивні оператори часу, суб'єктивно-оціночні елементи, стилістичні фігури і тропи, емоційно забарвлена лексика, цитати, афоризми, крилаті вислови (Гавриленко, 2006, с. 29). Знання згаданих вище синонімічних груп, згідно з Н. В. Новосельцевою (Новосельцеві, 2004), також допоможе в стилістичному оформленні тексту.

Граматичний компонент співвідноситься із граматичними особливостями науково-технічних текстів у компаративному аспекті.

*Текстотипологічна* компетенція орієнтована на поповнення когнітивного багажу майбутнього перекладача максимально великою кількістю моделей текстів як мовою оригіналу, так і мовою перекладу, а також конвенціями текстотворення (жанрово-стилістичними особливостями) відповідної (англійської, української) мови у компаративному аспекті.

Узагальнивши виділені дослідниками науково-технічного перекладу (Кияк і Каменська, 2011) та методики його навчання (Алферова, 2010; Бірюкова, 2015; Гавриленко, 2006) жанри

універсального характеру (Кияк і Каменська, 2011; Гавриленко, 2006) та жанри, типові для певної галузі – інформаційних технологій (Бирюкова, 2015), будівництва й архітектури (Алферова, 2010), аграрної галузі (Ігнатенко, 2017) – та доповнивши й конкретизувавши їх унаслідок опитування перекладачів-практиків, менеджерів бюро перекладів, викладачів перекладу закладів вищої освіти та студентів-філологів, ми уклали номенклатуру жанрів текстів для перекладу в нафтогазовій галузі. Проаналізувавши запропоновані цими ж авторами класифікації текстів, які перегукуються між собою, відрізняючись групуваннями чи термінологією, ми, спираючись переважно на класифікаційну модель Т. Р. Кияка і О. І. Каменської (Кияк і Каменська, 2011), розподілили дібрані жанри за трьома представленими нижче категоріями:

1. Професійно-практичні тексти:

- ділова документація (ділові листи, тендерні пропозиції, бізнес-плани);
- нормативно-правові документи (контракти, договори);
- технічна документація (звіти, стандарти, технічні характеристики, інструкції з експлуатації обладнання, технічні паспорти, проектна документація в галузі пошуку й розробки газових і нафтових родовищ, видобутку, транспортування, зберігання й переробки нафти і газу, будівництва заводів, експлуатації обладнання);
- тексти інформаційно-рекламного характеру (веб-сайт компанії, рекламні матеріали, прес-реліз, бюлетені новин, інформації стендів, проспектів про діяльність компанії / новітні розробки).

2. Науково-теоретичні тексти: наукові доповіді й супроводжувальні їх мультимедійні презентації, тези доповідей, наукові статті, анотації, програми наукових заходів й інформаційні листи, патенти, заявки на них.

3. Навчально-наукові тексти: підручники, навчальні посібники, освітні програми спеціальності, програми навчальної дисципліни.

Предметний аспект *екстралінгвістичної* компетенції, необхідної в професійній діяльності письмових перекладачів науково-технічних текстів для розуміння, оброблення й трансляції широкого спектра культурно- й предметно-специфічної інформації, охоплює фоновий і предметний матеріал із певної науково-технічної галузі та відповідні декларативні фонові й предметні знання.

На думку Л. М. Черноватого, структура фонових знань перекладача та номенклатура термінологічних одиниць мають корелювати з відповідними параметрами освіченого носія кожної з контрастувальних мов (Черноватий, 2013, с. 155). Автор, посилаючись на американського дослідника Е. Герша, а саме виданий ним у 1993 році словник “A Dictionary of Cultural Literacy”, виділяє 14 категорій фонових знань. Вважаємо, що для студентів, програма підготовки яких зорієнтована на нафтогазову промисловість, пріоритетними будуть такі категорії фонових знань як техніка, природничі науки (передусім геологія і хімія), географія, економіка й підприємництво, юриспруденція, до яких ми пропонуємо додати ще дві: екологія й інформаційні технології.

Перекладачу науково-технічних текстів слід знати базові поняття галузі, матеріали, технології, обладнання, організацію виробничого процесу, провідні вітчизняні й закордонні компанії галузі тощо. Так, майбутній перекладач нафтогазової галузі має володіти знаннями широкого спектра нафтогазової тематики: пошук і розробка газових і нафтових родовищ, видобуток, транспортування, зберігання й переробка нафти й газу, будівництво заводів, експлуатація й ремонт обладнання, охорона навколишнього середовища тощо. До цієї категорії також відносимо знання законів, правил, норм, умовностей, які діють у професійній спільноті працівників нафтогазової галузі двох контрастувальних культур.

З *операціональною* (власне перекладацькою) компетентцією ми співвідносимо такі компоненти предметного аспекту змісту навчання:

1) види перекладу: повний, реферативний, анотативний;

2) пререкладознавчі знання – знання основних понять теорії і практики перекладу та їх специфіки у процесі письмового (у нашому випадку – науково-технічного) перекладу: поняття перекладності; сутності, адекватності, прагматики перекладу; видів перекладу та перекладацьких відповідностей; технік і стратегій перекладу, факторів (прагматичних, лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, ситуативних), які детермінують переклад, та ступінь їх впливу на вибір стратегій перекладу; перекладацьких трансформацій (Фабрична, 2014, сс. 48-49);

3) труднощі науково-технічного перекладу, найтипівіші перекладацькі помилки та декларативні знання про сутність перекладацької помилки;

4) критерії оцінювання перекладу, правила редагування / саморедагування перекладу виконаного людиною / машинного перекладу.

З інформаційно-технологічною компетенцією корелюють засоби ІКТ загального й спеціального призначення та декларативні знання щодо їхніх функціональних можливостей. Перша група уміщує текстовий редактор, засоби електронного спілкування (електронна пошта, чат, форум, соціальні мережі), пошукові системи. До другої групи належать перекладацькі бази даних, електронні словники, корпуси текстів і конкорданси, системи автоматизованого перекладу (Trados, SmartCAT), системи машинного перекладу. Застосування останнього засобу потребує наявності декларативних знань критеріїв машинної перекладності текстів і декларативних знань правил контрольованих мов.

У межах навчально-стратегічної компетенції ми виділяємо навчальні, комунікативні й перекладацькі стратегії й відповідні декларативні знання. Спираючись на узагальнення стратегій, здійснене О. М. Михайленко (2015, с. 23), до навчальних відносимо метакогнітивні, когнітивні та мнемічні стратегії оволодіння предметним матеріалом, до комунікативних – власне комунікативні стратегії, необхідні для опосередковано перекладацьких ситуацій, стратегії перекладацького читання і письма, а також компенсаторні, соціальні й афективні стратегії. Перекладацькі стратегії, слідом за О. М. Михайленко (2015, с. 29), визначаємо як алгоритми свідомо обраних перекладацьких дій (етапи й способи діяльності перекладача), спрямованих на розв’язання локальних та глобальних проблем перекладу тексту задля досягнення певних перекладацьких цілей, а саме: створення тексту перекладу, адекватного в комунікативно-прагматичному плані тексту оригіналу.

Особистісна компетенція у досліджуваному нами предметному аспекті змісту навчання охоплює перекладацькі здібності (увага, пам’ять, здатність до переключення мовного коду, лінгвістичний інтелект), особистісні якості: регулятивні (стійкість до інтенсивного розумового напруження, дотримання термінів виконання тощо) й вольові (цілеспрямованість, наполегливість, організованість тощо), а також декларативні знання про професійні вимоги до письмового перекладача науково-технічних текстів.

Розглянуті компоненти предметного аспекту змісту навчання письмового науково-технічного перекладу узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

**Компоненти предметного аспекту змісту навчання  
письмового науково-технічного перекладу**

№ з/п	Компетенція	Компоненти предметного аспекту змісту навчання
1	Білінгвальна (мовленнева)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сфери, види і форми спілкування, мовленнєві ситуації та ролі</li> <li>• Комунікативні цілі й наміри</li> <li>• Проблеми спілкування</li> <li>• Види читання</li> <li>• Відповідні декларативні знання</li> </ul>
	Білінгвальна (мовна)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мовний матеріал (лексичний, граматичний, лексико-стилістичний)</li> <li>• Відповідні декларативні знання</li> </ul>

Продовження табл. 1

№ з/п	Компетенція	Компоненти предметного аспекту змісту навчання
2	Текстотипологічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тексти різних жанрів, типових для певної науково-технічної галузі</li> <li>• Жанрово-стилістичні особливості текстів у компаративному аспекті</li> <li>• Відповідні декларативні знання</li> </ul>
3	Екстралінгвістична	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Фоновий матеріал</li> <li>• Предметний матеріал із певної науково-технічної галузі (теми, проблеми, поняття тощо)</li> <li>• Відповідні декларативні фонові й предметні знання</li> </ul>
4	Операціональна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Види перекладу</li> <li>• Труднощі перекладу</li> <li>• Перекладацькі прийоми і трансформації</li> <li>• Відповідні декларативні знання</li> </ul>
5	Інформаційно-технологічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Засоби ІКТ загального і професійного призначення</li> <li>• Декларативні знання про функціональні можливості засобів ІКТ</li> </ul>
6	Навчально-стратегічна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навчальні стратегії</li> <li>• Комунікативні стратегії</li> <li>• Перекладацькі стратегії</li> <li>• Відповідні декларативні знання</li> </ul>
7	Особистісна	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Перекладацькі здібності</li> <li>• Перекладацькі якості</li> <li>• Декларативні знання про вимоги до особистості письмового перекладача науково-технічних текстів</li> </ul>

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, предметний аспект змісту навчання письмового науково-технічного перекладу є багатокомпонентною системою, яка корелює з усіма складниками відповідної компетентності, надаючи викладачу чіткі орієнтири (в предметному плані) щодо того, чого навчати майбутніх письмових перекладачів науково-технічних текстів. Повна картина змісту навчання буде отримана після з'ясування процесуального аспекту, на що слід спрямувати подальший науковий пошук.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Абдулмянова, И. Р. (2008). *Формирование специального двуязычного тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык)*. (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Алфорова, Д. А. (2010). *Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация.
- Бирюкова Ю. Н. (2015) Принципы и содержание обучения переводческому чтению научно-технических текстов будущих переводчиков в области информатики и информационных технологий. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 5 (47), Ч. I, 36-41. Взято из [www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/).
- Василенко, Т. П. (2015). *Формування англomовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів* (Кандидатська диссертация). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Гавриленко, Н. Н. (2006). *Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский)* (Автореферат докторской диссертации). Институт общего и среднего образования Российской академии образования, Москва, Российская Федерация.
- Ігнатенко, В. Д. (2017). *Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ігнаткова, С. В. (2014). *Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль "Перевод и переводоведение")* (Кандидатская диссертация). Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина", Екатеринбург, Российская Федерация.
- Кияк, Т. Р. і Каменська, О. І. (2011). Лінгвістика фахових мов: предмет, проблеми, перспективи. Взято з [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vknl\\_u\\_mtmk/2011\\_1/5.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknl_u_mtmk/2011_1/5.pdf).
- Казанцева, Н. С. (2010) Методическое моделирование в обучении студентов письменному переводу (Автореферат кандидатской диссертации). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Российская Федерация.
- Комиссаров, В. Н. (1997). *Теоретические основы методики обучения переводу*. Москва, Российская Федерация: "Рема".
- Михайленко, О. М. (2015). Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську (Кандидатська дисертація). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Новосельцева, Н. В. (2004). *Развитие синонимической компетенции у будущих переводчиков* (Кандидатская диссертация). Липецкий государственный педагогический университет, Елец, Российская Федерация.
- Попова, Т. В. (2008). *Методика обучения студентов неязыковых вузов письменному переводу научных текстов (на материале немецкого языка)* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Пасічник, Т. Д. (2011). *Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Стрілець, В. В. (2016). Компетентність у письмовому перекладі майбутніх технічних перекладачів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. 36 (Д.3), Т. II (18), 401-407.
- Тарасова, Е. С. (2013). *Обучение письменному переводу технической документации студентов старших курсов неязыковых специальностей (на примере патентов и руководств по эксплуатации)* (Автореферат кандидатской диссертации). Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск, Российская Федерация.
- Фабрична, Я. В. (2015). *Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Федотова, О. В. (2014). *Формирование операциональной компетенции переводчиков в сфере профессиональной коммуникации (английский язык, экономическая специальность)* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация.

- Христолюбова, А. А. (2013). *Методика обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов экономической тематики* (Автореферат кандидатской диссертации). ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад»*. Вінниця: Нова книга.

#### REFERENCES

- Abdulmjanova, I. R. (2008). Formirovanie special'nogo dvujazychnogo tezaurusu kak sostavljajushhego komponenta jazykovoj lichnosti perevodchika v jekonomicheskoy sfere (francuzskij jazyk). (Kandidatskaja dissertacija). Nizhegorodskij gosudarstvennyj universitet im. N. A. Dobroljubova, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Alferova, D. A. (2010). Modul'noe obuchenie perevodu nauchno-tehnicheskikh tekstov s ispol'zovaniem informacionnykh tekhnologij (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Rossijskij universitet družby narodov, Moskva, Rossijskaja federacija.
- Birjukova Ju. N. (2015) Principy i sodержanie obuchenija perevodcheskomu chteniju nauchno-tehnicheskikh tekstov budushhikh perevodchikov v oblasti informatiki i informacionnykh tekhnologij. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 5 (47), Ch. I, 36-41. Retrieved from [www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2015/5-1/).
- Vasylenko, T. P. (2015). Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii majbutnikh filolohiv z pys'movoho perekladu publitsystychnykh tekstiv (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Gavrilenko N. N. (2006). Lingvisticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov s inostrannogo jazyka na russkij v oblasti nauki i tekhniki (na primere perevoda s francuzskogo jazyka na russkij) (Avtoreferat doktorskoj dissertacii). Institut obshhego i srednego obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Ihnatenko, V. D. (2017). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pys'movoho perekladu naukovotekhnichnykh tekstiv frantsuz'koiu movoiu (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Ignatkova S. V. (2014). Razvitie inozazychnoj grammaticheskoi kompetencii u budushhikh lingvistov-perevodchikov (profil' «Perevod i perevodovedenie») (Kandidatskaja dissertacija). Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovanija «Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo prezidenta Rossii B.N. El'cina», Ekaterinburg, Rossijskaja Federacija.
- Kyiak, T. R. i Kamens'ka, O. I. (2011). Lnhvistyka fakhovykh mov: predmet, problemy, perspektyvy. Retrieved from [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vknl\\_u\\_mtmk/2011\\_1/5.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknl_u_mtmk/2011_1/5.pdf).
- Kazanceva, N. S. (2010) Metodicheskoe modelirovanie v obuchenii studentov pis'mennomu perevodu (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Ekaterinburg, Rossijskaja Federacija.
- Komissarov, V. N. (1997). Teoreticheskie osnovy metodiki obuchenija perevodu. Moskva, Rossijskaja Federacija: «Rema».
- Mykhajlenko, O. M. (2015). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv stratehij pys'movoho perekladu ofitsijno-dilovykh tekstiv z ukrains'koi movy na anhlijs'ku (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv, Ukraina.
- Novosel'ceva, N. V. (2004). Razvitie sinonimicheskoi kompetencii u budushhikh perevodchikov (Kandidatskaja dissertacija). Lipeckij gosudarstvennyj pedagogicheskij cuniversity, Elec, Rossijskaja Federacija.

- Popova, T. V. (2008). Metodika obuchenija studentov nejazykovykh vuzov pis'mennomu perevodu nauchnykh tekstov (na materiale nemeckogo jazyka) (Avtoreferat kandidatskojj dissertacii). Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.
- Pasichnyk, T. D. (2011). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pysemnoho dvostoronn'oho perekladu komertsijnykh lystiv (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Strilets', V. V. (2016). Kompetentnist' u pys'movomu perekladi majbutnikh tekhnichnykh perekladachiv. Humanitarnyj visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Hryhoriia Skovorody". 36 (D.3), T. II (18), 401-407.
- Tarasova, E. S. (2013). Obuchenie pis'mennomu perevodu tekhnicheskoi dokumentacii studentov starshikh kursov nejazykovykh special'nostej (na primere patentov i rukovodstv po ehkspluatacii) (Avtoreferat kandidatskojj dissertacii). Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Pjatigorsk, Rossijskaja Federacija.
- Fabrychna, Ya. V. (2015). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pys'movoho dvostoronn'oho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelia (anhlijs'ka j ukrains'ka movy) (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Fedotova, O. V. (2014). Formirovanie operacional'noj kompetencii perevodchikov v sfere professional'noj kommunikacii (anglijskij jazyk, ehkonomicheskaja special'nost')(Avtoreferat kandidatskojj dissertacii). Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.
- Khristoljubova, A. A. (2013). Metodika obuchenija studentov perevodcheskikh fakul'tetov pis'mennomu perevodu tekstov ehkonomicheskoi tematiki (Avtoreferat kandidatskojj disertacii). FGBOU VPO "Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N. A. Dobroljubova", Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Chernovatyi, L. M. (2013). Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlia stud. vyshchykh zaklad. osvity za spetsialnistiu "Pereklad". Vinnytsia: Nova knyha. 895-899.
- Robinson, D. (2007). *Becoming a translator*. New York: Routledge.



УДК 81'25

## СУЧАСНІ ОН-ЛАЙН СЕРВІСИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коробейнікова Т. І.

tikorobeinikova@gmail.com

Університет імені Альфреда Нобеля

Дата надходження 20.03.2019. Рекомендовано до друку 20.05.2019.

**Анотація.** Стаття присвячена огляду дидактичних переваг використання он-лайн сервісів для організації самостійної роботи майбутніх перекладачів з англійської мови як фахової дисципліни першого року навчання у закладі вищої освіти. Проаналізовано сучасні тенденції розподілу навчального навантаження курсу іноземної мови. Розглянуто переваги віртуального середовища для самостійної роботи студентів. Огляд Google Classroom і Learning Apps проведено з огляду на пристрої, які використовують студенти в повсякденному житті. Обґрунтовано вимоги щодо застосування обраних он-лайн сервісів й конструктора електронних вправ у самостійній роботі студентів, які здобувають вищу освіту за фахом «Переклад».

**Ключові слова:** англійська мова, перекладач, он-лайн сервіс, самостійна робота, університет.

**Коробейнікова Т. І. Університет імені Альфреда Нобеля**

**Современные он-лайн сервисы самостоятельной работы будущих переводчиков с английского языка**

**Аннотация.** Статья посвящена обзору дидактических преимуществ использования он-лайн сервисов для организации самостоятельной работы будущих переводчиков с английского языка как профессиональной дисциплины первого года обучения в вузе. Проанализированы современные тенденции распределения учебной нагрузки курса иностранного языка. Рассмотрены преимущества виртуальной среды для самостоятельной работы студентов. Обзор Google Classroom и Learning Apps проведен с учетом устройств, используемых студентами в повседневной жизни. Обоснованы требования к применению выбранных он-лайн сервиса и конструктора электронных упражнений в самостоятельной работе студентов, получающих высшее образование по специальности «Перевод».

**Ключевые слова:** английский язык, переводчик, он-лайн сервис, самостоятельная работа, университет.

**Korobeinikova T. Alfred Nobel University**

**Modern online services of the English language self-work management for prospective translators**

**Abstract. Introduction.** In the era of Internet expansion, Ukrainian higher education, as well as of the world, is considerably changing. The essence of the current situation is that it's a real challenge for a lecturer to find the appropriate means and tools to ensure both the general educational goals and students' motivation to study the university courses. Being obsessed consumers of modern gadgets, students drive the educational process as its active participants. **Purpose.** The aim of the article is to describe in general the issue of what apps and online services could be used and how they can optimize the English language self-work at university. It is emphasized that the choice of the services for designing a virtual environment depends greatly on the gadgets used in learning English, the students and the lecturer's aim and ideas. **Methods.** Based on the critical analysis of scientific researches and own practical experience, the author gives a brief description of the advantages of online services of the English language self-work management for first-year students of philology department. **Results.** What matters for a successful educational process in such a situation is the way by which the students are equipped with the materials for self-work. The Google Classroom and Learning Apps have been chosen as the prior and dominant ways to manage students' self-work in the virtual class of English for Translators university course. Google Classroom is a powerful online tool for technological and pedagogical satisfactory. The great success in self-work management of English for Translators Google Classroom is also due to the fact that the system is available to contribute new applications for the course, causing the system to be applied for different types of gadgets. It means that nowadays translators' university education with Google supports the renovation of methods, strategies, and technologies of teaching English as a specialty. **Conclusion.** The awareness of the importance of up-to-date educational materials design for university courses is prospective as for further research in the methodology of teaching so for the programming.

**Keywords:** English, translator, online services, self-work, university.

**Постановка проблеми.** Сучасні реформи в освіті України, зокрема зорієнтованість на використання дистанційних технологій навчання, актуалізують пошук доцільних ефективних методів і засобів організації освітнього процесу. Незаперечним фактом сьогодення є те, що здобувачі вищої освіти, спираючись на власний суб'єктивний досвід пошуку й опрацювання будь-якої інформації, передусім і здебільшого використовують у процесі учіння новітні засоби зв'язку, а саме комунікатори, смартфони, планшети тощо. В такий спосіб суб'єкти навчання з їхніми індивідуально-психологічними властивостями й освітніми потребами коригують не тільки освітню парадигму, а й навчальну діяльність викладача. На нашу думку, використання з освітньою метою кишенькових багатофункціональних прототипів персонального комп'ютера є не розвагою чи даниною моді, а невід'ємною частиною і нагальною вимогою сьогодення надання освітніх послуг. Однак перед викладачем англійської мови (АМ) постає проблема вибору з розмаїття доступних он-лайнних сервісів саме тих, які уможливають ефективну оптимізацію й інтенсифікацію, диференціацію й індивідуалізацію процесу опанування студентами нових знань й удосконалення вже набутих навичок і вмінь користування іноземною мовою (ІМ).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) спонукав багатьох науковців до вивчення проблем, пов'язаних із їх впровадженням у викладання низки дисциплін, зокрема ІМ. Проблеми впровадження ІКТ в освітній процес розглянуто багатьма вченими: педагогічні й психологічні передумови описано й викладено в роботах І.Гігінса, В.А. Трьонова, В.П. Беспалька; методичний аспект проблеми висвітлено в роботах О.О. Москалець, Л.А. Цветкової, О.Л. Цеомашко. Успіше застосування віртуальних платформ у школах й університетах світу представили Ана Паула Лопеш, М. Дугіамас, П. Тейлор, Т. Вакалук, А. Гладир, Н. Зачепа, О.О. Моруніч та ін. За останнє десятиріччя українська наукова спільнота неодноразово зверталась до впровадження ІКТ у навчання ІМ, зокрема П.Г. Асоянц, Т.М. Каменєва, Н.В. Майер, О.С. Синєкоп, В.В. Стрілець, А.Ю. Чуфарлічева й ін. Відомими методистами-розробниками авторських навчальних комп'ютерних програм і моделей навчання студентів ІМ з комп'ютерною підтримкою є О.Б. Бігич, Т.І. Коваль, О.А. Мацнєва, Я.В. Окопна, Д.А. Руснак, М.М. Волошинова, О.М. Огуй; формування англомовної комунікативної компетентності (АКК) у письмі з використанням Веб 2 досліджено М.С. Глазуновим; формування АКК в аудіюванні майбутніх перекладачів із використанням дистанційних технологій – О. Є. Мартиненко. Попри те, що впровадження сучасних ІКТ в освітній процес з ІМ широко висвітлюється науковцями, навчання АМ майбутніх перекладачів у закладі вищої освіти (ЗВО) з використанням доступних он-лайнних сервісів залишає неосяжне поле для методичних пошуків.

**Мета статті** – розглянути можливості використання сучасних он-лайн сервісів для організації самостійної роботи (СР) майбутніх перекладачів з метою формування у них АКК. Поставлена мета обумовлює вибір у межах тих додатків, платформ, конструкторів завдань тощо, з якими студент має змогу працювати як із персонального комп'ютера, ноутбука, так із планшета або смартфона, тобто пристроями, які функціонують на різних операційних системах.

**Основні результати дослідження.** Згідно з навчальними програмами з ІМ, протягом перших двох років навчання майбутніх перекладачів в університеті їхні професійна компетентність і суб-компетентності формуються під час загальнотеоретичних курсів, ділової АМ, АМ для перекладачів, української ідентичності (мови, літератури й культури). Складність поточної ситуації навчання перекладачів полягає в тому, що студенти першого курсу часто недостатньо володіють не тільки АМ, а й навіть рідною мовою. Ще однією проблемою є відсутність у студентів аналітичних навичок, що спричинює їхню нездатність до самооцінки й саморефлексії.

Під час фахової підготовки перекладачів у перший рік навчання в ЗВО на вивчення АМ як першої ІМ виділяють 20-22 кредити, що становить приблизно 600-660 годин, з яких лише

30 % належить аудиторній роботі. Тобто основне навантаження припадає на позааудиторну СР студента. Очевидно, що за таких умов перед ним постає завдання самостійного пошуку й опанування навчального матеріалу. Для викладача такий підхід до навчання АМ вимагає перегляду й удосконалення традиційних форм і методів презентації навчального матеріалу, його опрацювання й контролю СР з ІМ. За таких умов для успішності освітнього процесу вагомим є забезпечення майбутнього перекладача відповідним програмі та її вимогам навчальним контентом. При цьому такий контент має бути дібраний і зорганізований з урахуванням кінцевої практичної мети навчального року, спрямований як на забезпечення загальних освітніх потреб й інтересів студентів, так і на підвищення їхньої мотивації до професійного саморозвитку. Ми переконані, що спектр сучасних веб-технологій може бути використаний для організації й управління СР майбутніх перекладачів у перший рік вивчення АМ як фахової дисципліни.

Унаслідок бесід, опитування викладачів-колег і студентів I-II курсів, які навчаються за фахом перекладача, ми дійшли висновку, що всі учасники освітнього процесу віддають перевагу закордонним навчально-методичним комплексам (НМК) з ІМ. Попри те, що такі НМК останніх років видання оснащені он-лайн підтримкою, зокрема пропонують власну віртуальну платформу, в них відсутня спрямованість на підготовку перекладачів. Керуючись тим, що рівень сформованості АКК майбутніх перекладачів зумовлює їх розвиток як фахівця й успішність процесу опанування усного і письмового перекладу, ми підтримуємо концепцію Л.М. Черноватого щодо застосування таких методів, які забезпечують присутність обох мов в освітньому процесі, зокрема української й АМ як першої ІМ (Черноватий, 2013, с. 211). Як свідчить наш досвід навчання АМ і практики перекладу з АМ, рівень володіння студентами не тільки ІМ, а й українською мовою залишають бажати кращого. Отже, в СР студентів з АМ з перших днів навчання в ЗВО необхідною є наявність двомовних вправ, що не забезпечують закордонні НМК. Дотримання такої вимоги, на нашу думку, вбачаємо в розробленні вправ з комп'ютерною підтримкою, які студент виконує на зручному для нього телекомунікаційному пристрої.

Слідом за Т.М. Каменєвою (Каменєва Т. М., 2009, с. 45), обираючи он-лайновий сервіс, який забезпечує організацію СР майбутніх перекладачів з АМ, ми керувались такими вимогами: по-перше, викладач є консультантом-координатором, а не просто джерелом передачі знань; по-друге, СР студента є активним процесом пізнання, спрямованим на конструювання власного знання. Додатковою вимогою, як було зазначено вище, є можливість опрацювання навчального матеріалу на смартфоні / комунікаторі. З-поміж вільно доступних безкоштовних сервісів, на нашу думку, висунутим вимогам відповідає Google Classroom і пропоновані Google додатки.

Для забезпечення доступу до Google Classroom цей безкоштовний додаток встановлюється на смартфоні, а для тих, хто працює на персональному комп'ютері за наявності акаунту Google, поштової скриньки Gmail, в цьому немає потреби.

З-поміж можливостей сервісу Google Classroom для організації СР майбутніх перекладачів з АМ акцентуємо на можливості зберігання значного обсягу навчальних матеріалів з використання хмарної технології, тобто вся інформація зберігається на віртуальному диску; можливість приєднання джерел інформації за їхніми гіперпосиланнями; можливість отримання студентом он-лайн консультації від викладача або академічної групи.

До переваг сервісу Google Classroom для організації СР майбутніх перекладачів з АМ віднесемо гнучкість алгоритму подання матеріалу: що, як, скільки разів і кому призначати, обирає адміністратор-викладач; наявність зворотного зв'язку з сервісом; автоматичний збір, аналіз й обробка кількісних показників, рейтингових балів, оцінок студентів за виконані завдання; конфіденційність результатів виконаної студентом роботи; високий рівень інтерактивності навчання.

Визначальною характеристикою сервісу є миттєвий зв'язок з групою. Викладач публікує повідомлення, завдання, матеріал тощо, на смартфоні, планшеті, електронною поштою студент

миттєво або в зазначений час отримує повідомлення. Завдання можна надіслати окремим студентам, їхній групі, що уможливує індивідуалізацію СР. Студент відправляє виконане завдання в клас, а після перевірки, рецензування й оцінювання викладач повертає роботу, про що також повідомляється. Під час роботи в Google Classroom студент може отримати консультацію викладача в груповому чаті або безпосередньо надсилає викладачеві запитання чи коментар до завдання.

Відкривши *Клас дисципліни*, студент обирає одну із трьох вкладок: *Потік*, *Завдання*, *Користувачі*. В *Потоці* в зворотному хронологічному порядку, від останнього до першого, розміщено навчальні матеріали, завдання, повідомлення тощо; в *Завданнях* – вправи за темами. Доступ до вправ можливий також із *Потоку*. *Користувачі* є списком усіх, хто має доступ до матеріалів дисципліни: викладач й одногрупники.

Створюючи електронну вправу в *Класі*, викладач має вибір опублікувати запитання, матеріал, цілу тему, нове завдання, що не суперечить повторному використанню вже розроблених або використовуваних в інших *Класах* матеріалів, надаючи посилання. *Завдання*, маючи таку структуру: назва, опис, максимальний бал за виконання, термін здавання, тема, не передбачають активацію викладачем усіх полів *Завдання*. Так, якщо додати суто тренувальну, додаткову, ознайомлювальну або ж без оцінки вправу, то студент після її виконання позначає її як виконану, а викладач отримує про це повідомлення. Гнучкість сервісу дає змогу додавати завдання до тем і після їх вивчення з встановленням терміну його здавання. Наприклад, розв'язати кросворд за першою темою в кінці семестру. Це завдання є закріпленим за відповідною темою, а термін виконання зазначено в межах указаних дат.

Додатки пакету Google акаунт дають змогу розширити можливості сервісу Google Classroom. Попри те, що оновлена версія уможливує створення завдання з вбудованим в нього тестом, для укладання опитувань, тестів різного формату використовується додаток Google Form.

Однією з проблем СР є те, що не в усіх студентів достатньо сформована англійська мовна компетентність, і за безпосередньої участі викладача успішне безпомилкове виконання вправ є неможливим. Однак викладач може розробити за допомогою відповідного конструктора, наприклад Learning Apps (LearningApps.org), електронні вправи, в ключах яких закладено чіткі коректні відповіді. Більшість подібних конструкторів надають користувачеві обмежений пакет безкоштовних послуг, а на сайті цього сервісу для укладання вправ, завдань, ігор викладач має лише зареєструватись. Learning Apps оснащено багатьма мовами, зокрема українською. Однією з переваг цього конструктора є можливість створення “навчального класу”, тек з окремих дисциплін або добірки тематичних вправ тощо. Тобто викладач організує СР студента з АМ, використовуючи опції створення класу, що уможливує як моніторинг навчальних досягнень студентів, так і опосередковане керування освітнім процесом. Попри те, що сервіс забезпечений готовими шаблонами вправ, викладач може не тільки ознайомитись і працювати зі вже створеними, а й розробити власні вправи з тими опціями й додатками, які є необхідними. Кожна вправа кодується, має гіперпосилання й QR код, використовуючи які, майбутній перекладач може відкрити вправу на будь-якому пристрої. Окрім зв'язку з Інтернетом, виконання таких вправ на смартфоні не потребує встановлення спеціальних програмованих додатків.

Переважає більшість шаблонів передбачає безпомилкове виконання вправи, що забезпечується підказками-інструкціями, повідомленнями-відповідями на дії користувача тощо. Тобто відсутність безпосереднього контролю й корекції з боку одногрупників, викладача, а також конфіденційність результатів виконання створюють сприятливі умови для розвитку здатності студента до саморефлексії, самокорекції, цілепокладання щодо подальших дій. Унаслідок самооцінки студента не зазнає згубного психологічного впливу, а спонукає його до вибору власних стратегій досягнення позитивного результату. В такий спосіб освітня автономія майбутніх перекладачів розвивається передусім з позиції гуманізації процесу формування АКК під час СР.

Усі розроблені вправи Learning Apps мають гіперпосилання, тому їх можна розмістити в Google Classroom. Різноманітність вправ, а також можливість вибірково призначати їх для виконання окремими студентами, дають викладачеві змогу розробляти індивідуальну траєкторію учіння кожного студента, спостерігати й аналізувати його ефективність, здійснювати моніторинг навчальних досягнень. Отже, он-лайн сервіс Google Classroom застосовується в СР студента з АМ як інтерактивний індивідуальний тренінг, що значно підвищує ефективність використання навчального часу.

Організація СР майбутніх перекладачів з АМ у навчальному середовищі Google Classroom передбачає пов'язування навчальних матеріалів гіперпосиланнями або їх безпосереднім розміщенням у теці курсу на віртуальному диску. Структура навігації зумовлюється як темами, так і термінами виконання завдань, встановленими викладачем. Отже, гнучкість системного продукту уможливорює як розроблення авторського навчального курсу, так і диференціацію й індивідуалізацію СР студентів, які необмежені у виборі темпу учіння, послідовності опрацювання інформації й виконання вправ.

Потенціал Google Classroom дає змогу поєднувати інформацію з різних джерел у будь-якому форматі. Так, тестове завдання може супроводжуватись відео- й аудіофайлами з інтернету чи колекції викладача. Додатки Google пропонують конструктори для розроблення графіків, анімації, малюнків, інтелектуальних карт тощо, які сприяють інформаційній яскравій насиченості завдань.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, завдяки гнучким можливостям сервіс Google Classroom слугує одним із доцільних й ефективних он-лайн засобів організації СР студентів з АМ. Його дидактичний потенціал і потенціал конструктора електронних вправ Learning Apps уможливорює організацію викладачем ефективної СР з АМ студентів першого курсу, які опановують фах перекладача. Перспектива подальших досліджень полягає в розробленні моделі їх навчання з використанням розглянутих он-лайн сервісів та електронних вправ і навчальних матеріалів, які забезпечують її ефективність.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 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.
- Коваль, Т. І., Асоянц, П. Г., Каменєва, Т. М., Майєр, Н. В., Синкоп, О. С., Стрілець, В. В., Чуфарлічева, А. Ю. (2012). *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальних закладах для професійного спілкування: колективна монографія*. Київ, Україна: КНЛУ.
- Каменєва, Т. М. (2009). *Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника* (Кандидатська дисертація). Київ, Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Мартиненко, О. Є. (2018). Дистанційне навчання майбутніх перекладачів англійської мови. *Вісник Київського національного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 29, 113-119.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця, Україна: Нова книга.

#### REFERENCES

- 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, Ukraina: KNLU.
- Koval T. I., Asoiants P. H., Kamenieva T. M., Maiier N. V., Synekop O. S., Strilets V. V., Chufarlicheva A. Yu. (2012). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v navchalnykh zakladakh dlia profesiinoho spilkuvannia: kolektivna monohrafiia*. Kyiv, Ukraina: KNLU.

- Kamenieva T. M. (2009). *Metodyka navchannia maibutnikh menedzheriv dilovoho pysemnoho spilkuvannia anhliiskoiu movoiu z vykorystanniam elektronnoho pidruchnyka (Kandydatska dysertatsiia)*. Kyiv, Kyivskiy natsionalnyi linhvistychnyi universytet, Kyiv, Ukraina.
- Martynenko O. Ie. (2018). Dystantsiine navchannia maibutnikh perekladachiv anhlovnoho audiiuvannia. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika ta psykholohiia*, 29, 113-119.
- Chernovatij, L. M. (2013). *Metodyka vykladannya perekladu yak spetsial'nosti*. Vinnitsya, Ukraina: Nova kniga.

## ТВОРЧІ ВПРАВИ

УДК 378.937+378.126+378.144

### LES EXERCICES D'ACTIVITÉ CRÉATIVE (À PARTIR DE LA NOUVELLE DE PIERRE GAMARRA "LA DAME AUX CERISES")

**Kniazian M. O., Pantchenko I. V.**

kniazian1970@gmail.com; ines8@ukr.net

*l'Université nationale "I. I. Mechnikov" d'Odessa*

Дата надходження 09.03.2019. Рекомендовано до друку 05.05.2019.

**Князян М. О., Панченко І. В. Одеський національний університет імені І. І. Мечникова**

**Творчі вправи (на базі новели П'єра Гамарра "La Dame aux cerises")**

**Анотація. Вступ.** Неабияке значення у професійній підготовці майбутніх учителів французької мови має організація творчої діяльності студентів. Вирішення цієї проблеми дає змогу сформувати лінгвістичну, комунікативну, соціолінгвістичну, професійно-педагогічну, професійно-психологічну компетентності. **Метою** статті є розкрити шляхи організації творчої діяльності майбутніх учителів французької мови; **завданнями** – конкретизувати функції творчої діяльності; укласти систему вправ трьох рівнів на базі новели П'єра Гамарра "La Dame aux cerises". **Методи.** Було використано такі методи, як теоретичний аналіз результатів психолого-педагогічного дослідження для конкретизації функцій творчої діяльності, а також методи систематизації, класифікації, узагальнення для розробки системи вправ. **Результати.** Для ефективної організації читання, говоріння й письма пропонуємо систему вправ трьох рівнів (підготовчі, аналітичні, творчі). Підготовчі вправи орієнтують студентів на аналіз лексичних одиниць (наприклад, назвати синоніми або антоніми слів, пояснити їхні значення, розкрити сутність термінів, ввести нові лексичні одиниці в речення, ситуації тощо); аналітичні вправи передбачають організацію говоріння й письма на основі аналізу інформації з тексту новели (характеристика найважливіших подій, вчинків персонажів, описання їхньої зовнішності тощо); творчі вправи спрямовані на спонтанне висловлення (усне й письмове) власних думок і вражень від прочитаного твору (стилістичний аналіз фрагмента, характеристика світогляду персонажів, висунення припущення про їхнє майбутнє життя, коментар ідей філософського, етичного характеру). **Висновки.** Творча діяльність є оптимальним шляхом розвитку мовних, комунікативних, соціолінгвістичних, психолого-педагогічних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі читання творів художньої літератури; вона є важливим фактором розвитку та саморозвитку особистості педагога.

**Ключові слова:** творча діяльність, система вправ, підготовчі вправи, аналітичні вправи, майбутні вчителі іноземних мов.

**Князян М. А., Панченко И. В. Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова**

**Творческие упражнения (на базе новеллы Пьера Гамарра "La Dame aux cerises")**

Организация творческой деятельности будущих учителей французского языка как иностранного становится наиболее актуальной проблемой современной методологии. Творческая деятельность является оптимальным способом развития лингвистических, коммуникативных, социолингвистических, психолого-педагогических умений будущих учителей иностранных языков; именно творческая деятельность является фактором развития личности, позволяя ей раскрыть свой потенциал и реализовать его в социальном контексте. Мы разработали трехуровневую систему упражнений: подготовительные упражнения ориентируют студентов на анализ лексических единиц; аналитические упражнения обеспечивают направляемое устное и письменное высказывание с помощью анализа информации в новелле; творческие упражнения ориентированы на спонтанное выражение своих идей (стилистический анализ фрагмента, характеристика личностных черт и мировоззрения персонажей, обсуждение философских идей).

**Ключевые слова:** творческая деятельность, система упражнений, подготовительные упражнения, аналитические упражнения, будущие учителя иностранных языков.

**Kniazian M., Panchenko I. Odessa I. I. Mechnikov National University**

**The Creative Exercises (based on Pierre Gamarra's short story "La Dame aux cerises")**

The organization of the creative activity of future teachers of French as a foreign language becomes the most current problem of contemporary methodology. The creative activity is the optimal way to develop the linguistic, communicative, sociolinguistic, psychological and pedagogical skills of future teachers of foreign languages; it is the driving force of a person's development that allows him to discover his potential and to realize it in the social context. We have elaborated the three-level exercise system: the preparatory exercises orient students to the analysis of lexical units; the analytical exercises provide for semi-guided oral and written expression by analyzing the information of the story; the creative exercises focus on spontaneous production (stylistic analysis of a fragment, characteristic of personality traits and worldview, discussion of philosophical ideas).

**Key words:** creative activity, system of exercises, preparatory exercises, analytical exercises, future teachers of foreign languages.

**Problèmes mis en analyse.** L'organisation de l'activité créative des futurs enseignants de FLE (français langue étrangère) devient le problème le plus actuel de la méthodologie contemporaine. La solution de ce problème permet de former les compétences linguistique, communicative sociolinguistique, psychologique et pédagogique des étudiants, l'esprit critique et la disposition à l'innovation.

**Analyse des recherches et des publications récentes.** Ce problème a été envisagé dans des différents aspects, tels que la formation des compétences de recherche des futurs enseignants et des traducteurs (Kniazian & Mushynska, 2019), la lecture suivie comme activité basique dans le développement de l'initiative intellectuelle des étudiants (Garcia-Debanç, 2015; Pantchenko, 2019), le potentiel créatif (Khromchenko, 2013; Reverdy, 2016), la réflexion (Rezvan & Grinyova, 2016), la vision critique (Florin & Véronique, 2003; Šeberová, 2008).

Cependant, l'organisation de l'activité créative des étudiants dans le cadre de la lecture suivie, comme un des aspects fondamentaux du problème nécessite une étude plus approfondie.

**Objet de l'article.** Le but de cet article est de révéler les composantes didactiques dans l'organisation de l'activité créative des futurs enseignants de FLE.

Les objectifs de l'article sont de 1) concrétiser les fonctions de l'activité créative; 2) composer un système d'exercices de trois niveaux à partir de la nouvelle de Pierre Gamarra "La Dame aux cerises".

**Résultats de la recherche.** Récemment, l'une des questions les plus importantes de la formation professionnelle des enseignants de français est la réalisation de l'approche actionnelle qui considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches. L'approche actionnelle permet d'activer les ressources cognitives, affectives, volitives de l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2001). Les savants insistent que des activités langagières doivent être inscrites à l'intérieur d'actions en contexte social; il devient évident que la nécessité d'organiser la discussion, d'actualiser les connaissances professionnelles (linguistiques, pédagogiques et psychologiques) sera primordiale.

Dans ce contexte, la lecture suivie donne beaucoup de possibilités de démarrer la discussion dans le groupe d'apprenants, d'activer l'échange de leurs jugements critiques, des opinions. Il est à souligner que Ñ. Garcia-Debanç représente les différents types de lecture suivie, par exemple: un parcours de découverte progressif et linéaire d'une œuvre inconnue; la lecture découverte (l'entrée en lecture, la lecture progressive, la lecture-puzzle, la lecture lacunaire); la lecture rétrospective (la construction de l'intrigue, la représentation de l'espace, du temps).

Pour que l'énoncé des étudiants soit spontané, libre, personnel, il est recommandé de les impliquer au discours réel qui prévoit des questions ouvertes, donne la priorité au sens transmis, privilégie le rôle et le statut des apprenants.

En tenant compte de la position de Jean-Pierre Cuq qui affirme que les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage (de découverte, de systématisation, d'utilisation), nous proposons le système d'exercices de trois niveaux :



– les exercices préparatoires qui orientent les étudiants à l'analyse des unités lexicales (nommer les synonymes des mots en italique, révéler des termes, expliquer leur sens, faire entrer des unités lexicales dans quelques phrases, situations, histoires etc.);

– les exercices analytiques qui prévoient la production semi-guidée au moyen de l'analyse des informations recueillies lors de la lecture (retrouver l'organisation logique de la structure du texte, saisir le sens général, nommer et décrire les événements les plus importants) ;

– les exercices d'activité créative qui visent sur l'expression spontanée (faire l'analyse stylistique d'un fragment ; caractériser la vision du monde des personnages, les changements de leur caractère ; faire des suppositions sur la vie future des protagonistes ; commenter des idées philosophiques).

En commençant par la caractéristique des exercices préparatoires, il faut attirer l'attention au fait que c'est la forme de l'énoncé qui est au centre de l'attention de l'enseignant. La fonction essentielle des exercices préparatoires est de former les connaissances et les acquis primaires des apprenants.

Quant aux exercices analytiques, ils prévoient l'examen lexical et psychologique qui cherche à saisir les mobiles et (ou) les motifs profonds des actions des personnages ainsi que l'étude d'une œuvre du point de vue des idées, des sentiments, des intentions et de l'expression. Enfin, les exercices d'activité créative actualisent les différentes composantes du discours dans des conditions aussi réalistes que possible ; les didacticiens précisent que l'activité créative a pour but d'activer les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant (Cuq, 2003, p. 61). Ainsi, en fonction du facteur moteur du développement d'une personne, l'activité créative lui permet de découvrir son potentiel et de le réaliser dans le contexte d'une culture. Quand une personne se livre à l'activité créative, elle acquiert son identité, s'accomplit. La créativité est un moyen de mise en œuvre des forces internes dans toute activité langagière (compréhension orale et écrite / expression orale et écrite).

Nous insistons sur le point que, dans l'expression (orale et écrite) spontanée, les étudiants sont contraints aux exigences de la norme littéraire, qui impose une quantité de lois inhérentes au langage, à la pensée, au système cognitif et même à la créativité. Pour réussir l'énonciation la plus correcte possible, ils tâchent de ne pas s'évertuer et choisissent les mêmes structures des phrases, le même vocabulaire, la même façon de dire les choses, ce qui atteint l'étendue de leur potentiel créatif, en limitant considérablement leur imagination. Pour franchir ces obstacles, qui, à propos, ne sont pas insurmontables, l'enseignant peut proposer des activités de réflexion, où les facultés intellectuelles des apprenants puissent se réaliser d'une manière optimale. Il s'agit non seulement de ces activités mais aussi des exercices stylistiques, qui, en raison de leur admissibilités des écarts, créent des circonstances favorables au déploiement maximal des ressources mentales des étudiants, en leur permettant d'organiser les éléments dans un fil conducteur selon leur propre vision de la situation communicative.

La portée didactique des ces exercices, ainsi que de la dimension non contraignante de l'activité est incontestable, car en détournant l'attention des étudiants des difficultés langagières, ils libèrent leur ressources cognitives et les rendent pertinentes et efficaces dans leur tâche créative.

Citons quelques exemples:

#### **les exercices préparatoires :**

– Trouvez dans le texte les noms d'outils. En utilisant les mots entre parenthèses (charrue (f), forge (f), enclume (f), marteau (m), pince (f), rondin (m), soc (m), soufflet (m)), décrivez le travail du forgeron.

– Nommez les synonymes des mots en italique: *Immobilité*, elle continuait à *fredonner*. La voix *s'enfonçait* dans des lointains *végétaux*, comme un oiseau qui *fuit* par un chemin de forêt. La Dame *souriait*, lissant ses cheveux, *rajustant* ses bijoux. Elle fit un pas et se trouva tout près de l'eau. La robe *étoilée* de fruits *pourpres* se répéta *frissonnante* dans les *profondeurs* de l'étang... La Dame *se pencha* et regarda son reflet. La chanson *s'acheva*. Dans le silence, la Dame *demeurait* courbée vers le miroir où *flottait* la pâleur de son visage. Une mèche de cheveux *se détacha*. Elle ne chercha pas à la *ramener*.

Elle *contemplant* l'eau, son image ornée de fruits de juin... L'ombre plus *épaisse* m'*empêchait* de voir si la *crispation* de son visage était *joyeuse* ou *triste*. À nouveau, la chanson s'éleva, les herbes furent *froissées*, les branches *souples* s'écartèrent. Elle *recula*, sur ses talons silencieux. Une tache blanche s'enfuit dans *les ramées*.

– Expliquez le sens du verbe “ combler ” dans les groupes de mots suivants : combler un fossé; combler la brèche ; combler la mesure; combler une lacune; combler un déficit; combler qn de présents; combler qn d'honneurs; combler qn de joie; cela me comble de joie; vous me complerez.

– Faites entrer dans quelques situations les groupes de mots avec *mémoire* (f), *mémoire* (m):

la mémoire : avoir beaucoup de mémoire, avoir bonne mémoire, avoir mauvaise mémoire, de mémoire d'homme, mémoire (f) d'éléphant, mémoire (f) de lièvre, mémoire (f) organique, mémoire (f) volontaire, remonter à la mémoire, se graver dans la mémoire, si j'ai bonne mémoire ; conserver la mémoire de qch, garder la mémoire de qch, pour mémoire, à la mémoire de qch ;

le mémoire : mémoire (m) ampliatif, mémoire (m) de défense, mémoire (m) de licence, mémoire (m) de diplôme, les mémoires.

– Expliquez le sens des groupes de mots ci-dessous: à l'heure du crépuscule, au crépuscule, au crépuscule de la vie, le crépuscule du matin.

– Commentez le proverbe “être entre l'enclume et le marteau”.

– Tirez tous les termes biologiques que vous avez rencontrés dans la première partie de la nouvelle. À l'aide de ces termes, décrivez la beauté du parc.

– Faites entrer des phrases, des groupes de mots proposés dans une histoire sur un jardin ou un parc de votre ville natale: histoires moqueuses et fantastiques; les herbes tremblantes; le miroir de l'étang; le reflet d'un songe; les bouquets ont surgi de mon sommeil; les tiges de lilas; l'eau bleue de l'étang; des fuseaux d'émeraude à la pointe des herbes; la lumière verte tressée de rayons d'or; les pinces de bronze du couchant; une incroyable netteté; la lune baigne le sommet des arbres.

– En vous servant des mots ci-dessous, parlez de la beauté du soir dans le village: couchant (m), décliner, embaumer, émeraude (f), frémissement (m), illusoire, mouillé (e), palpiter, pinceau (m), ressusciter, retentir, tiédeur (f).

#### **les exercices analytiques:**

– Quelles sont les différentes interprétations possibles du titre?

– Quand et où se passent les actions de cette nouvelle?

– Quels sont les personnages du texte? Sont-ils exceptionnels ou ordinaires?

– Quel climat est créé dès le premier paragraphe de la nouvelle?

– Analysez les événements, décrits dans la première partie.

– Pourquoi le garçon est-il entré dans le parc par la brèche?

– Comment était le parc?

– Décrivez l'apparence de la Dame aux cerises.

– Décrivez le village et ses habitants.

– Qui était la jeune fille aux cerises?

– Faites voir l'apparence de la jeune fille.

– Ayant analysé le fragment proposé, décrivez l'état émotionnel du jeune homme: *Il y a comme deux êtres en moi, en ce moment. L'enfant qui rêve et l'homme qui parle. Ils se détachent, se confondent et se séparent encore. Ma bouche murmure des mots que j'ai oubliés. Ma raison essaie de percer le secret de l'apparition.*

– Comparez le comportement du personnage au début et à la fin du texte.

– Sur quoi l'auteur met-il l'accent dans le texte?

– A quoi vise le texte: à informer, à distraire, à émouvoir? A-t-il une portée philosophique ou morale?

– Quel contraste dans les idées du personnage principal observez-vous dans la partie initiale et la partie finale de la nouvelle?

– Qu'est-ce qui n'est pas raconté dans le texte ou l'est brièvement?

**les exercices d'activité créative:**

– Dégagez les métaphores. Comment ces tropes reflètent-ils le monde intérieur des personnages?

– Relevez les procédés stylistiques qui représentent d'une manière poétique le travail de Jacques Borel.

– Analysez ce fragment et interprétez les procédés stylistiques comme métaphore, épithète, hyperbole : *Je ne bouge pas. J'ai peur de briser le charme. C'est trop beau. Au premier mouvement, je serai chassé de ce royaume où tout m'appartient. Les visages des miens se dessinent avec une incroyable netteté. Je retiens dans mes mains toutes leurs vies, leurs morts, leur dispersion, la fidélité de leur tendresse.* Comment comprenez-vous l'idée du personnage sur ce qu'il retient dans ses mains toutes les vies, les morts, la dispersion, la fidélité de la tendresse de ses proches?

– Justifiez la répétition du mot *adieu*: *Adieu, silence, adieu roseaux, adieu fuseaux d'un jour d'enfance et de fantaisie.*

– Relevez les images par lesquelles l'auteur cherche à traduire l'idée de beauté; de travail; de sensibilité.

– Explorez le vocabulaire des sons. Précisez les valeurs associatives de ses composantes. A quels domaines de la réalité renvoient-elles?

– Relevez les unités lexicales et les expressions qui évoquent *la peur*. Analysez leurs connotations.

– L'intensité de quels actions, qualités, sentiments est marquée par les hyperboles?

– Examinez les tropes qui se rapportent à la nature. Analysez leurs transferts sémantiques.

– Identifiez les formes du discours de la nouvelle. Argumentez votre réponse.

– Parlez du rôle de la description dans le texte. Quels en est le procédé stylistique dominant?

– Dans la description de la nature repérez les gradations. Identifiez leur nature stylistique (ascendante ou descendante). Laquelle prévaut dans le texte? Expliquez le choix de l'auteur.

– Faites la classification sémantique des épithètes employées dans la description du parc. Quels sont leurs effets stylistiques?

– Décrivez la vision du monde du garçon. Faites attention à l'imagination de l'enfant. Comment se représentait-il le parc, l'étang, la Dame?

– Est-ce qu'on peut affirmer que cette phrase nous montre les particularités de la perception du monde du garçon : *cette visiteuse n'était pas une femme de chair, mais le reflet d'un songe. Ses bouquets de cerises avaient surgi de mon sommeil ?*

– Commentez l'idée de l'écrivain à propos de l'influence de sa vie actuelle sur les souvenirs de son enfance: *Dix fois, quinze fois, le temps des cerises est revenu, mais les fleurs blanches effaçaient les fleurs anciennes et le parfum des fruits présents repoussait le parfum des fruits passés.* Dites ce qui contribue au parallélisme stylistique.

– Comment le jeune homme a-t-il passé sa vie après son départ du village? Nommez ses intérêts, ses occupations.

– Décrivez les émotions du jeune homme: *Suis-je maître du temps? La pelote amassée va-t-elle dérouler son fil? J'ai l'impression de naître une deuxième fois.* Est-ce que vous éprouvez de temps en temps les sentiments pareils à ceux-ci?

– Quelle personne, selon vous, peut être nommé *le maître du temps*? Pourquoi? Pour quelles qualités?

– Comment a changé le caractère du personnage principal? Nommez les nouveaux traits de son caractère.

– Nommez les qualités personnelles de Jacques Borel, les particularités de sa communication avec les enfants du village. Peut-on dire qu'il était pour les enfants comme un bon magicien.

– Faites quelques suppositions sur la vie de la jeune fille.

– Est-ce que vous vous posez cette question: *Peut-être ne puis-je plus rêver comme au temps de mon enfance?* À votre avis, aux quelles étapes et aux quels moments de sa vie chaque homme rêve-t-il le plus?

– Imaginez le paysage hivernal du parc de la nouvelle. Faites sa description.

– Quels sentiments avez-vous éprouvé en lisant ce texte?

– Quels détails du récit vous paraissent valorisants? dévalorisants?

– Pourquoi l'image de la Dame est-elle associée aux cerises et non à d'autres fruits?

– De quoi le garçon pourrait-il parler à la Dame, si elle le rencontrait?

– Exposez le sujet de votre dialogue avec la Dame aux cerises.

– Comment, à votre avis, était la famille de M. Déodat? Parlez de son amour pour sa femme.

– Imaginez-vous et décrivez la vie future des personnages principaux. Est-ce que la jeune fille aimera le narrateur de cette histoire? Peuvent-ils créer la famille? Seront-ils heureux ensemble?

– Êtes-vous d'accord avec l'idée que *le bonheur ne réside pas dans les reflets du soleil couchant*? Pouvez-vous affirmer le contraire?

– Commentez cette idée de Jacques Borel: *Les morts reviennent quand on les aime*. Êtes-vous d'accord? Pourquoi?

L'objectif de ces exercices multidisciplinaires est de stimuler l'activité créative des étudiants, en s'appuyant sur une conscience lexicale, stylistique et même pragmatique des textes. A part ces orientations générales, ils sont également visés sur: le développement de la mobilité de l'esprit; la capacité de produire des idées multiples et originales; l'extension des aptitudes de compréhension, de jugement et de persuasion; la formation des compétences du raisonnement logique; la capacité de mobiliser un savoir littéraire, linguistique et rhétorique dans des situations communicatives variées; la maîtrise de diverses pratiques de la production orale.

**Conclusions et perspectives de la recherche.** À la suite de notre recherche nous pouvons conclure que 1) l'activité créative est le moyen optimal de développer les compétences linguistique, communicative, sociolinguistique, psychologique et pédagogique des futurs enseignants de FLE; c'est le facteur moteur du développement d'une personne qui permet de découvrir son potentiel et de le réaliser dans le contexte d'une culture; 2) pour que la compréhension écrite, l'expression orale et écrite soient efficaces, nous proposons le système d'exercices de trois niveaux (préparatoires, analytiques, d'activité créative). Les exercices préparatoires orientent les étudiants à l'analyse des unités lexicales (par exemple, nommer les synonymes des mots, révéler des termes, expliquer leur sens, faire entrer des unités lexicales dans quelques situations etc.); les exercices analytiques prévoient la production semi-guidée au moyen de l'analyse des informations recueillies lors de la lecture (saisir le sens général, nommer et décrire les événements les plus importants); les exercices d'activité créative visent sur l'expression spontanée (faire l'analyse stylistique d'un fragment; caractériser la vision du monde des personnages; faire des suppositions sur la vie future des protagonistes; commenter des idées philosophiques).

L'étude n'épuise pas tous les aspects du problème envisagé. Cette recherche, ces recommandations peuvent également être de base pour élaborer un système d'exercices en langue française pour les élèves des grandes classes.

## RÉFÉRENCES

- Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 196.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé international, 304.
- Florin, A. & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire: synthèse. *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000287/document>

- Garcia-Debanc, N. (2015). *Lire un roman en cycle 3*. Retrieved from <http://crpe.free.fr/contfran15.htm>
- 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. & Mushynska, N. (2019). The formation of translators' research competence at the universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 85-94.
- Kniazian, M. & Pantchenko, I. *Lecture suivie (à partir du roman de Gustave Flaubert "Madame Bovary")*. Beau Bassin, Éditions universitaires européennes, 95.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1080>
- Rezvan, O., Grinyova V. (2016). Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 6, 111-114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955
- Šeberová, A. (2008). La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque. *Recherche et formation*, 59, 59-74.

#### SOURCES

- Gamarra, P. La Dame aux cerises. (1968). *Nouvelles d'auteurs contemporains*. Leningrad, Prosveschenie.

#### REFERENCES

- Conseil de l'Europe C.E. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 196.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé international, 304.
- Florin, A. & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire: synthèse. *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000287/document>
- Garcia-Debanc, C. (2015). *Lire un roman en cycle 3*. Retrieved from <http://crpe.free.fr/contfran15.htm>
- 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. & Mushynska, N. (2019). The formation of translators' research competence at the universities of Ukraine. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 85-94.
- Kniazian, M. & Pantchenko, I. *Lecture suivie (à partir du roman de Gustave Flaubert "Madame Bovary")*. Beau Bassin, Éditions universitaires européennes, 95.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1080>
- Rezvan, O., Grinyova V. (2016) Modernization of primary school teachers' training from knowledge to competence approach. *Advanced Education*, 2016, Issue 6, 111-114. DOI: 10.20535/2410-8286.85955
- Šeberová, A. (2008). La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants - futurs enseignants en République tchèque. *Recherche et formation*, 59, 59-74.

#### SOURCES

- Gamarra, P. La Dame aux cerises. (1968). *Nouvelles d'auteurs contemporains*. Leningrad, Prosveschenie.

## СУЧАСНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

УДК 378.016:811.111]:[316.7:005.336.2]

### ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОЕКТУ

Безвін Ю. Г., Подосиннікова Г. І.

bezviniulii@gmail.com, anna\_podosinnikova@ukr.net

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Дата надходження 21.02.2019. Рекомендовано до друку 22.03.2019.

**Анотація.** У статті розглянуто теоретичні засади формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності в ході проектної діяльності: визначено мету й складники змісту лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх викладачів англійської мови; обґрунтовано доцільність використання англомовних автентичних веб-сайтів журнальних і газетних видань як джерела актуальної соціокультурної інформації, уточнено поняття “стаття-новина” та доведено доцільність використання статей-новин як лінгвосоціокультурного матеріалу; охарактеризовано інформаційно-дослідницький проект як засіб формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності. Запропоновано критерії добору матеріалу для формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності в процесі проектної діяльності, розроблено систему вправ для формування у майбутніх викладачів англійської мови лінгвосоціокультурної компетентності в ході реалізації інформаційно-дослідницького проекту й укладено модель організації навчання на її основі.

**Ключові слова:** лінгвосоціокультурна компетентність, лінгвосоціокультурний матеріал, соціокультурна інформація, майбутній викладач англійської мови, проектна діяльність, інформаційно-дослідницький проект, стаття-новина, англомовні веб-сайти газетних і журнальних видань.

**Безвин Ю. Г., Подосинникова А. И. Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко**

**Формирование у будущих преподавателей английского языка лингвосоциокультурной компетентности средствами информационно-исследовательского проекта**

**Аннотация.** В статье рассмотрены теоретические предпосылки формирования у будущих преподавателей английского языка лингвосоциокультурной компетентности в ходе реализации проектной деятельности: рассмотрены цель и компоненты содержания лингвосоциокультурной компетентности будущих преподавателей английского языка, обоснована целесообразность использования англоязычных аутентичных веб-сайтов журнальных и газетных изданий в качестве источника актуальной социокультурной информации; уточнено понятие «статья-новость» и доказана целесообразность использования статей-новостей как лингвосоциокультурного материала; охарактеризован информационно-исследовательский проект как средство формирования у будущих преподавателей английского языка лингвосоциокультурной компетентности. Предложены критерии отбора англоязычных веб-сайтов газетных и журнальных изданий, а также статей-новостей для формирования у будущих преподавателей английского языка лингвосоциокультурной компетентности в процессе проектной деятельности, разработана система упражнений для формирования у будущих преподавателей английского языка лингвосоциокультурной компетентности средствами информационно-исследовательского проекта и создана модель организации обучения на ее основе.

**Ключевые слова:** лингвосоциокультурная компетентность, лингвосоциокультурный материал, социокультурная информация, будущий преподаватель английского языка, проектная деятельность, информационно-исследовательский проект, статья-новость, англоязычные веб-сайты газетных и журнальных изданий.

**Bezvin Yu., Podosynnikova H. A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University**

**Forming the Linguo-socio-cultural Competence of Future University English Teachers by Means of Information Research Project.**

**Abstract. Introduction.** Nowadays the society formulates high demands for the level of the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers that requires applying new effective educational technologies.

The modern humanistic teaching paradigm offers project work as a technology that successfully combines forming the communicative competence of English students and fostering their cognitive development (critical thinking and research skills, in particular). **Purpose.** The article dwells upon the problem of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers by means of information research project. **Methods.** The study provides theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers by means of information research project. **Results.** The article contains an overview of the modern scientific ideas regarding the problem of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers by means of project work. It defines the aim and the structure components of the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers and grounds the efficiency of English newspapers and magazines web-sites usage as a source of socio-cultural information. It provides the definition of *the Opinion News Article* and considers it as a source of linguo-socio-cultural material. The article also considers *Information Research Project* as a means of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers, and gives characteristics of its information and research components. The article provides the criteria for selecting English newspapers and magazines web-sites as a source of factual and opinion news articles to be used in information research project. The authors define the criteria for selecting opinion news articles as a source of linguo-socio-cultural material for forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers and the criteria for selecting of English newspapers and magazines web-sites and opinion news articles aimed at forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers. The article presents the system of exercises for forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers by means of information research project, together with defining the stages of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers in accordance with the stages of information research project; developing the complex of exercises, the content and the structure of which corresponds to the content and the structure of the developed model for teaching the future university English language teachers by means of information research project. **Conclusion.** The scientific research has shown that information research project is an affective means of forming the linguo-socio-cultural competence of future university English teachers. Opinion news articles are a valuable source of linguo-socio-cultural material, which has the rich potential to critical analysis in the course of project work. **Key words:** linguo-socio-cultural competence, linguo-socio-cultural material, socio-cultural information, future university English teachers, project work, information research project, opinion news articles, English newspapers and magazines web-sites.

Постановка проблеми. Парадигма розвитку сучасної освіти пов'язана з активізацією міжкультурної комунікації в усіх сферах суспільної діяльності, що є неможливим без підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі навчання іноземних мов (ІМ). При цьому засобом пізнання культури англійських країн й засобом міжкультурної комунікації в професійних, наукових, особистих й інших цілях визнається соціокультурний компонент навчання англійської мови (АМ) у складі лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК).

Вимоги щодо мети, змісту й рівня сформованості у майбутніх викладачів АМ ЛСКК відображено в Рекомендаціях Комітету з питань освіти при Раді Європи та вітчизняних програмах навчання АМ для магістратури університетів й інститутів (Рекомендації, 2003; Воробйова, 2012; Ніколаєва, Бориско, 2012; Цибка, 2012; Багацька, 2013; Кобякова, 2013). Традиційно ЛСКК розуміють як здатність особистості набувати різноманітних культурологічних, лінгвокраїнознавчих / країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань та користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні (Бігич та ін., 2013, с. 429). У цій праці ЛСКК розуміємо як знання національно-культурної специфіки країни виучуваної мови, здатність адекватно розуміти й інтерпретувати соціокультурну інформацію, отриману з різноманітних джерел, та здатність ефективно її використовувати в міжкультурній комунікації (Безвін, 2018). У цьому світлі актуальною потребою є формування вмінь орієнтуватись у великих обсягах соціокультурної інформації про події й явища, критично її оцінювати та здійснювати пошук необхідних нових знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ЛСКК у закладах освіти різного типу привертала увагу багатьох учених (Д. Хаймс (1971), І. Л. Бім (1977), М. Каналі (1983), А. Д. Райхштейн (1986), Р. Ладо (1989), Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров (1990),

П. В. Сисоєв (1991), Н. Брукс (1992), Ж. Зараті (1997), М. Байрам (1998), К. Крамш (1998), Р. Фішер (1998), С. Люхтенберг (1999), О. Б. Тарнопольський, Н. К. Склярєнко (2000), О. О. Мироліобов (2001), Дж. Лантольф (2013) та ін.). Питанням формування ЛСКК у студентів мовних закладів вищої освіти (ЗВО) присвячено праці таких дослідників, як В. П. Фурманова (1994), Н. Б. Ішханян (1996), Н. Ф. Бориско (1997), О. В. Кавнатська (1999), Г. Н. Хан (1999), Н. В. Янкіна (1999), Т. О. Яхнюк (2002), С. І. Ісак (2003), Л. П. Рудакова (2004), О. В. Бирюк (2006), М. Л. Писанко (2008), Н. Г. Білоцерковська (2009), Н. А. Сушкова (2009), І. Ю. Голуб (2010), Т. В. Починок (2012), Ю. І. Трикашна (2014) та ін. Процес формування ЛСКК у студентів нелінгвістичних ЗВО розглянуто в дослідженнях В. М. Топалової (1998), О. О. Глущенко (2009) й ін.

Одним із ефективних засобів формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ вважається *проектна діяльність*, яка, за Н. Ф. Коряковцевою, означає комплексний вид навчальної діяльності, спрямований на інтегративне використання різних видів іншомовного мовленнєвого спілкування з метою вирішення певних конструктивно-практичних, інформаційних, дослідницьких, сценарних й інших проблемних і творчих завдань. Біля витоків використання проектної діяльності (в іншій термінології – “проектної методики”, “проектної роботи”, “проектної технології”) у навчанні ІМ стояли зарубіжні дослідники Н. Відал, Р. Рібе (1993), Х. Крамм (1991), Ф. Столлер (2002), Д. Фрід-Бут (1990), С. Хайнес (1989), Т. Хатчінсон (1993). Питання використання проектної діяльності розглядали у своїх працях такі вчені, як І. Л. Бім (1988), Н. Д. Гальскова (2003), І. О. Зимня (Зимня и Сахарова, 1991), Н. Ф. Коряковцева (2010), Є. С. Полат (2000), а також В. В. Тітова (2001), О. Д. Пахмутова (2003), В. Емер (2005), Г. Бекет (2005), К. Фрей (2005), Е. Г. Арванітопуло (2006), Д. М. Алексеєнко (2006), В. В. Стрілець (2010), А. Ю. Чуфарлічева (2010), О. М. Устименко (2014) та ін. Проектна методика формування ЛСКК у майбутніх філологів запропонована у дослідженні Ю. І. Трикашної (2013), де формування ЛСКК відбувається за допомогою автентичного художнього фільму.

Проте питання використання проектної діяльності в процесі формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ і розроблення дотичної методики залишається недостатньо теоретично й практично дослідженим. Анкетування, проведене у 2015–2017 н. р. серед викладачів і студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та Сумського державного університету, виявило, що 78,1 % викладачів АМ роблять спроби використовувати проектну діяльність з метою формування ЛСКК, але їм бракує науково обґрунтованих і практично орієнтованих матеріалів. При цьому здійснення проектної діяльності мотивує 62,8 % студентів.

Зокрема, широкий простір для наукових пошуків дає використання для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ *інформаційно-дослідницького проекту* (ІДП), який розглядаємо як тип проекту, що передбачає самостійні, цілеспрямовані й упорядковані пошук та обробку інформації стосовно певного явища з використанням дослідницьких методів, а також оформлення й презентацію отриманих результатів. Складниками ІДП є інформаційна й дослідницька; перша передбачає пошук соціокультурної інформації, друга – проведення дослідження соціокультурного явища шляхом визначення проблеми й завдань, формулювання гіпотези їх вирішення, обговорення методів дослідження, збір, систематизацію й аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення кінцевого результату, висунення нових проблем дослідження. Однак лише 34,3 % викладачів регулярно аналізують актуальну соціокультурну інформацію та ІДП на заняттях з АМ. Аналіз результатів анкетування переконливо свідчить, що використання ІДП як засобу формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ є перспективним напрямом дослідження.

**Метою статті** є опис авторської методики формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ у ході реалізації ІДП.

**Основні результати дослідження.** Створення методики формування ЛСКК у майбутніх



викладачів АМ у ході реалізації ІДП потребує: 1) визначення компонентного змісту ЛСКК та його кореляції з етапами реалізації ІДП, 2) визначення лінгвосоціокультурного матеріалу для здійснення проектної діяльності і його джерела, 3) формулювання критеріїв добору лінгвосоціокультурного матеріалу для здійснення проектної діяльності та його джерел, 4) розроблення системи вправ для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ у ході роботи над ІДП.

Аналіз теоретичної літератури з методики викладання ІМ і культур і нормативних документів дає змогу виокремити такі *складники змісту ЛСКК* майбутніх викладачів АМ у ході реалізації ІДП: 1) соціокультурні знання, зокрема соціокультурного фону, тем “табу” і “безпечних” тем спілкування тощо; 2) соціокультурні вміння зокрема, критичного читання текстового матеріалу англійських веб-сайтів газетних і журнальних видань, критичного мислення для аналізу соціокультурного явища); 3) здатність і готовність до міжкультурного спілкування.

Формування ЛСКК відбувається завдяки такій послідовності дій, які виконує майбутній викладач АМ у ході реалізації ІДП: 1) створення ідеї проекту, вибір підтеми й ознайомлення з вимогами до кінцевого продукту інформаційного дослідження (наприклад, доповіді з мультимедійною підтримкою з використанням Power Point / Prezi); 2) складання плану проекту та підготовка до проекту; 3) реалізація роботи на всіх етапах проекту із застосуванням самостійно обраних методів і засобів роботи, добір лінгвосоціокультурного матеріалу для дослідження; 4) виготовлення й презентація кінцевого продукту; 5) підбиття підсумків проекту.

Вибір автентичних англійських статей-новин як *лінгвосоціокультурного матеріалу* для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ у ході роботи над ІДП зумовлений тим, що, з одного боку, значне поширення технологій медійного мовленнєвого впливу на аудиторію є відомим фактом життя сучасного суспільства. З іншого боку, як показало анкетування, 71,8 % викладачів не використовують системно на практичних заняттях з англійської мови соціокультурну інформацію, що міститься у статтях-новинах, розміщених на англійських веб-сайтах газетних і журнальних видань, та не навчають студентів шукати й критично опрацьовувати таку інформацію. Л. П. Рудакова (2004) використовує термін “соціокультурна інформація” для позначення відомостей, мовної та позамовної інформації про країну вивчуваної мови; матеріальних і духовних цінностей нації; реальних фактів і концептуальних понять про іншомовну культуру; одиниць мови, а також імплікативів і пресупозицій, що передають систему понять, цінностей та уявлень про світ іншого народу, норм, правил вербальної й невербальної поведінки носіїв іншомовної культури, необхідних для адекватного спілкування й взаєморозуміння між народами для здійснення інтеркомунікації – “діалогу культур”.

Стаття-новина – це публіцистичний твір у журналі чи газеті, який характеризується стислим викладом ключової інформації щодо певної події, містить її інтерпретацію та має інформаційно-аналітичну сутність (Безвін, 2018).

Виходячи з викладеного вище, *джерелом лінгвосоціокультурного матеріалу* для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ у ході роботи над ІДП визначаємо англійські веб-сайти газетних і журнальних видань у мережі Інтернет. Слідом за В. П. Леонт’євим (2005) і Ю. В. Британ (2014) розглядаємо *веб-сайт* як сукупність веб-сторінок; остання, у свою чергу, є окремим гіпертекстовим документом(ами), який створений як комбінований організм (Британ, 2014). Веб-сайт має логічно завершену інформаційну структуру, що складається з окремих WWW-сторінок або WWW-документів, об’єднаних однією адресою, де WWW (“всесвітня павутина”) – це система веб-сторінок, яка містить текст, графіку, звукові файли і відеозображення (Азимов і Щукин, 1999; Полат, Бухаркіна, Моисеева і Петров, 2000; Британ, 2014).

При визначенні критеріїв добору лінгвосоціокультурного матеріалу для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ засобами ІДП було прийнято до уваги те, що важливими передумовами формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ є: 1) розвиток здатності

й готовності використовувати АМ як засіб спілкування; 2) розвиток критичного мислення, необхідного для аналізу соціокультурних явищ і формування збалансованого й толерантного ставлення до суперечливих соціокультурних явищ; 3) інтегрованість формування ЛСКК і мовленнєвих компетентностей у читанні, аудіюванні, говорінні й письмі; 4) підвищення професійної значущості сформованої ЛСКК майбутніх викладачів АМ. Відповідно, *критеріями добору лінгвосоціокультурного матеріалу* для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ засобами ІДП є критерії: соціокультурної цінності; актуальності й новизни; інформативності; мотиваційного потенціалу; функціонально-цільової обумовленості; наявності потенціалу до розвитку критичного мислення.

У свою чергу, *критерії добору джерел лінгвосоціокультурного матеріалу*, а саме англomовних веб-сайтів газетних і журнальних видань у мережі Інтернет, є такими: автентичність; доступність; функціонально-цільова обумовленість; достовірність розміщеної інформації; актуальність; місце в рейтингах популярності; методичний потенціал навігації. Відповідно, рекомендованими веб-сайтами для добору статей-новин є веб-сайт <http://breakingnewsenglish.com/>, веб-сайти газетних видань “The New York Times”, “The Guardian” і “NBC News” тощо.

Поетапна організація формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ у ході використання ІДП і визначений вище зміст ЛСКК лягли в основу розроблення дотичної *системи вправ*, яка базується на тому, що її складники корелюють з етапами проекту (Тітова, 2001; Стрілець, 2010; Чуфарлічева, 2010; Устименко, 2016). Слідом за Ю. А. Рибінською (2013), ми використовуємо такі етапи ІДП: 1) підготовчий; 2) виконавчий; 3) завершальний. Кожен етап ІДП має *стадії* – структурні частини етапу проекту, які вирішують певні завдання цього етапу (С. Хайнс, 1989; Т. Хатчінсон, 1993). Тож у поданій системі вправ три етапи ІДП корелюють з трьома підсистемами вправ: 1) підсистема вправ, спрямованих на введення до ІДП (реалізується на підготовчому етапі ІДП); 2) підсистема вправ, спрямованих на виконання завдань ІДП (реалізується на виконавчому етапі ІДП); 3) підсистема вправ, спрямованих на презентацію кінцевого продукту та підбиття підсумків ІДП (реалізується на завершальному етапі ІДП).

Розглянемо мету й зміст усіх визначених етапів і стадій ІДП, а також відповідних груп і підгруп вправ.

Метою першого, *підготовчого етапу* ІДП є вмотивувати майбутніх викладачів АМ до вивчення теми ІДП і проектної діяльності. Цей етап передбачає використання набутих раніше соціокультурних знань шляхом читання, слухання й обговорення лінгвосоціокультурного матеріалу, пробудження інтересу до отримання нових соціокультурних знань, до предмета спілкування шляхом прогнозування змісту нового лінгвосоціокультурного матеріалу з підтеми, яку планують досліджувати з опертям на попередні знання і мовленнєвий досвід, пробудження інтересу до проектної діяльності шляхом укладання плану ІДП письмово.

Підготовчий етап на стадії 1.1 введення до ІДП передбачає: 1) актуалізацію набутих раніше соціокультурних знань; 2) формування проектних груп; 3) ознайомлення з метою ІДП, його структурою і метою кожного його етапу; 4) ознайомлення з джерелами соціокультурної інформації для реалізації ІДП; 5) визначення підтем, найцікавіших для проведення інформаційного дослідження. На стадії 1.2 планування ІДП зазначаються й обговорюються завдання ІДП.

На першому, підготовчому етапі ІДП виконуються групи й підгрупи вправ першої підсистеми вправ, спрямованих на підготовку до ІДП.

#### *Група вправ 1.1 для введення до ІДП*

##### *Підгрупа вправ 1.1.1 для актуалізації соціокультурних знань*

Приклад 1. Рецептивно-продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально й фронтально, з опертям на таблицю, в аудиторії.

Інструкція: A. Consider the criteria for wicked problems given in the news article

<http://www.theguardian.com/social-enterprise-network/2012/jun/08/wicked-problems> and make your own list of socio-cultural controversial issues, related to the topics that you have learnt during your University Years. For example: urbanization, carrying the guns, drug legalization, death penalty, immigration, space exploration, etc. Fill the issues in the table below. Speak about positives and negatives of each issue.

*Підгрупа вправ 1.1.2* для вмінь у читанні статей-новин з метою ознайомлення

Controversial Issue	Positive	Negative

з проблематикою ІДП і формуванням проектних груп.

Приклад 2. Рецептивно-продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: в групах, без опори, в аудиторії.

Інструкція: Read individually the news articles that you have chosen from the given list of the news article headlines in Appendix B. Form the groups of four according to the same articles you have chosen. These will be your groups to work on “Our Planet, Our Home in the Eyes of Mass Media” Project. Discuss the news articles in your project groups.

*Підгрупа вправ 1.1.3* для ознайомлення зі структурою ІДП.

Приклад 3. Рецептивно-продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально, без опори, в аудиторії.

Інструкція: A. Study the stages of Information and Research type of Project.

Information and Research Project comprises: 1) Observation or Statement of the Question (Why is this happening this way?); 2) Hypothesis or Possible Answer to the Question; 3) Experiment Design or Experimentation to check the Hypothesis (this stage might be missing if it is not a scientific experiment); 4) Data Gathering; 5) Analysis of Data; 6) Conclusion. B. Write down the aims of each stage.

*Підгрупа вправ 1.1.4* для отримання знань про джерела соціокультурної інформації для реалізації ІДП.

Приклад 4. Продуктивна, комунікативна. Виконується: у групах, без опори, в аудиторії.

Інструкція: Can you think of any other subtopics of “Our Planet, Our Home in the Eyes of Mass Media” Project, related to socio-cultural aspects of life in different countries? Brainstorm the possible subtopics and shortlist them. Where can you get the information on these subtopics?

*Підгрупа вправ 1.1.5* для визначення соціокультурного явища для проведення інформаційного дослідження.

Приклад 5. Репродуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально й фронтально, з опорою, в аудиторії.

Інструкція: Recollect the list of possible subtopics of “Our Planet, Our Home in the Eyes of Mass Media” Project. Which ones seem to be the most interesting to study in Information and Research Project? Agree on one subtopic for your group. (You may as well feel like changing it later). What is controversial about the subtopic to do a research on? Talk about controversy, using the examples from the Useful Language Box.

*Група вправ 1.2* для планування проектної діяльності за темою ІДП

Приклад 6. Рецептивно-репродуктивна, комунікативна вправа. Виконується: у групах, з опертям на таблицю, в аудиторії.

Інструкція: Using the sample project activities given in Project Task 3 make your own project timetable. Define the time span and assign the people to the activities.

Метою другого, *виконавчого етапу* ІДП є навчити знаходити й зіставляти

№	Project Activity	Time Span	Due Person	Done (+)

лінгвосоціокультурний матеріал з різних джерел, організувати його та критично оцінювати. Цей етап передбачає роботу з новим лінгвосоціокультурним матеріалом та отримання нової соціокультурної інформації. Виконавчий етап передбачає: 1) пошук, добір і критичне читання статей-новин на англійських веб-сайтах газетних і журнальних видань, які містять актуальну й цікаву для майбутнього викладача АМ соціокультурну інформацію з обраної підтеми; 2) осмислення й обговорення вилучених ідей, написання есе; 3) проведення додаткового дослідження з обраної підтеми в проектних групах з інших джерел соціокультурної інформації, наприклад, у читанні енциклопедичних видань, інтернет-ресурсів або в аудіюванні шляхом перегляду науково-популярних передач, наприклад BBC Horizon Series.

Другий, *виконавчий етап* ІДП має чотири стадії. Стадія 2.1 проведення базового дослідження соціокультурного явища має такі завдання: 1) навчати добирати статті-новини, які мають цінність для проведення інформаційного дослідження; 2) формувати вміння в критичному читанні статей-новин й оцінюванні упередженості думок; стадія 2.2 формулювання гіпотези / антигіпотези має на меті навчати формулювати гіпотезу й антигіпотезу ІДП з наданням аргументів / контраргументів на основі прочитаних і проаналізованих статей-новин; стадія 2.3 проведення додаткового інформаційного дослідження має завдання навчати знаходити й зіставляти інформацію про соціокультурне явище з інших джерел, окрім англійських веб-сайтів газетних і журнальних видань, та організувати її для перевірки висунутої гіпотези; стадія 2.4 створення кінцевого продукту ІДП передбачає виконання таких завдань: 1) формувати вміння критичного мислення для оцінки соціокультурного досліджуваного явища з метою представлення її у “соціокультурній матриці”; 2) навчати формулювати результати проведеного інформаційного дослідження й оформлювати кінцевий продукт ІДП за визначеними критеріями.

На *виконавчому етапі* проекту представлено групи й підгрупи вправ другої підсистеми вправ.

*Група вправ 2.1 для отримання соціокультурних знань і формування соціокультурних умінь*

*Підгрупа вправ 2.1.1* для формування пошукових умінь.

Приклад 7. Рецептивно-репродуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально, без опори, поза аудиторією.

Інструкція: Search the news websites of the UK and the USA to find more news articles related to the subtopics of your project groups, which give opinions of different authors. Make a list of news articles headlines and the adjusting links to the other news articles (given at the end of the news articles) about the subtopic.

*Підгрупа вправ 2.1.2* для формування вмінь критичного оцінювання дібраного текстового

News Article Link + Article Headline	Adjusted Link + Article Headline

матеріалу.

Приклад 8. Рецептивно-репродуктивна, комунікативна. Виконується: індивідуально, у групах, без опори, поза аудиторією.

Інструкція: Read one more article “Climate Change Might Just Be Driving the Historic Cold Snap” and answer the questions in your project groups: 1. Is this article fair and balanced? 2. In what ways is this article biased? 3. Can you see oversimplification/ slippery slope arguments/ “Two wrong make a right”?

*Група вправ 2.2* для формування вмінь формулювати гіпотезу й антигіпотезу ІДП

Приклад 9. Рецептивно-репродуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально, без опори, поза аудиторією.

Інструкція: Make a Hypothesis of your research on a chosen subtopic, based on the news articles you have read before. For this, you can recollect the arguments (main ideas) of the articles.

*Група вправ 2.3* для формування вмінь використання архівних статей-новин

й інших джерел відносно досліджуваного соціокультурного явища

Приклад 10. Рецептивно-репродуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально та фронтально, без опори, в аудиторії.

Інструкція: It's essential to see how different countries treat the issue of Climate Change. Here are two news articles from archives, one about the USA and another one is about Ukraine. Read them and say if the attitude to the Climate Change is the same or not.

*Група вправ 2.4* для розвитку здатності й готовності критично осмислювати досліджуване соціокультурне явище

*Підгрупа вправ 2.4.1* для формування вмій критичної оцінки досліджуваного соціокультурного явища з метою представлення його у "соціокультурній матриці".

Приклад 11. Рецептивно-продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально й фронтально, з оперттям на таблицю, поза аудиторією та в аудиторії.

Інструкція: Based on the Hypothesis check, analyze the socio-cultural phenomenon of your subtopic critically. Organize the information about the socio-cultural phenomenon into the socio-cultural matrix below.

Socio-Cultural Matrix		
Critical Thinking Skills	Question to Answer	Socio-Cultural Information
Prior Knowledge	Give an example of... What do you already know about?	
Where It Can Be Applied	How can one use this in (...)/ for (...) How can it be applied in real life?	
Understanding	Explain why ... ? Why is it important ... ? What's the use of ... ?	
Analysis	What ... means? What comprises ... ? What will happen, if... What are the strengths and weaknesses of ... ?	
Synthesis	What are the possible solutions to ... ? Do you agree with the statement ... ? How can you prove your idea?	
Opinion	Which argument is the best and why? Compare this and that, based on ...	
Prediction / Forecast	What do you think will happen next, in terms of... ?	

*Група вправ 2.5* для формування вмій формулювати й оформлювати результати проведеного інформаційного дослідження

Приклад 12. Продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: у групах, без опори, в аудиторії.

Інструкція: You have researched the news websites in the UK and the USA, using the Internet, current media and academic sources. You have chosen one aspect which your project group considers to be the most interesting, studied it in detail. Allocate the tasks for everyone in your group to prepare the end product. Write what will be done by: 1) Student A; 2) Student B, etc.

Метою третього, *завершального етапу* ІДП є активізація набутих раніше стратегічних умінь готувати письмово й усно проводити презентацію кінцевого продукту проекту й уміння давати оцінку проектній діяльності усно й письмово.

На *завершальному етапі* ІДП на стадії 3.1 презентації кінцевого продукту ІДП відбувається презентація кінцевого продукту проекту; на стадії 3.2 підбиття підсумків ІДП – оцінка кінцевого продукту за визначеними критеріями, обговорення й оцінка ІДП.

На третьому, завершальному, етапі проекту виконуються групи й підгрупи вправ третьої підсистеми вправ, спрямованої на презентацію кінцевого продукту й підбиття підсумків ІДП.

*Група вправ 3.1* для формування вмінь презентувати кінцевий продукт ІДП

Приклад 13. Продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально, у групах, з опертям на таблицю, в аудиторії та поза аудиторією.

Інструкція: Prepare a 20-minute presentation for your group-mates using available visuals (PowerPoint / Prezi, videos etc.). Plan your presentation carefully. Estimate the time. Prioritize the tasks. In groups write your names (Due Person) next to the activities in the sample list in the table below.

*Група вправ 3.2* для формування вмінь рефлексії й оцінювання результатів ІДП

Приклад 14. Продуктивна, комунікативна вправа. Виконується: індивідуально та фронтально, без опори, в аудиторії.

Інструкція: Recollect the project activities. Say which activities you find the most interesting, the least interesting, the most difficult, the least difficult, the most useful and the least useful.

*Систему контролю й оцінювання ІДП* з метою формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ складають об'єкти, види, форми та інструменти контролю.

Поточний контроль у ході ІДП реалізується з боку викладача, підсумковий – в трьох формах: з боку викладача, самоконтроль і взаємоконтроль. Для реалізації поточного контролю з боку викладача здійснюється спостереження викладача за діяльністю майбутніх викладачів АМ на заняттях під час виконання проектних вправ, з подальшим наданням коментарів щодо успішності їх виконання.

Для оцінки кінцевого продукту ІДП з боку викладача, у формі самоконтролю та взаємоконтролю запропоновано однакові об'єкти: 1) формулювання гіпотези й антигіпотези (зрозумілість, лаконічність; відповідність соціокультурного явища проведеному дослідженню); 2) кількість оброблених джерел та їх різноманітність; 3) ступінь самостійності висновків; 4) якість презентації (мовна правильність, структурованість, послідовність, логічність, доступність, ілюстративність); 5) практична значущість.

З опертям на створену систему вправ розроблено її практичний репрезентант для формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ засобами ІДП на матеріалі теми “Global Issues”. Модель формування ЛСКК у майбутніх викладачів АМ засобами ІДП реалізовано в межах навчальної дисципліни “Практика англійського усного та писемного мовлення” напрямку підготовки 8.02030302 – Філологія. Спеціальність “Мова і література (дві іноземні мови)” (2015-2016 н. р.), а також апробовано у навчально-методичному посібнику “Controversial Issues” (Безвін і Подосиннікова, 2017).

**Висновки.** Таким чином, ефективним засобом формування у майбутніх викладачів англійської мови соціокультурної компетентності в ході проектної діяльності є інформаційно-дослідницький проект. **Перспективи подальших наукових розвідок** передбачають дослідження проблеми формування у майбутніх викладачів іноземних мов лінгвосоціокультурної компетентності засобами інших сучасних технологій навчання іноземних мов і культур.

## ЛІТЕРАТУРА

Безвін, Ю. Г. (2018) *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності* (Автореферат кандидатської дисертації).

Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

Безвін, Ю. Г. і Подосиннікова, Г. І. (2017). *Controversial Issues: Forming Communicative Competence through Project Work = Суперечливі проблеми: формування комунікативної компетентності засобами проектної роботи*. Суми, Україна: СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Бігич О. Б., Борецька Г. Е., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В., Майер Н. В. і Ніколаєва, С. Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.

- Британ, Ю. В. (2014). *Формування професійно орієнтованої читацької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-ресурсів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Коряковцева, Н. Ф. (2010). *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва, Российская Федерация: Академия.

#### REFERENCES

- Bezvin, Yu. H. (2018) Formuvannia sotsiokul'turnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy zasobamy proektnoi diial'nosti (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Bezvin, Yu. H. i Podosynnikova, H. I. (2017). *Controversial Issues: Forming Communicative Competence through Project Work = Superechlyvi problemy: formuvannia komunikatyvnoi kompetentnostiamy zasobamy proektnoi roboty*. Sumy, Ukraina: SumDPU imeni A. S. Makarenka.
- Bihych O. B., Borets'ka H. E., Borysko N. F., Haponova S. V., Majier N. V. i Nikolaieva, S. Yu. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Brytan, Yu. V. (2014). *Formuvannia profesijno oriientovanoi chytats'koi kompetentsii v majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy zasobamy Internet-resursiv* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Koriakovtseva, N. F. (2010). *Teoryia obuchenya ynostrannym iazykam: produktyvnye obrazovatel'nye tekhnolohy*. Moskva, Rossyjskaia Federatsiya: Akademyia.

УДК 378:811.111

## ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MYENGLISHLAB У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мись Т.І.

tatyanamys@ukr.net

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

Дата надходження 21.03.19. Рекомендовано до друку 18.04.2019.

**Анотація.** У статті розглядається впровадження і переваги використання на практиці викладання англійської мови в системі дистанційної освіти студентів юридичних спеціальностей на базі навчального середовища Myenglishlab.

**Ключові слова:** платформа MyEnglishLab, навчальне середовище, юридичні спеціальності, ресурс, англійська мова.

**Мись Т. И. Киевский национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана**  
**Использование платформы MyEnglishLab в процессе обучения будущих юристов английскому языку**

**Аннотация.** В статье рассматривается внедрение и преимущества использования на практике преподавания английского языка в системе дистанционного образования студентов юридических специальностей на базе учебной среды Myenglishlab.

**Ключевые слова:** платформа MyEnglishLab, учебная среда, юридические специальности, ресурс, английский язык.

**Mys T. Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman**

**The usage of MyEnglishLab platform in the process of teaching English for future lawyers**

**Abstract. Introduction.** The article discusses the introduction and advantages of using in the practice of teaching English in the system of distance education of law students on the basis of the MyEnglishLab learning environment. **Purpose.** To identify the opportunities, advantages and prospects of using the MyEnglishLab e-learning platform for learning a foreign language in the process of future lawyers training. **Methods.** During the study of such form of education, which is in the process of formation and development, the descriptive method, the method of analysis and synthesis were used. We also relied on the research of different scholars. **Results.** This study shows, that the main emphasis is placed on the following types of activities: the ability to writing, reading and understanding of legal texts, terminology, free expression of opinion, analysis of reading, understanding of audio and video materials. A comprehensive approach, enables not only to increase the volume of studying the program, but also to make the learning process more interesting and diversified. The combination of full-time and distance learning with the use of modern Internet technologies has many advantages, both for the student and for the teacher, which can significantly improve the quality of foreign language learning. The platform changes the view on traditional teaching of a foreign language, bringing it to a new, European level. **Conclusion.** We can conclude that using of MyEnglishLab platform for teaching a foreign language, gives teachers a modern, powerful resource, through which she or he can not only fully present the new material, but also control, evaluate the performance and success of the students. This platform provides many tools for application, and this type of learning is called complex, effective, and stimulating. There are not many scientific developments on this issue, so theoretical and practical work in this area is extremely relevant.

**Key words:** MyEnglishLab platform, learning environment, legal professions, resource, English language.



**Постановка проблеми.** На сьогоденному етапі розвитку людства сучасні інформаційні технології є невід'ємною частиною: вони не тільки покращують життя, а й позитивно впливають на сферу освітньої діяльності. Наразі модернізація вітчизняної системи освіти дедалі частіше пов'язується з розвитком дистанційного навчання як одним з істотних факторів підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Як новий сучасний ресурс ця форма навчання широко застосовується в країнах Західної Європи, США й інших розвинутих країнах (Шуневич, 2008; Simpson, 2012). Це система комплексного навчання студента як ефективного поєднання традиційної форми навчання з викладачем і навчання студента он-лайн. Це своєрідна віртуальна лабораторія, яка об'єднує викладачів і студентів, значно розширюючи можливості викладання англійської мови із залученням сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дистанційна форма навчання перебуває в процесі становлення й розвитку, але цією проблемою, а саме використанням новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО) займалися такі науковці: Дж. Андервуд, О. Андреев, Є. Белова, А. Бернадський, В. Беспалько, І. Булах, В. Романюк, В. Тихомиров, В. Яшур, Т. Кашицин. Розглядом такого питання, як використання елементів дистанційного навчання студентів ЗВО, займалися Є. Смірнова-Трибульська, М. Прадівляний, Т. Коваль. На платформі MyEnglishLab навчаються студенти таких університетів, як Київський національний університет імені Вадима Гетьмана, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет "Львівська політехніка", Київський національний торговельно-економічний університет, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", Таврійський Національний Університет імені В. І. Вернадського, Міжнародний Інститут Менеджменту МІМ-Київ, Українсько-американський університет Конкордія, Сумський державний університет.

**Мета статті** полягає у визначенні можливостей, переваг і перспектив використання електронно-навчальної платформи MyEnglishLab для вивчення іноземної мови в процесі підготовки майбутніх юристів.

**Основні результати дослідження.** Уявити освітній процес у ЗВО без англійської мови у сучасному глобальному світі практично неможливо. Англійська мова є мовою міжнародного спілкування, яка є невіддільним елементом для кожного професіонала. Майбутні фахівці, зокрема студенти юридичних спеціальностей, мають володіти англійською мовою як на повсякденному, так і на професійно орієнтованому рівні. За міжнародними вимогами рівень їх володіння англійською мовою не може бути нижчим, ніж B2, що вказано в "Загальноєвропейській компетенції володіння іноземною мовою" (Council of Europe). На жаль, цим рівнем володіє не кожен студент. І забезпечити досягнення цього рівня без новітніх Інтернет-технологій неможливо. Комплексний підхід, а саме задіяння комп'ютерної техніки й багатоманітних програмних забезпечень дають змогу не тільки збільшити обсяг виучуваної навчальної програми, а й зробити освітній процес цікавішим, різноманітним і поглибленим. Поєднання очної й заочної форм навчання з використанням сучасних Інтернет-технологій має безліч переваг як для студента, так і для викладача іноземної мови, що дає змогу значно підвищити якість іншомовної освіти.

Починаючи з XII століття, засадами вивчення англійської мови є дієвість і практичність. З урахуванням поставленої мети – оволодіння студентською молоддю іноземною мовою на високому рівні – вітчизняні ЗВО активно впроваджують систему її дистанційного навчання. Характерними рисами цього типу навчання концепція дистанційної освіти в Україні виокремлює гнучкість, модульність, паралельність, можливість залучити одночасно велику аудиторію, економічність, технологічність, соціальну рівність, інтернаціональність, отримання викладачем нової ролі в процесі навчання, позитивний вплив на студента, якість ("Концепція розвитку дистанційної освіти ...").

Мета навчальної дисципліни “Іноземна мова” полягає у формуванні у студентів здатності до міжкультурного спілкування, яке щодо майбутніх юристів має професійне спрямування та реалізується в процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності. Остання, в свою чергу, визначається як такий рівень володіння мовленнєвими, мовними, соціокультурними й професійно предметними знаннями, навичками й уміннями рідною та іноземною мовами, який дає змогу комунікативно прийнятно здійснювати міжкультурне спілкування (Киктева, 2009). Водночас завдяки посиленню інтеграційних процесів України до європейських і світових структур дедалі більшої актуальності набуває усне мовлення англійською мовою, адже в перспективі майбутні юристи можуть проходити стажування в інших країнах, зокрема англомовних, де їм доведеться спілкуватися в усній формі. Навчання на платформі MyEnglishLab уможливує ефективне вирішення цієї проблеми шляхом постійного й достатньо динамічного спілкування студентів між собою та з носіями мови в освітньому процесі, причому ініціювання цього спілкування можливе з боку будь-якого з перелічених суб’єктів освітнього процесу.

Викладач іноземної мови отримує нову роль, втілюючи концепцію соціального конструктивізму, згідно з якою він відходить від “головної ролі” і перетворюється в керівника, який забезпечує студентів можливістю перевірити правильність свого розуміння матеріалу в конкретний момент навчання іноземної мови. Студент формує нові знання шляхом активного залучення до навчання, задля отримання нових знань викладач забезпечує студента необхідними ресурсами, допомагає асиміляції старих і нових знань. Викладач створює середовище, в якому студенти можуть вільно ставити запитання. “Конструктивізація” навчання досягається шляхом створення ситуацій, максимально наближених до життя (Jennings, Surgenog, & McMahon, 2013). Тому для втілення концепції соціального конструктивізму якнайкраще підходить платформа MyEnglishLab, яка надає нові можливості вивчення англійської у форматі Blended Learning. Головним чинником навчання на платформі MyEnglishLab є інтерактивна діяльність викладачів зі студентами з використанням усіх можливостей платформи.

Платформа MyEnglishLab надає студенту такі можливості:

1. Виконувати в режимі он-лайн велику кількість завдань, спеціально розроблених до навчального курсу, з яким він працює (див. рис 1-3).
2. Мати у своєму розпорядженні бібліотеку навчальних матеріалів й інтерактивних вправ.
3. Використовувати відео- й аудіоматеріали для самостійного опрацювання.
4. Отримувати докладні звіти після автоматичної перевірки виконаних завдань, що суттєво допомагає фіксувати, аналізувати й виправляти свої помилки.

The screenshot shows the MyEnglishLab 'speakout' Elementary interface. At the top, it says 'MyEnglishLab speakout AND Elementary'. Below that, it indicates '3.1 Grammar: have/has got' and a button to 'Переключитися в режим студента'. The main section is titled 'Exercise 5' and contains the instruction: 'Complete the text with the correct form of have got.' Below this is a text passage with several gaps for the user to fill in with the correct form of 'have got'.

**An only child!**  
 It's not unusual to be an only child in the UK. Many families  only one child. I'm Lucy. I'm an only child and I like it. I  a brother or a sister, but that's OK. I  my cousins, my aunts, uncles, grandfathers and grandmothers - and I  the noise of a large family; our house is always quiet! I  my own room, too - it's small, but I love it!  
 My best friend  a big family - he  three brothers and two sisters! But they  a big house, so he shares a room with his two brothers.  
 Have  a lot of time with my mum and dad? Yes, I . And that time is really special for me.

Рис 1. Приклад граматичних вправ

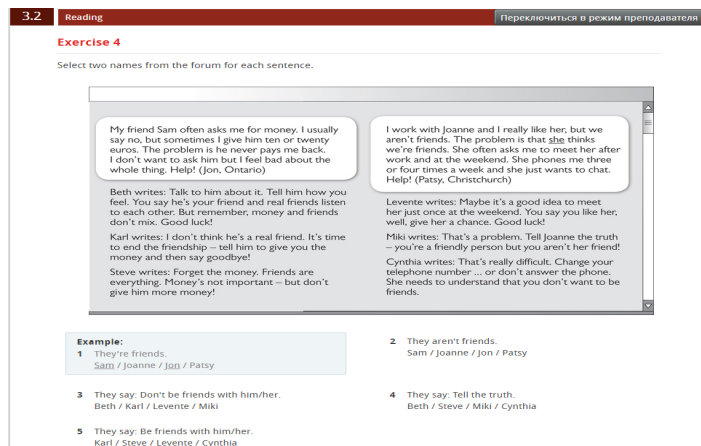


Рис. 2. Приклад завдань для перевірки розуміння прочитаного

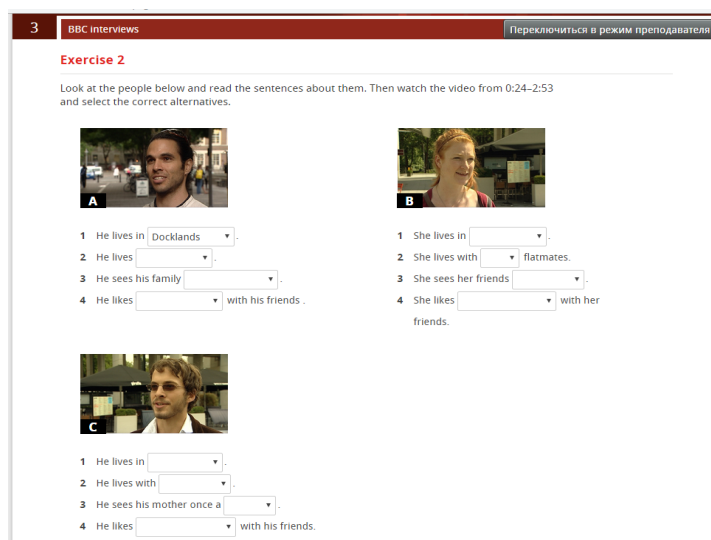


Рис. 3. Приклад вправ для навчання аудіювання

Натомість викладачеві англійської мови надаються такі можливості:

1. Вести моніторинг успішності академічної групи в цілому й конкретних студентів, отримуючи перевірені програмою завдання, а також відстежувати перебіг навчання, користуючись он-лайн журналом, також заповнюваним програмою MyEnglishLab.
2. Спілкуватися зі студентами в режимі реального часу, встановлюючи терміни виконання завдань (з функцією нагадування), обираючи завдання для всієї групи чи для окремого студента індивідуально й аналізуючи результати автоматично перевірених завдань.
3. Контролювати самостійну роботу студентів, бачити об'єктивний стан успішності засвоєння виучуваного матеріалу (див. рис. 4).
4. Самостійно налаштовувати програму для своїх потреб.

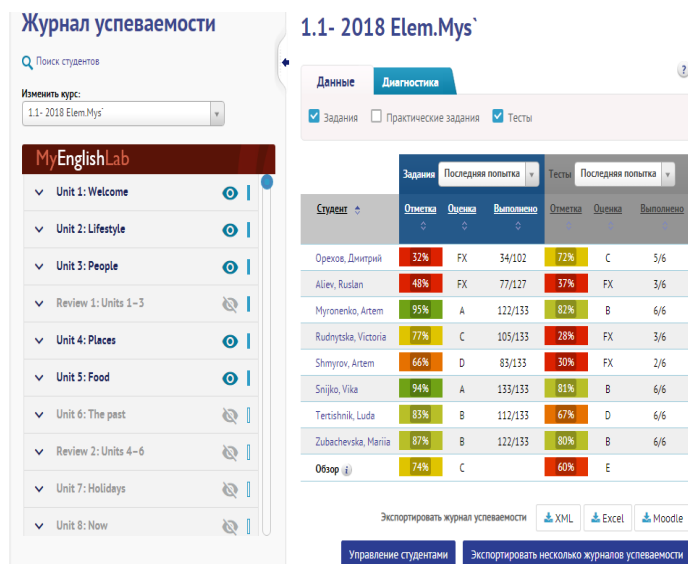


Рис 4. Платформа із зазначеною успішністю студентів

На практиці користуючись платформою MyEnglishLab, творчі викладачі знаходять дедалі більше переваг цієї комунікативної платформи в багатоканальному середовищі. Завдяки великій кількості ресурсів вона уможливує організацію повноцінного освітнього процесу, забезпечуючи індивідуальний підхід до кожного студента, який може працювати з нею в будь-який час і в будь-якому місці, де є доступ до Інтернет-мережі. Для студентів юридичних спеціальностей акцентуються такі види англійської мовленнєвої діяльності, як письмо, читання й розуміння юридичних текстів, термінології, вільного висловлювання своєї думки, аналіз прочитаного, розуміння аудіо- й відеоматеріалів. Платформа змінює погляд на традиційне навчання іноземної мови, підносячи його на новий, європейський рівень. Різноманітний ресурс електронної складової змішаного курсу відкриває нові можливості презентації навчального матеріалу, дає студентам змогу самостійно визначати індивідуальну траєкторію учіння.

Виокремлюється низка переваг цієї платформи:

- о можливість урізноманітнити освітній процес;
- о багаторазове повторення введених лексичних одиниць і граматичних структур;
- о отримання якісного зворотного зв'язку;
- о формування у студентів навчальних умінь планувати й організувати учіння, орієнтуючись на поставлені цілі й очікувані результати;
- о підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови;
- о економія аудиторного часу через винесення певних видів завдань на самостійне опрацювання;
- о можливість урахувати індивідуальні особливості студентів щодо сприйняття інформації;
- о підвищення ефективності комунікації між студентом і викладачем, що дає викладачу змогу координувати й моделювати учіння студентів.

Водночас платформі властива низка недоліків:

- о побоювання використання нових технологій або їх відсутність у викладачів і студентів;
- о платформа не є стимулювальним фактором навчання іноземної мови чи її оволодіння, якщо студент не має бажання досягати успіху у вивченні іноземної мови, то виконання завдань стає формальним, звичайним списуванням із залученням новітніх технічних досягнень.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, використовуючи платформу MyEnglishLab для навчання іноземної мови, викладач отримує сучасний потужний ресурс, завдяки якому він не тільки всебічно презентує новий матеріал, а й контролює й оцінює учіння й успішність студентів. Платформа має багато інструментів для застосування, тому навчання на її основі стає комплексним, дієвим, стимулювальним. Наразі доволі складно зацікавити студента, особливо того, який “все бачив”. Платформа усуває ці моменти, тому що вона йде в ногу з часом, розвитком, а також порушує не тільки цікаві теми, а й морально-орієнтовані, які стимулюють критичне мислення у студентів і мотивують до пізнання невідомого раніше, пошуку нової інформації, до руху, розвитку. Тому для отримання найкращого результату викладачам і студентам необхідно мати бажання навчитися працювати в такому навчальному середовищі, не боятися змінювати погляд на сучасний процес викладання та вивчення іноземних мов. Наукових доробків із зазначеного питання не так багато, тому теоретична і практична робота в цьому напрямку надзвичайно актуальна, що і становить перспективу подальших досліджень в цій сфері.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Василевич, Ю. В., & Каліцева, О. В. (2010). Дистанційна освіта студентів-юристів: сучасний стан, проблеми, перспективи. В *Спецпроект: аналіз наукових досліджень*. Тези доповідей V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 17-18 червня 2010 р. Взято з [http://www.confcontact.com/2010spec\\_tezi/pe\\_vasilev.php](http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe_vasilev.php)
- Дишлева, Ю. В. (2008). Роль та місце сучасних методик у вивченні англійської мови в курсі дистанційного навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 13, 35-41.
- Киктева, К. С. (2009). *Методика формирования иноязычных межкультурных учений письменной речи юристов (неязыковой вуз, английский язык)* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. Взято з <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
- Шуневич, Б. І. (2008). *Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки* (Автореферат докторської дисертації). Інститут вищої освіти АПН України, Київ, Україна.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Jennings, D., Surgenor, P., & McMahon, T. (2013). *Education Theory : Constructivism and Social Constructivism in the Classroom*. UCD CTAG. Ucdoe.ie. N.p., 2013. Web. 6 May 2016. Retrieved from [http://www.ucdoer.ie/index.php/Education\\_Theory/Constructivism\\_and\\_Social\\_Constructivism\\_in\\_the\\_Classroom](http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom)
- Kruse, K. *The Benefits and Drawbacks of e-Learning*. Retrieved from [http://www.corebiztechnology.com/software\\_article\\_elearning\\_d.htm](http://www.corebiztechnology.com/software_article_elearning_d.htm)
- MyEnglishLab* – an online component to complement your favourite English language course from Pearson. Retrieved from <https://www.pearson.com/english/myenglishlab.html>
- Richards, J. C. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge Univ. Press. Retrieved from <http://www.espacomarcicosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>
- Simpson, O. (2012). *Supporting Students for Success in Online and Distance Education*. New York and London: Routledge.

## REFERENCES

- Vasylevych, Yu. V., & Kalitseva, O. V. (2010). Dystantsijna osvita studentiv-iurystiv: suchasnyj stan, problemy, perspektyvy. V Spetsproekt: analiz nauchnykh yssledovanyj. Tezy dopovidej V Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi Internet-konferentsii, 17-18 chervnia 2010 r. Vziato z [http://www.confcontact.com/2010spec\\_tezi/pe\\_vasilev.php](http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe_vasilev.php)
- Dyshleva, Yu. V. (2008). Rol' ta mistse suchasnykh metodyk u vyvchenni anhlijs'koi movy v kursy dystantsijnoho navchannia. Vykladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky, 13, 35-41.
- Kykheva, K. S. (2009). Metodyka formyrovannia ynoiazychnykh mezhkul'turnykh uchenyj pys'mennoj rechy iurystov (neiazykovej vuz, anhlyjskij iazyk) (Avtoreferat kandydatskoj dysertatsyy). Moskovskij gosudarstvennyj unyversytet ymeny M.V. Lomonosova, Moskva, Rossyjskaia Federatsiya.
- Kontseptsiia rozvytku dystantsijnoi osvity v Ukraini. Vziato z <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
- Shunevych, B. I. (2008). Rozvytok dystantsijnoho navchannia u vyschij shkoli krain Yevropy ta Pivnichnoi Ameryky (Avtoreferat doktors'koi dysertatsii). Instytut vyschoi osvity APN Ukrainy, Kyiv, Ukraina.
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Jennings, D., Surgenor, P., & McMahon, T. (2013). Education Theory : Constructivism and Social Constructivism in the Classroom. UCD CTAG. Ucdoe.ie. N.p., 2013. Web. 6 May 2016. Retrieved from [http://www.ucdoer.ie/index.php/Education\\_Theory/Constructivism\\_and\\_Social\\_Constructivism\\_in\\_the\\_Classroom](http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom)
- Kruse, K. The Benefits and Drawbacks of e-Learning. Retrieved from [http://www.corebiztechnology.com/software\\_article\\_elearning\\_d.htm](http://www.corebiztechnology.com/software_article_elearning_d.htm)
- MyEnglishLab – an online component to complement your favourite English language course from Pearson. Retrieved from <https://www.pearson.com/english/myenglishlab.html>
- Richards, J. C. (2008). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Univ. Press. Retrieved from <http://www.espacomarcicosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>
- Simpson, O. (2012). Supporting Students for Success in Online and Distance Education. New York and London: Routledge.

## ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ГОВОРІННІ

УДК 378.147-04856:811.111:004

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО УСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Синекон О. С.

oksana.synekon@gmail.com

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 01.04.2019. Рекомендовано до друку 12.05.2019.

**Анотація.** У статті наведено результати методичного експерименту, організованого з метою перевірки ефективності методики диференційного навчання професійно орієнтованого англомовного усного спілкування майбутніх фахівців галузі інформаційних технологій з урахуванням їхнього рівня володіння англійською мовою та навчального стилю. Визначено гіпотезу, об'єкт, суб'єкт і завдання експерименту, експериментальний матеріал, фази експерименту, варійовану та неварійовані величини, характер експерименту. Схарактеризовано тестові завдання для визначення рівня сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей у діалогічному й монологічному мовленні. Проаналізовано дані перед- і післяекспериментального зрізів за допомогою методів математичної статистики. Відповідно до отриманих даних щодо впровадження двох варіантів методики сформульовано висновки і доведено ефективність одного з них.

**Ключові слова:** методичний експеримент, диференційоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійно орієнтоване англомовне усне спілкування, навчальний стиль, рівні володіння англійською мовою.

**Синекон О. С. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”**

**Экспериментальная проверка методики дифференцированного обучения будущих ИТ-специалистов профессионально ориентированному англоязычному устному общению**

**Аннотация.** В статье приведены результаты методического эксперимента, организованного с целью проверки эффективности методики дифференцированного обучения профессионально ориентированному англоязычному устному общению будущих специалистов в области информационных технологий с учетом их уровня владения английским языком и учебного стиля. Определены гипотеза, объект, субъект и задачи эксперимента, экспериментальный материал, фазы эксперимента, варьируемые и неварьируемые величины, характер эксперимента. Охарактеризованы тестовые задания для определения уровня сформированности профессионально ориентированных англоязычных компетентностей в диалогической и монологической речи. Проанализированы данные перед- и послеэкспериментального срезов с помощью методов математической статистики. Согласно полученных данных по внедрению двух вариантов методики, сформулированы выводы и доказана эффективность одного из них.

**Ключевые слова:** методический эксперимент, дифференцированное обучение, будущие ИТ-специалисты, профессионально ориентированное англоязычное устное общение, учебный стиль, уровни владения английским языком.

**Synekon O. National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”**  
**Experimental verification of the methodology of differentiated instruction of ESP speaking to the future IT-specialists**

**Abstract. Introduction.** The acquisition of ESP by the future IT-specialists for their successful functionality in the IT field needs the developing new methodology as well as its verification. **Purpose.** The article presents the results of the experiment, organized to verify the effectiveness of the methodology of differentiated instruction of ESP speaking to the future IT-specialists. **Methods.** The research contains the following methods: studying and analysing scientific publications, testing (pre- and post-), watching the process of differentiated instruction, mathematical statistics methods to interpret the results of the experiment. **Results.** With the help of the criterion

$\varphi^*$  – the Fisher transformation of the corner the results of experiment are interpreted. The pre-experimental results were lower than 0.7 (the coefficient was suggested by Bepalko), and this indicates that students in all groups had an insufficient level of foreign language proficiency in speaking. The groups of future IT-specialists were heterogeneous. With the aim of differentiated ESP instruction the students were divided according to the level of foreign language proficiency (B1 and B2) in speaking. Also the students were divided on the base of their learning style. According to the post-experimental results, the usage of differentiated ESP instruction of speaking to future IT-specialists, shows the growth of the level of the foreign language proficiency in speaking as well as the significant reduction of the imbalance among students. According to the data, the second variant of the developed methodology has been proven to have a higher effect. **Conclusion.** The experiment demonstrated that with the usage of the differentiation according to the learning style and the level of the foreign language proficiency in ESP speaking increases the necessity of flexible variation of individual features of the future IT-specialists for their maximum full and effective implementation in the educational process.

**Key words:** methodological experiment, differentiated instruction, future IT-specialists, ESP speaking, learning style, level of foreign language proficiency.

**Постановка проблеми.** В контексті посилення євроінтеграційних процесів в Україні оволодіння професійно орієнтованими англомовними компетентностями в діалогічному і монологічному мовленні є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ). З цієї причини виникла потреба створення методики диференціації навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, фокусом якої стала диференціація за рівнями володіння іноземною мовою та навчальними стилями суб'єктів освітнього процесу, що націлена на максимальне врахування їхніх індивідуальних особливостей. У свою чергу, ефективність методики повинна бути підтверджена експериментально, що й зумовлює актуальність проблематики цієї статті – висвітлення результатів дослідження, що підтверджують його ефективність.

**Аналіз актуальних досліджень.** У світлі проведення методичного експериментального навчання іноземної мови у науковій літературі питання організації експерименту представлено Ляховицьким (1981), Гурвичем (1980), Штутьманом (1971). Крім того важливим для методичного експерименту є способи оброблення отриманих даних, описаних у Безпалька (1968), Сидоренко (2004).

Вважаємо доцільним звернутися до досвіду науковців, які організовували експериментальне навчання з проблематики диференційованого навчання. Так, Друженко (2018) перевіряла ефективність методики диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів; Бондар (2011) описала експеримент, пов'язаний з підтвердженням ефективності методики навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їхніх навчальних стилів; Кім (2010) проводила експериментальне навчання монологу студентів медичного профілю з урахуванням їхніх когнітивних стилів. Зазначені наукові розвідки є ґрунтовним досвідом організації експериментального навчання. Проте описування й інтерпретування результатів методики диференціації навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців залишаються поза увагою.

**Мета статті** – аналіз й інтерпретація результатів експериментального навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного і монологічного мовлення майбутніх ІТ-фахівців з урахуванням їхнього рівня володіння іноземною мовою та навчального стилю.

**Виклад основного матеріалу.** Експеримент є засобом оцінювання результатів дослідження; трактується як модель педагогічного процесу, що передбачає наявність у тих, хто навчає і навчається, мети навчання, розроблених матеріалів, організацію умов навчання, контроль за успішністю студентів (Штутьман, 1971, с. 9). У зв'язку з цим необхідно визначити об'єкт і суб'єкт експерименту, його завдання, експериментальний матеріал і фази експерименту, гіпотезу, неварійовані і варійовану величини, характер експерименту для диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного усного спілкування майбутніх ІТ-фахівців.

*Об'єктом експерименту* став процес диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного і монологічного мовлення майбутніх ІТ-фахівців. *Суб'єктом*



експериментального навчання були студенти ІТ-галузі факультету інформатики та обчислювальної техніки, а також Фізико-технічного інституту Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”.

*Мета експерименту* – перевірити ефективність розробленої методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування (діалогічне і монологічне мовлення) майбутніх ІТ-фахівців з урахуванням їхнього навчального стилю та рівня володіння іноземною мовою, виявити ефективніший варіант методики навчання

Визначення об’єкта, суб’єкта та мети експерименту уможливили формулювання *завдань* організації експериментального навчання: 1) підготувати навчальні матеріали для проведення методичного експерименту; 2) окреслити й описати критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні; 3) відібрати групи для експериментального навчання; 4) визначити вхідний рівень сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні на передекспериментальному етапі; 5) здійснити експериментальне навчання з метою перевірки ефективності методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування майбутніх ІТ-фахівців з урахуванням їхнього рівня володіння іноземною мовою та навчальним стилем; 6) визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні на післяекспериментальному етапі; 7) обробити, проаналізувати, порівняти дані та визначити ефективний варіант методики навчання.

Для вирішення окреслених завдань, слідом за Ляховицьким (1981), ми виділили *фази методичного експерименту*: фазу організації, що передбачає розробку гіпотези; фазу реалізації, яка забезпечує здійснення експериментального навчання; фазу констатації, що спрямована на виявлення кількісних і якісних результатів; фазу інтерпретації результатів, яка дає об’єктивний аналіз результатів з подальшою пропозицією методичних рекомендацій (Ляховицький, 1981, сс. 47–49).

Теоретичні дослідження диференційованого навчання дало нам змогу висунути *гіпотезу експерименту*, яка полягала в тому, що диференційоване навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування майбутніх ІТ-фахівців буде ефективнішим за умови дотримання послідовності диференційованого навчання; урахування рівня сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей у говорінні та навчального стилю майбутніх ІТ-фахівців; використання розробленої системи і комплексів вправ для студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою та відмінними навчальними стилями.

Гіпотеза перевірялася в ході тестування розробленої методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного і монологічного мовлення, проведеного у вересні-грудні 2017 року і лютому-червні 2018 року з майбутніми ІТ-фахівцями III-IV курсів факультету інформатики та обчислювальної техніки та Фізико-технічного інституту Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”. В експерименті взяло участь 59 студентів.

*Неварійованими величинами* експериментального навчання є: кількість студентів у групах впродовж експериментального навчання; вхідний рівень сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні; експериментатор; однакові завдання для проведення перед- і післяекспериментальних зрізів; однаковий комплекс вправ для диференційованого навчання; кількість його етапів; тривалість експериментального навчання; об’єкти контролю та критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні.

*Варійованою умовою експерименту* був метод-спосіб вибору студентами типів і видів вправ та відповідних стратегій їх виконання, що зумовило реалізацію двох варіантів методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування майбутніх ІТ-фахівців. Перший варіант методики передбачав самостійний вибір майбутніми ІТ-фахівцями типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання для оволодіння професійно орієнтованим діалогічним і монологічним мовленням. Другий варіант методики

полягав у виборі майбутніми ІТ-фахівцями типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання для оволодіння професійно орієнтованим діалогічним і монологічним мовленням як самостійно, так і за рекомендацією викладача.

Схарактеризуємо методичний експеримент відповідно до класифікації Гурвича (1980). Експеримент є *навчальним*, оскільки був проведений з метою оволодіння професійно орієнтованими англомовними компетентностями в діалогічному і монологічному мовленні, а також передбачав контроль рівня їх сформованості у майбутніх ІТ-фахівців; *природним*, оскільки умови експерименту були максимально наближеними до природних щодо проведення диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського діалогічного і монологічного мовлення, без інформування студентів про їх участь в експерименті, без зміни складу експериментальних груп, без спеціального відбору учасників експериментального навчання; *вертикально-горизонтальний*: по вертикалі порівнювалися рівень володіння професійно орієнтованим англійським діалогічним і монологічним мовленням до та після диференційованого навчання, а по горизонталі – два варіанти методики диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного усного спілкування.

Структура експерименту (табл. 1, 2) диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського діалогічного і монологічного мовлення містила передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз на III і IV курсах, відповідні етапи і час проведення, визначену кількість годин, експериментальні групи та завдання основних етапів. Зазначимо, що години розділено між усіма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) за принципом паритетності. Відповідно в табл. 1, 2 наведено години для говоріння (діалогічне і монологічне мовлення).

Таблиця 1

**Структура методичного експерименту  
(навчання діалогічного і монологічного мовлення) на III курсі**

Етапи експериментального навчання і кількість годин	Час проведення	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз, 60 хвилин на одну групу з 15-ма студентами (до 2-х хв. на монолог на одного студента та до 4-х хв. на діалог на двох студентів)	4.09.2017 – 8.09.2017	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити вхідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні
Експериментальне навчання, 12,5 години на практичні заняття + 5,25 годин на СРС	11.09.2017 – 25.05.2018	ЕГ-1 ЕГ-2	Перевірити ефективність запропонованої методики навчання
Післяекспериментальний зріз, 60 хвилин на одну групу з 15-ма студентами (до 2-х хв. на монолог на одного студента та до 4-х хв. на діалог на двох студентів)	28.05.2018 – 1.06.2018	ЕГ-1 ЕГ-2	Визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні

Таблиця 2

**Структура методичного експерименту  
(навчання діалогічного і монологічного мовлення) на IV курсі**

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Групи	Основні завдання етапів
Передекспериментальний зріз, 60 хвилин на одну групу з 15-ма студентами (до 2-х хв. на монолог на одного студента та до 4-х хв. на діалог на двох студентів)	4.09.2017 – 8.09.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Визначити вхідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні

Продовження табл. 2

Етапи експериментального навчання	Час проведення	Групи	Основні завдання етапів
Експериментальне навчання, 8 годин на практичні заняття + 2,25 годин на СРС	11.09.2017 – 22.12.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Перевірити ефективність запропонованої методики навчання
Післяекспериментальний зріз, 60 хвилин на одну групу з 15-ма студентами (до 2-х хв. на монолог на одного студента та до 4-х хв. на діалог на двох студентів)	26.12.2017 – 29.12.2017	ЕГ-3 ЕГ-4	Визначити вихідний рівень сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні

Умовне скорочення: СРС – самостійна робота студентів

Для перед- і післяекспериментальних зрізів ми використали нестандартизовані тестові завдання, розроблені з урахуванням вимог до міжнародних тестів для виявлення рівнів володіння іноземною мовою та відповідно до професійно орієнтованих ситуацій ІТ-галузі. Під нестандартизованим тестовим завданням розуміємо такі тестові завдання, які укладені викладачем у межах визначеної ним тематики, спрямовані на виявлення рівня сформованості професійно орієнтованих компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні. Ми уклали тестові завдання для діагностування рівня сформованості професійно орієнтованих компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні за аналогією тестів IELTS, TOEFL як базовими для продовження навчання чи отримання робочого місця за кордоном у ІТ-галузі.

Перед- і післяекспериментальне тестування мало ідентичну структуру, до якої входили тестові завдання для діагностування рівня сформованості професійно орієнтованих англомовних компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні (табл. 3 і 4).

Таблиця 3

**Характеристика тестового завдання для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні**

Завдання	Вид мовленнєвої діяльності	Критерії оцінювання з відповідними балами	Бали, рівні сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні, оцінка, %, максимальні та мінімальні бали рівня
Створення діалогу між двома студентами за заданою професійно орієнтованою ситуацією	Діалогічне мовлення	Відповідність висловлювання фаховій ситуації – 5-2 б. Фонетична правильність висловлювання – 4-1 б. Лексико-граматична і стилістична правильність висловлювання – 4-1 б. Вільність мовлення – 4-1 б. Інтерактивність – 3-1 б.	40 б. – С 1 – 100% відмінно 38–36 б. – В2 – 95%-90% дуже добре (максимальний бал рівня В2) 34–32 б. – В2 – 85%-80% добре (мінімальний бал В2) 30–28 б. – В1 – 75%-70% задовільно (максимальний бал рівня В1) 26–22 б. – В1 – 65%-55% достатньо (мінімальний бал В1) 22 б. < А2

Таблиця 4

**Характеристика тестового завдання для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності у монологічному мовленні**

<b>Завдання</b>	<b>Вид мовленнєвої діяльності</b>	<b>Критерії оцінювання з відповідними балами</b>	<b>Бали, рівні сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності в діалогічному мовленні, оцінка, %, максимальні та мінімальні бали рівня</b>
Створення монологу за заданою професійно орієнтованою ситуацією	Монологічне мовлення	Змістове наповнення і структурна організація тексту – 6-3 б. Фонетична правильність висловлювання – 4-1 б. Лексико-граматична і стилістична правильність висловлювання – 6-3 б. Вільність мовлення – 4-1 б.	40 б. – С1 – 100% відмінно 38-36 б. – В2 – 95%-90% дуже добре (максимальний бал рівня В2) 34-32б. – В2 – 85%-80% добре (мінімальний бал В2) 30-28б. – В1 – 75%-70% задовільно (максимальний бал рівня В1) 26-22б. – В1 – 65%-55% достатньо (мінімальний бал В1) 22 б. < А2

Так, з метою визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності у діалогічному мовленні пропонувалось розіграти діалог між двома студентами за заданою ситуацією. Діалог оцінювався за такими критеріями: відповідність висловлювання фаховій ситуації, фонетична правильність висловлювання, лексико-граматична і стилістична правильність висловлювання, вільність мовлення, інтерактивність. Зазначимо, що експеримент охоплював усі види мовленнєвої діяльності, кожен з яких оцінювався в 40 балів. Зважаючи на максимальну кількість балів 20, яку міг отримати студент за діалог, ми ввели коефіцієнт 2. Отже, отримані 20 балів множилися на коефіцієнт 2, що дає 40 балів за професійно орієнтований англомовний діалог. Спираючись на міжнародний досвід тестування говоріння (IELTS Test format, 2019), вважаємо, що тривалість виконання тестового завдання щодо продукування діалогу – до 4-х хв. (з розрахунку приблизно по 2 хв. на кожного мовця).

Наведемо приклад завдання післяекспериментального тестування діалогічного мовлення: *Work in pairs. To improve the level of information security in the company, you, as the head of the company, want to use biometric authentication technologies. That is why you have decided to ask your friend from the USA company to share the experience about providing biometric authentication technologies. Act out the dialogue.*

Для визначення рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності у монологічному мовленні пропонувалось створити монолог за заданою професійно орієнтованою ситуацією. Монолог оцінювався за такими критеріями: змістове наповнення і структурна організація тексту, фонетична правильність висловлювання, лексико-граматична і стилістична правильність висловлювання, вільність мовлення. Аналогічно, як і в оцінюванні діалогічного мовлення, найбільша кількість балів 20 множилася на коефіцієнт 2, що дає максимальну кількість 40 балів за професійно орієнтований англомовний монолог. Також, беручи до уваги міжнародний досвід щодо визначення тривалості монологу 60-90 сек. (Test center PTE General speaking test guide, 2010, с. 3), ми визначаємо його тривалість до 2-х хв., оскільки певну кількість часу студент витрачає на те, щоб представитись, назвати групу, факультет та університет.

Наведемо приклад завдання післяекспериментального тестування монологічного мовлення: *You are an IT-lecturer of Massachusetts Institute of Technology and you are asked to present the information about the agile methodology. Consider in your presentation the following: What is agile? How long has agile been around? What are the principles of agile manifesto? Who uses the agile methodology? Why is agile necessary?*

Наступний наш крок передбачав визначення коефіцієнту навченості, запропонованого Беспальком (Беспалько, 1968). Обчислювання відбувалось за формулою  $K=Q/N$ , де Q – кількість отриманих студентом балів за тестові завдання для діалогічного і монологічного мовлення, а N – максимально можлива кількість балів. Відповідно до Беспалька (Беспалько, 1968) рівень вважається задовільним, якщо середній показник не є нижчим ніж 0,7.

Передекспериментальний зріз показав (табл. 5), що середній коефіцієнт навченості у діалогічному і монологічному мовленні майбутніх ІТ-фахівців груп третього і четвертого курсу коливався від 0,63 до 0,67. Отже, передекспериментальні показники, представлені у табл. 5, є нижчими 0,7. Це констатувало той факт, що студенти мали приблизно однаковий і водночас недостатній рівень сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні. Відповідно до результатів післяекспериментального зрізу (табл. 5) використання методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування майбутніх ІТ-фахівців декларує значне зростання рівня сформованості професійно орієнтованих англomовних компетентностей в діалогічному і монологічному мовленні, а також значне зменшення у суб'єктів навчання рівневого дисбалансу.

Таблиця 5

**Середні показники рівня сформованості вмінь у англійському діалогічному і монологічному мовленні ((передекспериментальний і післяекспериментальний зрізи)**

Передекспериментальний зріз		
III курс		
Група	Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення
ЕГ-1	0,66	0,67
ЕГ-2	0,66	0,64
IV курс		
ЕГ-3	0,65	0,67
ЕГ-4	0,63	0,67
Післяекспериментальний зріз		
III курс		
ЕГ-1	0,83	0,83
ЕГ-2	0,70	0,7
IV курс		
ЕГ-3	0,82	0,81
ЕГ-4	0,7	0,70

Продемонструємо результати експериментального навчання по горизонталі і порівняємо ефективність двох варіантів методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного усного спілкування (діалогічне і монологічне мовлення) майбутніх ІТ-фахівців за допомогою критерію  $\phi^*$  – кутове перетворення Фішера (2004). Використовуючи багатofункціональний статистичний критерій  $\phi^*$  Фішера, зіставимо дві вибірки за частотою ефекту й оцінимо достовірність відмінностей між процентними частками цих вибірок.

Передусім розглянемо результати обчислень *на третьому курсі*. Порівняємо результати сформованості *професійно орієнтованої англomовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх ІТ-фахівців третього курсу*. Для цього сформулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення, в ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання.

2.  $H_1$ : частка осіб, яка досягли достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення, в ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2 за результатами експериментального навчання.

Слідом за Беспальком (Беспалько, 1968) вважаємо, що “е ефект” означає коефіцієнт навченості 0,7 і “немає ефекту” – показники нижчі за 0,7. Відповідно до табл. 6 в ЕГ-1 (загальна кількість студентів - 15) 14 студентів досягли коефіцієнта навченості (“е ефект”), що склало процентну частку 93,3 і значення кута  $\varphi$  – 2,618. В ЕГ-2 (загальна кількість студентів – 15) 7 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 (“е ефект”), що склало процентну частку 46,7 і відповідне значення кута  $\varphi$  – 1,505. Таким чином, значення кута  $\varphi$  в ЕГ-1 (2,618) вище, ніж в ЕГ-2 (1,505).

Таблиця 6

Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання (професійно орієнтоване англійське діалогічне мовлення, III курс)

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	$\Phi$	Кількість студентів	%	$\Phi$	
ЕГ-1	14	93,3	2,618	1	6,7	0,524	15
ЕГ-2	7	46,7	1,505	8	53,3	1,637	15

За формулою підраховуємо емпіричне значення критерія  $\varphi^*$ :  $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$

(Сидоренко, 2004, с. 176), де

$\varphi_1$  (93,3%) = 2,618 (кут, що відображає більшу відсоткову частку і належить до шкали “е ефект” у групі ЕГ-1);

$\varphi_2$  (46,7%) = 1,505 (кут, що відображає меншу відсоткову частку і належить до шкали “е ефект” у групі ЕГ-2);

$n_1$  = 15 (обсяг вибірки групи ЕГ-1);

$n_2$  = 15 (обсяг вибірки групи ЕГ-2).

Підставляємо отримані значення у формулу й обчислюємо:

$$\varphi^*_{емп.} = (2,618 - 1,505) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,113 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,113 \cdot 2,74 = 3,049.$$

Емпіричне значення  $\varphi^*$  (3,049) зіставляємо з відомими критичними значеннями:

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

Підраховане емпіричне значення  $\varphi^*$  (3,049) більше за критичне:  $\varphi^*_{емп.} (3,049) > \varphi^*_{кр.}$ . Результати продемонструємо графічно (рис. 1):

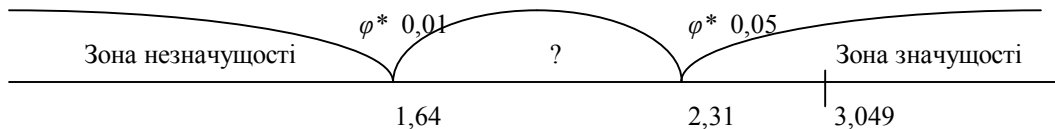


Рис. 1

Значення  $\varphi^*_{емп.}$  3,049 розташоване у зоні значущості. У зв'язку з цим приймається тільки гіпотеза  $H_1$ . Це означає, що частка осіб, яка досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення,

в ЕГ-1 є більшою, ніж в ЕГ-2. Отже, статистичні дані підтверджують, що найефективнішим є другий варіант методики диференційованого формування професійно орієнтованої англійської компетентності у діалогічному мовленні, який передбачає вибір типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання як самостійно студентом, так і за рекомендацією викладача.

Порівнюємо результати сформованості вмінь *професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення у майбутніх ІТ-фахівців третього курсу*. Сформулюємо дві гіпотези:

1.  $H_0$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в *ЕГ-1 не більша, ніж в ЕГ-2* за результатами експериментального навчання.

2.  $H_1$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в *ЕГ-1 більша, ніж в ЕГ-2* за результатами експериментального навчання.

Відповідно до табл. 7 в ЕГ-1 14 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 (“е ефект”), що склало процентну частку 93,3 і значення кута  $\phi$  – 2,618. В ЕГ-2 6 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 (“е ефект”), що склало процентну частку 40 і відповідне значення кута  $\phi$  – 1,369. Таким чином, значення кута  $\phi$  в ЕГ-1 (2,618) вище, ніж в ЕГ-2 (1,369).

Таблиця 7

**Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання (професійно орієнтоване англійське монологічне мовлення, III курс)**

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	$\Phi$	Кількість студентів	%	$\phi$	
ЕГ-1	14	93,3	2,618	1	6,7	0,524	15
ЕГ-2	6	40	1,369	9	60	1,772	15

За формулою обчислюємо  $\phi^*_{емт.}$ :

$$\phi^*_{емт.} = (2,618 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{15 \cdot 15}{15 + 15}} = 1,249 \cdot \sqrt{\frac{225}{30}} = 1,249 \cdot 2,74 = 3,422.$$

Отримані результати показують, що  $\phi^*_{емт.}$  3,422 є у зоні значущості. Відтак, до уваги приймається тільки гіпотеза  $H_1$ . Це означає, що частка осіб, яка досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в ЕГ-1 є більшою, ніж в ЕГ-2. Отже, найефективніший є другий варіант методики диференційованого формування професійно орієнтованої англійської компетентності у монологічному мовленні, що передбачає виконання типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання як за вибором студента, так і за рекомендацією викладача.

Розглянемо результати обчислень *на четвертому курсі*. Для порівняння результатів сформованості вмінь *професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення у майбутніх ІТ-фахівців четвертого курсу* визначимо дві гіпотези:

1.  $H_0$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення, в *ЕГ-3 не більша, ніж в ЕГ-4* за результатами експериментального навчання.

2.  $H_1$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення, в *ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4* за результатами експериментального навчання.

Відповідно до табл. 8 в ЕГ-3 12 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 (“е ефект”), що склало процентну частку 85,71 і значення кута  $\phi$  – 2,366. В ЕГ-4 5 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 (“е ефект”), що склало процентну частку 33,33 і відповідне значення кута  $\phi$  – 1,230. Таким чином, значення кута  $\phi$  в ЕГ-3 (2,366) є вищим, ніж в ЕГ-4 (1,230).

Таблиця 8

**Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання  
(професійно орієнтоване англійське діалогічне мовлення, IV курс)**

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-3	12	85,71	2,366	2	14,29	0,776	14
ЕГ-4	5	33,33	1,230	10	66,66	1,909	15

Обчислюємо  $\varphi^*_{емт.}$ :

$$\varphi^*_{емт.} = (2,366 - 1,230) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 15}{14 + 15}} = 1,136 \cdot \sqrt{\frac{210}{29}} = 1,136 \cdot 2,69 = 3,055.$$

За результатами  $\varphi^*_{емт.}$  3,055 є у зоні значущості. Таким чином, приймається гіпотеза  $H_1$ , яка передбачає, що частка осіб, яка досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення, в ЕГ-3 є більшою, ніж в ЕГ-4. Отже, найефективніший є другий варіант методики диференційованого формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у діалогічному мовленні, що передбачає виконання типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання як за вибором студента, так і за рекомендацією викладача.

Для порівняння результатів сформованості вмінь професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення у майбутніх IT-фахівців четвертого курсу визначимо дві гіпотези:

1.  $H_0$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в ЕГ-3 не більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання.

2.  $H_1$ : частка осіб, яка досягла достатнього приросту рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в ЕГ-3 більша, ніж в ЕГ-4 за результатами експериментального навчання.

Відповідно до табл. 9 в ЕГ-3 13 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 ("є ефект"), що склало процентну частку 92,86 і значення кута  $\varphi$  – 2,598. В ЕГ-4 6 студентів досягли коефіцієнта навченості 0,7 ("є ефект"), що склало процентну частку 40 і відповідне значення кута  $\varphi$  – 1,369. Таким чином, значення кута  $\varphi$  в ЕГ-3 (2,598) є вищим, ніж в ЕГ-4 (1,369).

Таблиця 9

**Статистична обробка результатів післяекспериментального навчання  
(професійно орієнтоване англійське монологічне мовлення, IV курс)**

Група	Є ефект			Немає ефекту			Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	%	φ	Кількість студентів	%	φ	
ЕГ-3	13	92,86	2,598	1	7,14	0,539	14
ЕГ-4	6	40	1,369	9	60	1,772	15

За формулою обчислюємо  $\varphi^*_{емт.}$ :

$$\varphi^*_{емт.} = (2,598 - 1,369) \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 15}{14 + 15}} = 1,229 \cdot \sqrt{\frac{210}{29}} = 1,229 \cdot 2,69 = 3,306.$$

За результатами  $\varphi^*_{емт.}$  3,306 є у зоні значущості. Таким чином, приймається гіпотеза  $H_1$ , яка передбачає, що частка осіб, яка досягла та перевищила достатній приріст рівня коефіцієнта навченості професійно орієнтованого англійського монологічного мовлення, в ЕГ-3 є більшою, ніж в ЕГ-4. Отже, найефективніший є другий варіант методики диференційованого навчання для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у монологічному мовленні, що передбачає виконання типів і видів вправ з відповідними стратегіями їх виконання як за вибором студента, так і за рекомендацією викладача.



Дамо деякі роз'яснення щодо експериментального навчання. Оскільки передекспериментальний зріз показав, що групи майбутніх ІТ-фахівців є неоднорідними, ми згрупували студентів за рівнем сформованості професійно орієнтованої компетентності в діалогічному і монологічному мовленні В1 і В2. Зазначимо, що підгрупа з рівнем В2 була спочатку малочисельною.

Крім того, була запропонована низка психологічних тестів, яка допомогла з'ясувати особливості навчального стилю студентів з урахованими нами його аспектами: когнітивний, мотиваційний, соціальний, регулювальний. З-поміж визначених аспектів провідним був когнітивний. У межах когнітивного аспекту навчального стилю на основі тестування за методикою Р. Оксфорд (1996) групи майбутніх ІТ-фахівців формувались за домінуютьною сенсорною модальністю (аудіали, візуали, кінестетики та студенти зі змішаними сенсорними модальностями), а також домінуютьним способом обробки інформації (аналітики, синтетики, змішані). При цьому студенти зі змішаною сенсорною модальністю приєднувались до груп аудіалів, візуалів чи кінестетиків; зі змішаним способом обробки інформації – до аналітиків чи синтетиків. Мотиваційний, соціальний, регулювальний аспекти навчального стилю були переважно допоміжними у кожній вправі чи завданні.

Також пропонувались вправи, для виконання яких необхідно було враховувати як навчальний стиль, так і рівень сформованості професійно орієнтованої англійської компетентності в діалогічному і монологічному мовленні майбутніх ІТ-фахівців.

Значне місце у диференційованому навчанні займали стратегії (прямі і непрямі), які були наявні в кожній вправі і за своєю сутністю дозволяли досягти мети професійно орієнтованої англійської комунікації.

Диференційоване навчання впродовж експерименту показало, що з використанням різних способів диференціації суб'єктів для формування професійно орієнтованих англійських компетентностей у діалогічному і монологічному мовленні зростає об'єктивна необхідність у гнучкому варіюванні й інтеграції індивідуально-психологічних особливостей майбутніх ІТ-фахівців для їх максимально повної й ефективної реалізації в освітньому процесі та його оптимізації.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, розроблена методика диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського усного спілкування (діалогічне і монологічне мовлення) майбутніх ІТ-фахівців виявилася ефективною і може бути рекомендована для впровадження в освітній процес.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в описуванні результатів експериментальної перевірки методики диференційного навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського писемного мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Беспалько, В. П. (1968). Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, 4, 52–69.
- Бондар, Л. В. (2011). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів*. (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир: Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского.
- Дружченко, Т. П. (2018). *Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів*. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
- Ким, З. М. (2010). *Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учетом когнитивных стилей учащихся*. (Автореферат кандидатской диссертации). Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Москва.

- Ляховицкий, М. В. (1981). *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Высшая школа.
- Сидоренко, Е. В. (2004). *Методы математической обработки в психологии*. СПб.: ООО "Речь".
- Шейко, В. М. & Кушнарченко, Н. М. (2003). *Організація та методика науково дослідницької діяльності* (2-е вид.). Київ: Знання-Прес.
- Штульман, Э. А. (1971). *Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж: Изд-во ВГУ.
- IELTS Test format*. (2019). Retrieved June 1, 2019 from <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>.
- Rebecca Oxford's Style Analysis Survey (SAS)*. Learning Styles Workshop of M. Walline (1996). Talpiot College. May. Retrieved October 19, 2018 from <http://gordonintensive2012-13.yolasite.com/resources/Oxford%20Style%20Analysis.pdf>.
- Test center PTE General speaking test guide* (2010). Retrieved June 1, 2019 from <http://www.pearson.com.ar/files/pdf/PTEGSpokenTestGuide.pdf>.

#### REFERENCES

- Bespalko, V. P. (1968). *Opyt razrabotki i ispol'zovaniya kriteriev kachestva usvoeniya znaniy*. Sovetskaja pedagogika, 4, 52–69.
- Bondar, L. V. (2011). *Metodyka navchannia frantsuz'koho profesijno spriamovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsial'nostej z urakhuvanniam ikh navchal'nykh styliv*. (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv.
- Gurvich, P. B. (1980). *Teorija i praktika jeksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannyh jazykov*. Vladimir: Izd-vo Vladimirovskogo gos. ped. in-ta im. P. I. Lebedeva-Poljanskogo.
- Druzhchenko, T. P. (2018). *Metodyka dyferentsijovanoho navchannia anhlijs'koho usnoho monolohichnoho movlennia majbutnikh iurystiv*. (Avtoreferat kandydats'koj dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv.
- Kim, Z. M. (2010). *Metodicheskaja sistema obuchenija monologicheskomu vyskazyvaniju na temy special'nosti v gruppah inostrannyh studentov medicinskogo profilja s uchetom kognitivnyh stilej uchashhihsja*. (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka imeni A.S. Pushkina, Moskva.
- Ljahovickij, M. V. (1981). *Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov*. Moskva: Vysshaja shkola.
- Sidorenko, E. V. (2004). *Metody matematicheskoj obrabotki v psihologii*. SPb.: ООО "Rech".
- Шейко, В. М. & Кушнарченко, Н. М. (2003). *Організація та методика науково дослідницької діяльності* (2-е вид.). Київ: Знання-Прес.
- Штульман, Э. А. (1971). *Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам*. Воронеж: Изд-во ВГУ.
- IELTS Test format*. (2019). Retrieved June 1, 2019 from <https://www.ielts.org/about-the-test/test-format>.
- Rebecca Oxford's Style Analysis Survey (SAS)*. Learning Styles Workshop of M. Walline (1996). Talpiot College. May. Retrieved October 19, 2018 from <http://gordonintensive2012-13.yolasite.com/resources/Oxford%20Style%20Analysis.pdf>.
- Test center PTE General speaking test guide* (2010). Retrieved June 1, 2019 from <http://www.pearson.com.ar/files/pdf/PTEGSpokenTestGuide.pdf>.

УДК 372.881.1

## РЕПРОДУКТИВНО-КОГНІТИВНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Щербина М. Б.

madina70@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 13.03.2019. Рекомендовано до друку 13.05.2019.

**Анотація.** У статті досліджено проблему диференційованого формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Акцентовано роль мислення в репродукуванні набутих знань й окреслено підходи до його класифікації. Обґрунтовано доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації, зокрема за домінуючим типом мислення студентів. Шляхом тестування студентів практично перевірено доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації за типом їхнього мислення. Розкрито сутність поняття “навчальна опора” й досліджено її роль у навчанні іншомовного діалогічного мовлення на етапі створення студентами власних міні-діалогів. Досліджено дидактичний потенціал коміксу як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації. Запропоновано алгоритм використання коміксу на етапі створення студентами власних міні-діалогів.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, діалогічне мовлення, мислення, навчальні опори, комікс, репродуктивно-когнітивна диференціація.

Щербина М. Б. Киевский национальный лингвистический университет

**Репродуктивно-когнитивная дифференциация формирования у будущих учителей англоязычной компетентности в диалогической речи: теоретическое обоснование и средства реализации.**

**Аннотация.** В статье исследована проблема дифференцированного формирования у будущих учителей иностранных языков иноязычной компетентности в диалогической речи. Акцентируется роль мышления в репродукции приобретенных знаний и определены подходы к его классификации. Обоснована репродуктивно-когнитивная дифференциация, в частности по доминирующему типу мышления студентов. Посредством тестирования студентов практически проверена целесообразность репродуктивно-когнитивной дифференциации по типу их мышления. Раскрыта суть понятия "учебная опора" и исследована ее роль в обучении иноязычной диалогической речи на этапе создания студентами собственных мини-диалогов. Исследован дидактический потенциал комикса как средства реализации репродуктивно-когнитивной дифференциации. Предложен алгоритм использования комикса на этапе создания студентами собственных мини-диалогов.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, диалогическая речь, мышление, учебные опоры, комикс, репродуктивно-когнитивная дифференциация.

Shcherbyna M. Kyiv National Linguistic University

**Reproductive-Cognitive Differentiation of the Prospective Teachers' Formation of Foreign Language Competence in Dialogical Speech: Theoretical Basis and Means of Realization**

**Abstract. Introduction.** According to modern psychological research, each adult possesses several basic types of cognitive thinking. Thus, there are two dominant ones: visual thinking, and verbal thinking. Despite their constant interaction, one of the types is characterized by the greater speed and flexibility. Therefore, from the perspective of person-oriented teaching, differentiated teaching foreign languages by the type of thinking should be investigated. **Purpose.** This study is devoted to the problem of differentiated formation of future teachers' foreign language competence in the dialogical speech. **Methods.** The role of thinking during reproduction of the acquired knowledge has been defined in this investigation. The examples of approaches to its classification are introduced in the table. Reproductive-cognitive differentiation, by the dominant type of thinking, is theoretically substantiated. The nature and educational potential of a comic strip as a creolized text are analyzed. A comic

strips theoretically studied as a means of implementation of reproductive-cognitive differentiation. In order to check the theoretical results on practice, the students of Kyiv National Linguistic University have been tested. **Results.** The results of the investigation showed that some students process verbal material faster and more effectively than images whereas the others do vice versa. Thus, the necessity of reproductive-cognitive differentiation by type of thinking has been checked. **Conclusion.** Reproductive-cognitive differentiation of teaching English dialogical speech to prospective teachers can be implemented at class by means of comic strips. Therefore, students will process the information taught effectively depending on the way of their dominant type of thinking: verbal or visual one.

**Key words:** differentiated learning, dialogical speech, thinking, educational supportive means, comic strips, reproductive-cognitive differentiation.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування освіти в Україні зростає суспільний попит на кваліфікованих учителів, які не лише мають високий рівень знань, а й володіють сучасними методиками навчання. Для вчителів іноземних мов особливого значення набуває вміння запозичувати зарубіжний досвід тих країн, де навчання іноземних мов завжди було пріоритетним на всіх освітніх рівнях. Так, перед мовними закладами вищої освіти постає завдання ознайомити студентів-філологів – майбутніх учителів – із провідними світовими тенденціями методики навчання іноземних мов, зокрема в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності.

Більшість загально визнаних вітчизняних і зарубіжних підходів до навчання іноземних мов, які мають високу дидактичну ефективність, ґрунтуються на принципах індивідуалізації й диференціації освітнього процесу. Під індивідуалізацією розуміють урахування особистісних психофізіологічних і соціальних особливостей кожного студента в освітньому процесі. Диференційоване навчання є реалізацією індивідуалізації в межах академічної групи шляхом розподілу студентів на підгрупи за певним спільним для них критерієм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на дослідженні О. Б. Бігич (2017) особистісну й діяльнісну лінії розвитку студента в контексті особистісно-діяльнісного підходу І. О. Зимньої (2004), ми теоретично обґрунтували доцільність особистісної й діяльнісної диференціації формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовної компетентності в діалогічному мовленні. Зокрема в наших останніх дослідженнях ми теоретично обґрунтували рецептивно-когнітивну диференціацію за провідним каналом сприйняття студентами навчально-пізнавальної інформації (Щербина, 2018, сс.128-134). Проте ще не були досліджені інші пізнавальні процеси, зокрема мислення, тип якого зумовлює репродуктивний етап формування у студентів іншомовної компетентності в діалогічному мовленні.

За М. М. Вахнован (2015, сс. 96-97), мислення, забезпечуючи розуміння й інтерпретацію змісту навчального матеріалу, є одним з провідних пізнавальних процесів, від якого залежить успішність учіння студентів. Психолінгвістичні дослідження ролі мислення в оволодінні іноземною мовою представлено в роботах Л. С. Виготського (1956), М. І. Жинкіна (1958), О. О. Леонтьєва (1969), С. Л. Рубінштейна (1973) та ін. Однак проблему диференційованого формування у майбутніх учителів іноземних мов англійської компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом мислення досліджено недостатньо, що зумовлює її (проблеми) актуальність.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати доцільність репродуктивно-когнітивної диференціації формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні за типом їхнього мислення й визначити засоби її (диференціації) здійснення.

**Основні результати дослідження.** Різні підходи до дослідження природи й механізмів мислення унеможливають уніфіковане визначення цього поняття. Проте спільною для багатьох дослідників є думка про те, що мислення є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності. Посилаючись на визначення О. К. Тихомірова (1984), в контексті нашого дослідження під

мисленням розуміємо процес пізнавальної діяльності, продукти якого є узагальненим віддзеркаленням сприйнятої суб'єктом об'єктивної дійсності (Тихомиров, 1984, с. 54). Різні види мислення виокремлюються залежно від засобів, рівнів і новизни узагальнення, а також від міри активності суб'єкта мислення. Так, від типу мислення студента залежить його розуміння навчально-пізнавального матеріалу, а також його подальше відтворення (репродукування).

За М. М. Вахнован (2015), мислення характеризується гнучкістю, глибиною, продуктивністю й логічністю. Так, гнучкість мислення визначається широтою асоціацій та вмінням включатись у нову розмову, логічно змінюючи одну тему іншою. Рівень розуміння (не)вербальної інформації визначає глибину мислення, а обсяг репродукованого мовленнєвого матеріалу – його продуктивність. Від логічності мислення залежить уміння встановлювати логічні зв'язки між рідною й виучуваною мовами, між кількома виучуваними мовами, між мовними / мовленнєвими явищами тощо (Вахнован, 2015, с. 95). Така варіативність характеристик мислення спричинила появу значної кількості класифікацій його видів і типів за різними критеріями.

На рис. 1 наведено приклади дихотомічних пар видів мислення, які запропоновано різними науковцями й представлено в дослідженнях О. К. Тихомірова (Тихомиров, 1984, сс. 7-10). За типом вирішуваного завдання виокремлюють теоретичне й практичне мислення. Перше передбачає ознайомлення з теоретичним матеріалом, зокрема правилами, законами тощо, друге стосується постановки мети, розроблення плану дій, створення схем і моделювання. За рівнем усвідомленості розрізняють інтуїтивне й аналітичне мислення. Інтуїтивне мислення характеризується швидкістю, відсутністю поетапності й неусвідомленістю. На противагу інтуїтивному, розгорнутіше в часі аналітичне мислення передбачає поетапність мисленнєвого процесу та його усвідомленість.



Рис. 1. Типологія мислення

Окрім уже названих, також протиставляють репродуктивне й продуктивне мислення. Унаслідок репродуктивного мислення суб'єкт не набуває нових знань, а користується попередньо набутими. Результатом продуктивного мислення є встановлення нових логічних зв'язків, тож кінцевий продукт мислення характеризується новизною для самого суб'єкта мислення.

Водночас у сучасних наукових дослідженнях загальноприйнятою залишається класифікація мислення за провідними психічними процесами (рис. 1). Так, вважається, що кожна доросла людина має наочно-дійове, наочно-образне й вербально-логічне мислення (Карпенко, 2016).

Наочно-дійове (практично-дійове) мислення передбачає, що суб'єкт вирішує поставлене перед ним завдання, безпосередньо виконуючи певну дію. Цей тип мислення мають люди й тварини, що робить його механізми примітивними порівняно з іншими видами мислення цього типу (Тихомиров, Узнадзе 1990).

Наочно-образне (образне) мислення є передусім умінням образно уявляти певні об'єкти / дії та їхні властивості / наслідки відповідно. Завдяки образному мисленню суб'єкт усвідомлює реальні об'єкти детальніше, одночасно з різних сторін (Тихомиров, Узнадзе 1990).

Сутність вербально-логічного (вербального) типу мислення полягає в тому, що встановлення логічних зв'язків (міркування) відбувається засобами мови. Вважається, що вербально-логічне мислення є провідним у дорослої людини. Проте багато науковців стверджують, що всі види мислення, зокрема наочно-дійове, наочно-образне й вербально-логічне, функціонують більшою чи меншою мірою одночасно. Так, В. П. Зінченко стверджує, що немає жодного вільного від інших виду мислення, вони постійно взаємодіють (Зінченко, 2004, сс. 5 – 18). Відтак засвоєння інформації відбувається у двох видах: образному й знаковому.

Проведені М. К. Кабардовим лабораторні дослідження асиметрії півкуль головного мозку й інших психофізіологічних особливостей студентів, які вивчають іноземні мови, підтвердили, що засвоєння мови одними студентами відбувається краще вербальними засобами, іншими студентами – невербальними засобами (Кабардов, 1996, сс. 34-49).

Отже, спираючись на результати всіх вищезгаданих досліджень, вважаємо доцільною диференціацію студентів за рівнем активності їхнього вербального й образного мислення з огляду на те, що висока активність одного його різновиду не виключає функціонування іншого.

З метою діагностики активності вербального й наочно-образного типу мислення студентів для їх подальшого розподілу в типологічні групи ми скористались запропонованим І. І. Череміскою тестуванням, яке дає змогу оцінити швидкість і гнучкість вербального й наочно-образного мислення (Череміска, 2007, с. 52). У діагностичному тестуванні взяли участь 30 студентів першого курсу Київського національного лінгвістичного університету. За однакові відрізки часу студенти мали виконати два завдання: вербальне (укласти речення, дібрати лексику на задану тему / за попередньо заданими параметрами) й ілюстративне (доповнити / намалювати схематичні зображення).

Результати діагностичного тестування (55% студентів швидше й краще виконали вербальне завдання, інші 45% – ілюстративне завдання) уможливають розподіл студентів у типологічні групи за показниками ефективнішого функціонування у них вербального / наочно-образного мислення задля диференційованого формування у них іншомовної компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом мислення.

Вважаємо доцільним здійснювати репродуктивно-когнітивну диференціацію на етапі укладання студентами власних міні-діалогів. Попередньо ознайомившись із діалогом-зразком, студенти відтворюють набуті знання, дотримуючись заданого викладачем алгоритму. Їхнє мислення характеризується високим рівнем напруженості. Аби під час виконання завдань зняти у студентів психо-емоційну напругу, ми пропонуємо їм навчальні опори відповідно до індивідуальних особливостей їхнього мислення.

Узагальнивши представлені в дослідженнях К. В. Барбакової (2009) підходи до визначення поняття “навчальна опора”, ми пропонуємо таке: навчальна опора є вербальним, невербальним чи комбінованим засобом навчання, який слугує змістовою моделлю висловлювання з її можливим варіюванням засобом виконання мовленнєвих дій. За К. В. Барбаковою, навчальні опори, позбавляючи студента психологічного напруження, зменшуючи його невизначеність і страх зробити помилку, забезпечують таку організацію навчальної діяльності, за якої студент проходить шлях від ознайомлення з навчальним матеріалом до його засвоєння; від оволодіння знаннями до формування навичок і подальшого вдосконалення мовленнєвих умінь (Барбакова, 2009, с. 124).

В. Б. Царькова стверджує, що внаслідок застосування навчальних опор мовний / мовленнєвий матеріал засвоюється асоціативно. Залежно від його подання та впливу на репрезентативні системи дослідниці розрізняє вербальні (план, функціонально-сміслові таблиці, міні-тексти тощо) й образотворчі (малюнки, плакати, рисунки, відеоряд без звукового супроводу тощо) навчальні опори (Царькова, 1980, сс. 15-22). Водночас ефективним вважається одночасне застосування їхніх різних видів чи змішаних опор, які одночасно активізують декілька каналів сприйняття студентами навчально-пізнавальної інформації.

З-поміж змішаних опор виокремимо комікс як різновид креолізованого (полікодового) тексту, який (комікс) ми вже досліджували як засіб формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності (Щербина, 2018, сс. 31-36). Креолізованим є текст, який складають вербальний й ілюстративний компоненти, що взаємодіють. Поєднання семантики слів і зображень у сукупності формує багаторівневе смислове навантаження тексту, що уможливує ефективну презентацію й засвоєння необхідної інформації.

Унаслідок дослідження навчального потенціалу коміксу (Щербина, 2016) ми дійшли висновку, що його використання можливе на будь-якому етапі навчання студентів іншомовного діалогічного мовлення, оскільки полікодова природа коміксу сприяє ефективному засвоєнню студентом навчально-пізнавальної інформації шляхом одночасної активізації декількох когнітивних процесів і каналів сприйняття цієї інформації.

Спираючись на попередні й поточні результати наших досліджень, вважаємо, що полікодовість коміксу уможливує його використання як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації навчання студентів іншомовного діалогічного мовлення за домінуючим типом їхнього мислення. Так, студентам з домінуючим вербальним типом мислення ми пропонуємо вправи в трансформації реплік коміксу власними репліками та в доповненні й/чи розширенні реплік коміксу тощо; студенти з домінуючим образним типом мислення упорядковують кадри коміксу за сюжетною хронологією, зіставляють репліки з малюнком, доповнюють філактери власними образами тощо.

У табл. 1 ми представили алгоритм використання коміксу як засобу реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації формування у студентів англomовної діалогічної компетентності на етапі створення ними власних міні-діалогів.

Таблиця 1

**Алгоритм використання коміксу як засобу диференційованого навчання студентів англійського діалогічного мовлення на етапі створення власних міні-діалогів**

	<i>Підгрупа студентів з домінуючим вербальним типом мислення</i>	<i>Підгрупа студентів з домінуючим образним типом мислення</i>
<i>Форма подачі вербального матеріалу в коміксі</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вербальний складник кількісно домінує над зображальним</li> <li>- смислове навантаження припадає на текст</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вербальне наповнення мінімальне</li> <li>- застосування нестандартних кольорів і шрифту тексту</li> </ul>
<i>Форма подачі ілюстративного матеріалу в коміксі</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мінімальна кількість ілюстративних атрибутів</li> <li>- чорно-білий комікс</li> <li>- більшу частину кадру займає готовий філактер з місцем для тексту</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- яскравий сюжет, різнокольорові ілюстрації</li> <li>- значна кількість дрібних зображальних деталей</li> <li>- місце для додавання власних рисунків / скетчів</li> </ul>
<i>Види вправ</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- трансформація реплік власними</li> <li>- доповнення і (або) розширення реплік</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упорядкування кадрів коміксу за сюжетною хронологією</li> <li>- зіставлення реплік з малюнком</li> <li>- доповнення філактерів власними образами</li> </ul>

Так, викладачеві слід пропонувати вербально орієнтованим студентам чорно-білі комікси з акцентуванням їхнього тексту (рис. 2). Перенасичення коміксу малюнками й іншими кольорами відволікає й перенавантажує увагу таких студентів. І навпаки опрацювання тексту коміксу (трансформація й доповнення вербального складника) сприяє процесу їхнього мислення. Для створення навчальних коміксів (рис. 2) ми використовуємо сучасні он-лайн програми на сайтах MakeBeliefsComix.Com і ToonDoo, які є у вільному доступі в мережі Інтернет.

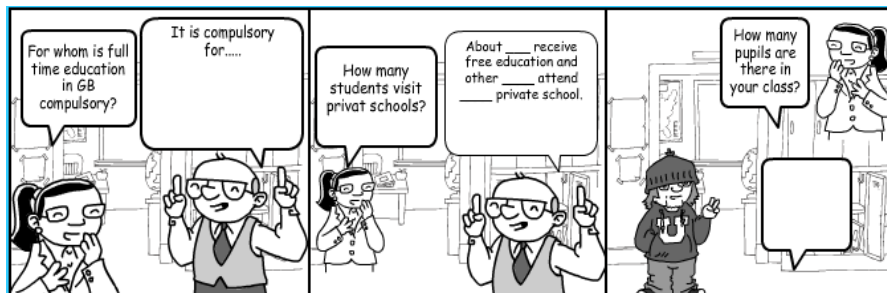


Рис. 2. Приклад коміксу для студентів з домінуючим вербальним типом мислення

Студентам з домінуючим образним типом мислення слід пропонувати різнокольоровий комікс зі значною кількістю ілюстративного матеріалу. Водночас варто зменшити до мінімуму поданий у коміксі вербальний складник, оскільки таким студентам складніше опрацювати текст. Необхідні ж репліки подаються окремо, наприклад у таблиці. Студенти отримують завдання відтворити міні-діалог, заповнивши порожні кадри коміксу необхідними репліками. Також ефективним є завдання впорядкувати кадри коміксу у відповідній послідовності й укласти на його основі власний міні-діалог.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, ми теоретично обґрунтували диференційоване формування у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні за домінуючим типом їхнього мислення. Оскільки цей вид диференціації реалізується на етапі репродукування набутих знань, зокрема під час укладання студентами власних міні-діалогів, він отримав робочу назву “репродуктивно-когнітивна диференціація”.

З метою практичної перевірки репродуктивно-когнітивної диференціації та подальшого розподілу студентів до типологічних підгруп за домінуючим (вербальним – образним) типом мислення ми провели тестування студентів.

З огляду на полікодову природу коміксу його обрано засобом реалізації репродуктивно-когнітивної диференціації формування у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Перспективою подальших наукових розвідок є створення системи вправ для навчання майбутніх учителів іншомовного діалогічного мовлення з опертям на комікс.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Барбакова, Е. В. (2009). Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам. *Вестник Бурятского государственного университета*, 15, 123–125.
- Бігич, О. Б., і Щербина, М. Б. (2017). Особистісно-діяльнісний підхід до формування іншомовної комунікативної компетентності. В *Аспекти гуманізаційного впливу освіти на особистість*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції до 100-річчя Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, 25-27 жовтня (сс. 76-78). Дніпро: Літограф.
- 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.
- Зинченко, В. П. (2002). Наука о мышлении. *Психологическая наука и образование*, 1, 5-18.
- Кабардов, М. К., и Арцишевская, Е. В. (1996) Языковые и коммуникативные способности и компетенции. *Вопросы психологии*, 1, 34-49.
- Карпенко, В. В. (2013). Психология мышления: феноменология, процес і детермінанти. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, 32-42.
- Тихомиров, О. К. (1984). *Психология мышления*. Москва: Издательство Московского университета.
- Тихомиров, О. Д. (1990). Деякі проблеми розвитку загальнопсихологічної теорії Д. Н. Узнадзе. В *Теорія установки і актуальні проблеми психології* (сс. 238-244). Тбілісі: Мецнисреба.
- Царькова, В. Б. (1980). Классификация опор в целях развития речевого умения. В *Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности* (сс. 15-22). Воронеж.
- Черемискина, И. И. (2007). *Методические указания для практических занятий по курсу "Специальный практикум по психологии"*. Владивосток: Морск. гос. ун-т им. адмирала Г.И. Невельского.
- Щербина, М. Б. (2018). Рецептивно-когнітивна диференціація формування компетентності в англійському діалогічному мовленні: теоретичне обґрунтування й засоби реалізації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 29, 128-134.
- Щербина, М. Б. (2016). Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами коміксів. *Іноземні мови*, 1, 31-36.

#### REFERENCES

- Barbakova, E. V. (2009). Metodicheskoie poniatye opory v obuchenyy ynostrannym iazykam. *Vestnyk Buriatskoho hosudarstvennoho unyversyteta*, 15, 123-125.
- Bihych, O. B., i Scherbyna, M. B. (2017). Osobystisno-dial'nisnyj pidkhid do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti. V *Aspekty humanizuiuchoho vplyvu osvity na osobystist'*. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii do 100-ricchhia Dniprovskoho natsional'nogo unyversytetu imeni Olesia Honchara, 25-27 zhovtnia (ss. 76-78). Dnipro: Litohraf.
- Vakhnovan, M. M. (2015). Vzaiemozv'iazok movlennia ta piznaval'noi sfery studentiv u konteksti ovobodinnia inozemnoiu movoiu. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 27, 91-102.
- Zymniaia, Y. A. (2004). Pedahohycheskaia psykholohyia. Moskva: Lohos.
- Zynchenko, V. P. (2002). Nauka o myshlenyy. Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye, 1, 5-18.
- Kabardov, M. K., y Artsyshevskaiia, E. V. (1996) Yazykovye y kommunykativnye sposobnosti y kompetentsyy. *Voprosy psykholohyy*, 1, 34-49.
- Karpenko, V. V. (2013). Psykholohiia myslennia: fenomenolohiia, protses i determinanty. *Naukovyj visnyk L'vivskoho derzhavnoho unyversytetu vnutrishnikh sprav*, 1, 32-42.
- Tykhomyrov, O. K. (1984). Psykholohyia myshlenia. Moskva: Yzdatel'stvo Moskovskoho unyversyteta.
- Tykhomirov, O. D. (1990). Deiaki problemy rozvytku zahal'nopsykholohichnoi teorii D. N. Uznadze. V *Teorii ustanovky i aktual'ni problemy psykholohii* (ss. 238-244). Tbilisi: Metsnysreba.
- Tsar'kova, V. B. (1980). Klassyfykatsyia opor v tseliakh razvytyia rechevoho umeniia. V *Problemy kommunykativnoho metoda obuchenia ynoiazychnoj rechevoj deiatel'nosti* (ss. 15-22). Voronezh.
- Cheremyskina, Y. Y. (2007). Metodicheskiye ukazaniia dlia praktycheskykh zaniatyj po kursu "Spetsyal'nyj praktykum po psykholohyy". Vladyvostok: Morsk. hos. un-t ym. admyrala H.Y. Nevel'skoho.
- Scherbyna, M. B. (2018). Retseptivno-kohnityvna dyferentsiatsiia formuvannia kompetentnosti v anhlijs'komu dialohichnomu movlenni: teoretichne obgruntuvannia j zasoby realizatsii. *Visnyk Kyivs'koho natsional'nogo lnhvistychnoho unyversytetu. Serii: Pedahohika ta psykholohiia*, 29, 128-134.
- Scherbyna, M. B. (2016). Formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy komiksiv. *Inozemni movy*, 1, 31-36.

## КОНТРОЛЬ І ВЗАЄМОКОНТРОЛЬ АНГЛІЙСЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 378.091.26:373.3/5.091.12.011.3-051:811.111

### ЗАСОБИ КОНТРОЛЮ ТА ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У АНГЛІЙСЬКОМУ МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Стельмах Д. О.

distelmah@gmail.com

*Київський національний лінгвістичний університет*

*Національний університет "Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка"*

Дата надходження 11.03.2019. Рекомендовано до друку 12.05.2019.

**Анотація.** У статті досліджуються й аналізуються засоби контролю та взаємоконтролю рівня сформованості у майбутніх учителів компетентності в англійському монологічному мовленні; пропонуються їх визначення та класифікація за каналом надходження інформації на зорові, слухові й змішані. Тестові завдання визначаються як пріоритетні засоби контролю різних типів монологічних висловлювань. Розробляються основні вимоги до тестових завдань з метою контролю та взаємоконтролю рівня сформованості у майбутніх учителів компетентності в монологічному мовленні; наводяться приклади тестових завдань з кожної групи засобів.

**Ключові слова:** контроль, взаємоконтроль, компетентність у монологічному мовленні, засоби контролю, тестові завдання.

Стельмах Д. А. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет "Черниговский коллегіум" имени Т. Г. Шевченко

**Средства контроля и взаимоконтроля уровня сформированности компетентности будущих учителей в английской монологической речи**

**Аннотация.** В статье исследуются и анализируются средства контроля и взаимоконтроля уровня сформированности у будущих учителей компетентности в английской монологической речи; предлагается их определение и классификация по каналу поступления информации на зрительные, слуховые и смешанные. Тестовые задания определяются как приоритетные средства контроля разных типов монологических высказываний. Разрабатываются основные требования к тестовым заданиям с целью контроля и взаимоконтроля уровня сформированности у будущих учителей компетентности в монологической речи; приведены примеры тестовых заданий из каждой группы средств.

**Ключевые слова:** контроль, взаимоконтроль, компетентность в монологической речи, средства контроля, тестовые задания.

Stelmakh D. Kyiv National Linguistic University, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collehium"

**Means of assessment and peer assessment of English monologue speech competence of prospective teachers**

**Abstract. Introduction.** Developing oral monologue speech competence is one of the goals of prospective teachers' training. Checking the level of this competence is only possible with the help of effective means of assessment. **Purpose.** The article deals with the means of assessment and peer assessment of English monologue speech competence of the prospective teachers, the definition and classification of these means and test tasks examples. **Methods.** The review of the scientific literature on the means of learning a language, test tasks for foreign language speaking assessment, demands to such tasks have been done. **Results.** The definition of the means of assessment and peer assessment of the monologue speech competence of the prospective teachers has been represented. Having analyzed different criteria of the classification of the means of learning a language,

classification of the means of assessment and peer assessment of the monologue speech competence according to the information channel into visual (verbal, demonstrative, schematic), auditive and mixed (verbal – demonstrative and audio visual) has been suggested. Test tasks have been proved as the main means of the monologue speech assessment. The demands to the test tasks from the point of view of the monologue speech competence, correspondence of the content of these tasks with the knowledge and skills of the monologue speech competence, correspondence of the test tasks with those types of monologues, spheres and topics which are in the Program for teachers, communicativeness, authenticity, motivation, correspondence of the test tasks with the type of the monologue, correspondence of the test tasks with the teaching tasks, preciseness of the test task formulation, obligatory video recording have been worked out and their examples from different groups of means have been given. **Conclusion.** Suggested test tasks can be efficiently used for checking monologue speech competence of the prospective teachers of the 1st year of studying during different types of assessment.

**Key words:** assessment, peer assessment, English monologue speech competence, means of assessment, test tasks.

**Постановка проблеми.** Одним з вагомих показників рівня сформованості комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови (ІМ) є вільне володіння монологічним мовленням (ММ). За Програмою студенти першого курсу, майбутні вчителі ІМ для компетентності в монологічному мовленні (КММ) мають досягти рівня В2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗЄР) (Програма, с.112). Діагностувати досягнення чи недосягнення такого рівня можливо лише під час контролю. Контроль ММ у закладах вищої освіти (ЗВО), з одного боку, є традиційним, адже більшість тестів й екзаменів для майбутніх учителів містять висловлювання з певної теми, з іншого – такі монолози є заздалегідь підготовленими й не відображають реальної картини сформованості КММ. Відтак підготовка кваліфікованого педагога вимагає створення ефективної методики контролю КММ, що на практиці потребує залучення його сучасних і дієвих засобів, які уможливають якісне діагностування чи оцінювання рівня володіння студентами певним типом монологу та, за необхідності, коригування освітнього процесу. Водночас реформування вищої освіти, розроблення нових державних стандартів, упровадження рефлексивного підходу, що орієнтує викладачів на надання більшої свободи студенту, а також специфіка підготовки саме вчителів ІМ, для яких уміння здійснювати контроль є професійно спрямованими, вимагають залучення також і засобів взаємоконтролю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням контролю усного мовлення займалося багато науковців. Методику тестування спілкування й говоріння французькою мовою у ЗВО розробляли М. В. Мітіна й О. О. Українська. Контроль у навчанні усного спілкування англійською мовою студентів молодших курсів досліджував О. С. Парнюгін. Методику тестового контролю рівня володіння говорінням англійською як другою іноземною мовою обгрунтувала О. О. Молокович. Взаємоконтроль представлено у працях Г.Ф. Кривчикової (писемне мовлення) та Я. А. Крапчатової (компетентність в аудіюванні). Незважаючи на значну кількість досліджень контролю усного мовлення, значно менше методичних робіт присвячено засобам контролю й взаємоконтролю. Водночас науковці стверджують про необхідність використання різних засобів контролю, однак не надають їм визначення й не класифікують їх. Як засвідчує огляд вищезазначених досліджень, до сьогодні методика контролю й взаємоконтролю КММ не є представленою окремо, отже не виокремлено й не систематизовано засоби контролю й взаємоконтролю рівня її сформованості.

**Метою статті** є визначення, класифікація й опис тестових засобів контролю й взаємоконтролю рівня сформованості компетентності майбутніх учителів в англійському ММ.

**Основні результати дослідження.** Сучасні методисти визначають засоби контролю як “навчальні матеріали, що використовуються для перевірки рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності” (Ніколаєва, 2013, с. 160). Відповідно *засоби контролю й взаємоконтролю рівня сформованості КММ* трактуємо, як матеріали, використовувані для перевірки й взаємоперевірки, оцінювання й взаємооцінювання, корекції й взаємокорекції знань, навичок і вмій, що складають КММ. Для того, щоб системно представити ці матеріали,

створимо робочу класифікацію засобів контролю й взаємоконтролю з опертям на класифікацію засобів навчання. Огляд різних класифікацій засобів навчання ІМ представлено О. В. Скальською. В основу цих класифікацій покладено такі ознаки: роль засобу навчання в освітньому процесі (основні, додаткові, допоміжні); призначення засобу навчання (для учня, для вчителя); джерела надходження інформації (аудитивні, візуальні, аудіо-візуальні); використання технічної апаратури (дидактична техніка, нетехнічні засоби навчання) (Скальська, 2012).

Застосуємо ці ознаки для класифікації засобів контролю й взаємоконтролю КММ. КММ є складним утворенням, що вимагає залучення різних органів чуттів, тому найоптимальнішим критерієм класифікації засобів контролю й взаємоконтролю вважаємо джерела надходження інформації, за яким виокремлюємо три групи: *зорові, слухові й змішані* засоби.

Наразі одним із провідних і надійних засобів контролю й взаємоконтролю є *тести*, що слугують інструментом вимірювання сформованості будь-яких компетентностей, зокрема і КММ. З-поміж багатьох визначень тесту, що даються різними дослідниками, найповнішим вважаємо визначення В. О. Коккоти, за яким “тест – це підготовлений згідно з відповідними методичними вимогами комплекс контрольних завдань, що пройшов попереднє випробовування з метою визначення якісних показників, проводиться в рівних для всіх умовах, тривалість і характер якого обумовлені об’єктивними факторами й результати якого піддаються кількісній і якісній оцінці та дають змогу встановити через мовленнєву поведінку учасників тестування рівень сформованості вмінь за допомогою спеціальної шкали за здалегідь встановленими критеріями” (Коккота, 1989, с. 8; *переклад наш*).

Мінімальною структурною одиницею тесту є тестове завдання (ТЗ). Розробляючи ТЗ для контролю й взаємоконтролю КММ, ми дотримуємось загальних методичних вимог до них й урахуємо досвід і напрацювання В. О. Коккоти, М. В. Мітіної, О. О. Молокович, Ю. І. Пасова, О. О. Української, І. А. Цатурової, А. Lazrton, Н. S. Madsen, N. Udrehill й ін. До методичних вимог належать:

- відповідність змісту ТЗ знанням, навичкам і вмінням, що входять до складу КММ;
- відповідність змісту ТЗ змісту навчання, виучуваному мовно-мовленнєвому матеріалу, тобто типи монологів, комунікативні ситуації, сфери й теми спілкування визначаються в межах Програмних вимог, а їхня складність має відповідати рівням для кожного року навчання;
- комунікативність, що передбачає використання таких ТЗ, які спонукають студентів до створення монологічних висловлювань для реалізації певної комунікативної мети;
- автентичність: ТЗ мають відображати випадки використання тестованими різних типів монологів у реальному житті;
- умотивованість, що передбачає врахування вікових інтересів тестованих, тобто ТЗ мають бути цікавими та містити конкретну мету, якої слід досягти;
- відповідність типу монологу: кожне ТЗ має бути спрямоване на перевірку конкретного типу монологу;
- відповідність ТЗ навчальним завданням: для перевірки рівня сформованості КММ бажано застосовувати такі завдання, які вже знайомі студентам і використовувались для навчання КММ, оскільки використання незнайомих ТЗ створить додаткову трудність;
- чіткість формулювання ТЗ: у ТЗ для контролю й взаємоконтролю КММ має бути чітка й лаконічна інструкція, що містить комунікативну ситуацію, вказує на послідовність дій, час виконання та орієнтує на створення конкретного типу монологу;
- відеофіксація монологічного висловлювання: особливістю перевірки КММ є значна тривалість у часі, тому викладач може попросити студентів записати свої монологи на будь-який електронний носій, а потім або надіслати їх на електронну пошту, або завантажити на навчальну платформу, де його зможуть проаналізувати та прокоментувати як студенти, надаючи свої поради та реалізуючи взаємоконтроль, так і викладач. Створювати записи монологічного

висловлювання варто і під час безпосереднього контролю й взаємоконтролю, оскільки в деяких випадках студенти можуть не погодитись зі своєю оцінкою, а тому виникає необхідність залучення до процесу перевірки третіх осіб.

Залежно від типу стимулу ТЗ може належати до *зорових, слухових* чи *змішаних* засобів контролю й взаємоконтролю КММ. У свою чергу, зорові засоби ми поділяємо на *вербальні, зображальні* й *схематичні*. Так, до *зорових вербальних* засобів контролю й взаємоконтролю монологічних висловлювань відносимо ТЗ з вербальним стимулом. Вербальним стимулом можуть слугувати проблемні ситуації, запитання, список слів, прислів'я, тексти тощо.

Тема: Family. Підтема: Family relations. Очікуваний монолог – монолог-розповідь.

Завдання-інструкція: Read the proverbs and quotes about family life. Tell your English friend about your family: members, relations. Use those proverbs which can illustrate your family life. You've got 3-4 minutes for the story. The proverbs: *The strength of the chain in its weakest link. You can do anything with children if only you play with them. Family like branches on a tree, we all grow in different directions yet our roots remain as one.* "Unknown. *"We cannot all do great things. But we can do small things with great love."* Mother Teresa

Вербальним стимулом у цьому ТЗ є ситуація та природна опора у вигляді прислів'їв чи висловлювань.

До *зорових зображальних* засобів контролю й взаємоконтролю КММ належать ТЗ з використанням невербального стимулу у вигляді картин, світлин, їх серії, репродукцій, постерів, колажів тощо. Основними перевагами використання зображень для контролю й взаємоконтролю КММ вважаємо створення монологів різних функціональних типів; спрямованість матеріалів саме на одноосібне мовлення, довільність в інтерпретації. Крім того, як зазначає О. Г. Квасова, використання зображень для контролю дає змогу перевірити вагомості для ММ вміння порівняння, протиставлення, опису, оцінювання (Квасова, 2009). Водночас, використання зорових зображальних засобів контролю й взаємоконтролю має відповідати певним вимогам, які систематизувала О. О. Українська (2009). Зображення мають бути великими за розміром; містити від 1-го до 6-ти зображень в одному ТЗ; бути чіткими й мати високу якість зображення (кольорові / чорно-білі); бути змістовними, тобто такими, що передбачають обсяг мовлення належної якості; відповідати темам і ситуаціям, зазначеним у Програмі; зображати ситуації з повсякденного сучасного життя людей, які легко впізнати; стосуватися кола інтересів тестованих та їхнього повсякденного життя; бути пронумерованими (Photo 1, Photo 2 etc.).

Тема: There's no place like home. Підтема: Houses and housing in English – speaking countries and in Ukraine. Очікуваний монолог – монолог-переконання.

Завдання – інструкція: You and your British friend are going on a holiday to Odessa. You've found a modern flat to rent, but your friend would like to rent a detached house. Show him/her the photos of the flat and try to persuade him/her that living in it has more advantages.



Photo 1



Photo 2



Photo 3

Невербальним стимулом у цьому ТЗ є фото, взяті з рекламного сайту житла (Dobovo.com (2019, May, 25). Retrieved from <https://www.dobovo.com/odessa-apartments/reef-studio-27154.html>).

Вагомою у контролі й взаємоконтролі КММ є також роль *зорових схематичних засобів*, до яких ми відносимо ТЗ з використанням символічних чи графічних зображень, наприклад схем, графіків, діаграм, карт тощо. Оскільки, як зазначає П. М. Дзюба (2014), схематична наочність передає головне в предметі чи явищі в певній логічній обробці, вважаємо, що використання таких ТЗ для контролю й взаємоконтролю КММ сприяє розвитку абстрактного мислення, вмінь узагальнення й систематизації й уможливує піднесення монологічних висловлювань на вищий (порівняно з використанням зорових зображальних засобів) рівень.

Тема: At your service. Підтема: Types of shops. Очікуваний монолог – монолог-інформування.

Завдання-інструкція: Using the chart inform your British friend about the most popular and least popular things of online shopping. Speak on the list of advantages and disadvantages of buying online. Express your preferences in online purchases.

Невербальним стимулом у цьому ТЗ є діаграма з процентним відношенням покупців, які купують онлайн у магазині, чи не надають перевагу тому чи іншому способу.

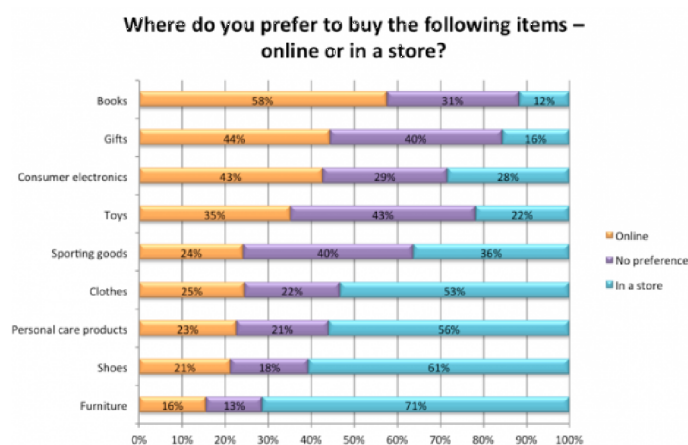


Chart 1. (Sterling, 2012)

*Слухові* засоби контролю й взаємоконтролю КММ значно поступаються зоровим за кількістю. Це аудіозаписи ТЗ, що здебільшого використовуються для дистанційного контролю, а також аудіофайли (подкасти, новини тощо), які слугують основою для побудови власних монологічних висловлювань.

Тема: Food and drinks. Підтема: Eating habits in Ukraine and English-speaking countries. Очікуваний монолог – монолог-опис власного досвіду з використанням інформації з подкасту.

Завдання-інструкція: Listen to the podcast (Russel, J. (2019, May 25) One in five deaths linked to unhealthy diet. Retrieved from <https://learningenglish.voanews.com/a/one-in-five-deaths-linked-to-unhealthy-diet/4863743.html>) and tell about bad eating habits. Explain what diet you prefer and whether you try to make it healthier.

До *змішаних* засобів контролю й взаємоконтролю відносимо ТЗ з вербально-зображальними чи аудіо-візуальними стимулами. Прикладами вербально-зображальних стимулів можуть бути меню ресторанів, каталоги з продукцією, рекламні проспекти тощо.

Тема: Food and drinks. Підтема: Eating habits in Ukraine and English-speaking countries. Очікуваний монолог – монолог-інформування.

Завдання-інструкція: Your British friend is interested in traditional Ukrainian dishes. Study the recipe (Proud of Ukraine: Traditional Ukrainian borscht: history, variations, recipes. Retrieved from <http://proudukraine.com/traditional-ukrainian-borscht-history-variations-recipes/>), tell about the history of the dish, how to cook it and whether you cook it in your family.

Вербально-зображальним стимулом у цьому ТЗ є рецепт приготування страви з фото.

До аудіовізуальних стимулів відносимо різноманітні відеозаписи: доповіді з цікавих і сучасних тем, уривки з фільмів, новини, прогнози погоди тощо.

Тема: Personal Identification. Підтема: Jobs and professions. Очікуваний монолог – монолог звернення до аудиторії.

Завдання – інструкція: You are at the international conference. Watch the interview about modern challenges which a teacher can face. Complete it with your ideas. Make a report about main difficulties of a modern English language teacher. You've got 3-5 minutes for your speech.

Аудіо-візуальним стимулом у цьому ТЗ є інтерв'ю з Девідом Крістлом “Найбільші виклики сучасного вчителя” (Kristal, 2013).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, успішна реалізація контрольних заходів у ВЗО залежить від сучасних і дієвих засобів контролю й взаємоконтролю, основними з яких є тестові завдання. В цьому дослідженні ми здійснили спробу дати визначення засобам контролю й взаємоконтролю КММ і класифікувати тестові засоби контролю й взаємоконтролю КММ за каналом надходження інформації. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у добиранні методів і розробленні завдань для контролю й взаємоконтролю КММ, визначенні критеріїв окремих типів монологів і створенні критеріальних шкал їх оцінювання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Квасова, О. (2009). *Основи тестування іношомовних навичок і вмінь*. Київ: Ленвіт.
- Коккота, В. А. (1989). *Лингводидактическое тестирование*. Москва : Высшая школа.
- Ніколаєва, С. (2013). *Контроль у навчанні іноземних мов і культур: Засоби контролю*.
- В С. Ніколаєва (Ред.), *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (сс. 154 – 169). Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С., Соловей, М. (Ред.) (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання)*. Київ: British Council.
- Скальська, О. (2012). Загальнодидактичний аспект проблеми теорії засобів навчання у педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс*, 11, 289 – 294.
- Українська, О. (2009). *Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Dobovo.com (2019, May, 25). Retrieved from <https://www.dobovo.com/odessa-apartments/reef-studio-27154.html>.
- Kristal, D. (2013). *The biggest challenges for teachers*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=ItODnX5geCM>
- Proud of Ukraine: Traditional Ukrainian borscht: history, variations, recipes*. Retrieved from <http://proudukraine.com/traditional-ukrainian-borscht-history-variations-recipes/>
- Russel, J. (2019, May 25). *One in five deaths linked to unhealthy diet*. Retrieved from <https://learningenglish.voanews.com/a/one-in-five-deaths-linked-to-unhealthy-diet/4863743.html>
- Sterling, J. (2012). *Survey: 91 percent have gone into stores because of online promotion*. Retrieved from <https://marketingland.com/survey-91-percent-have-gone-into-stores-because-of-online-promotion-28796>

#### REFERENCES

- Kokkota, V. A. (1989) *Lingvodidakticheskoe testirovanie*. Moskva : Vysshaya shkola.
- Kvasova, O. (2009) *Osnovy testuvannya inshomovnyh navychok i vmin'*. Kyiv: Lenvit.
- Nikolayeva, S., Solovey, M. (Red.) (2001). *Programa z angliyskoyi movi dlya universitetiv / institutiv (p'yatirichniy kurs navchannya)*. Kyiv: British Council.

- Nikolayeva, S.(2013) Kontrol' u navchanni inozemnykh mov I kul'tur: Zasoby kontrolyu. S. Nikolajeva (Red.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka*. Kyjiv: Lenvit.
- Skalska, O. (2012) *Zagalnodidaktichnuy aspekt problemy teorii zasobiv navchannya u pedagogichnih doslidzhennyah*. *Pedagogichnyy diskurs*, 11, 289 – 294.
- Ukrajins'ka, O. (2009). *Metodyka testuvannya rivnya sformovanosti movlenjevoji kompetensiji majbutnikh vykladachiv u govorinni frantsuz'koyu movoyu*. (Dys. kand. ped. nauk). Kyjiv's'kyj natsional'nyj lingvistychnyj universytet, Kyjiv.
- Dobovo.com. (2019, May, 25). Retrieved from <https://www.dobovo.com/odessa-apartments/reef-studio-27154.html>.
- Kristal, D. (2013) The biggest challenges for teachers. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=ItODnX5geCM>
- Proud of Ukraine: Traditional Ukrainian borscht: history, variations, recipes. Retrieved from <http://proudukraine.com/traditional-ukrainian-borscht-history-variations-recipes/>
- Russel, J. (2019, May 25) One in five deaths linked to unhealthy diet. Retrieved from <https://learningenglish.voanews.com/a/one-in-five-deaths-linked-to-unhealthy-diet/4863743.html>
- Sterling, J. (2012) Survey: 91 percent have gone into stores because of online promotion. Retrieved from <https://marketingland.com/survey-91-percent-have-gone-into-stores-because-of-online-promotion-28796>



## ПРОГРАМИ

УДК 378.048.2

### ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “КУРС “АНГЛІЙСЬКА МОВА” У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА МЕТОДИКА ЙОГО ВИКЛАДАННЯ”

Биркун Л. В.

lbyrkun@ukr.net

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Дата надходження 10.04.2019. Дата прийняття до друку 10.05.2019.

**Анотація.** Програму укладено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки студентів другого (магістерського) освітнього рівня спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації 014.02 Мова і література (Зарубіжна література та англійська мова: теорія і методика навчання)

**Ключові слова:** англійська мова як система та як засіб спілкування, сучасні підходи до навчання англійської мови в середній школі, педагогічні, психологічні та психолінгвістичні засади навчання, міжкультурна англомова комунікативна компетентність, вибір методів, принципів, засобів та форм навчання, аналіз і модифікація уроків навчально-методичного комплексу, планування, навчально-методичне забезпечення уроку, мікрвикладання, форми контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

**Биркун Л. В. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко**

**Программа учебной дисциплины**

**Аннотация.** Программа разработана согласно требований образовательной-профессиональной программы подготовки студентов второго (магистерского) образовательного уровня специальности 014 Среднее образование, специализация 014.02 Язык и литература (Зарубежная литература и английский язык: теория и методика обучения)

**Ключевые слова:** английский язык как система и как способ общения, современные подходы к обучению английского языка в средней школе, педагогические, психологические и психолингвистические основы обучения, межкультурная англоязычная коммуникативная компетентность, отбор методов, принципов, способов и форм обучения, анализ и модификация уроков учебно-методического комплекса, планирование, учебно-методическое обеспечение урока, микрообучение, формы контроля и оценивания уровней учебных достижений учащихся.

**Byrkun L. Kyiv National Taras Shevchenko University**

**Programme of the discipline**

**Abstract.** This programme is designed according to the requirements of educational professional programme of preparing students of the second (master) educational level for the speciality 014 Secondary education, within the specialization 014.02 Language and literature (Foreign literature and English: theory and methods of teaching).

**Key words:** English as a system and as a means of communication, modern approaches to teaching English in the primary and secondary school, pedagogic, psychological and psycholinguistic prerequisites (foundations) of teaching, intercultural communicative competence in English, selection of methods, principles, ways and forms of teaching, analysis and modification of the course books' lessons, planning, provision of teaching materials and methods for lessons, micro-teaching, forms of control and evaluation of the pupils' levels of learning achievements.

**Мета дисципліни** – надати студентам знання про англійську мову (АМ) як систему і як засіб спілкування згідно з рівнями мовленнєвого розвитку, визначених в чинних освітніх документах для учнів закладів середньої освіти; сформувати навички й уміння організувати процес навчання й контролю АМ у початковій, основній та старшій школі в контексті комунікативного підходу.

**Попередні вимоги до опанування або вибору навчальної дисципліни:**

**Знання**

1. Знання АМ як системи й засобу спілкування на рівні В2.
2. Знання сучасних філологічних, психологічних і дидактичних засад навчання АМ як системи і як засобу спілкування.
3. Знання сучасних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного) до навчання АМ, здобуті шляхом рефлексії власного досвіду учіння й можливо навчання.

**Уміння**

1. Уміння користуватися чинними освітніми документами як довідковим матеріалом.
2. Уміння вилучати методичну інформацію із сучасної теоретико-методичної літератури.
3. Уміння аналізувати фрагменти уроків АМ.

**Анотація навчальної дисципліни:** Навчальна дисципліна “Курс “Англійська мова” у закладах середньої освіти та методика його викладання” покликана надати студентам знання АМ як системи і як засобу спілкування; сформувати вміння організувати процес навчання АМ школярів на різних ступенях її навчання.

Навчальна дисципліна складається з двох модулів:

1. Опрацювання освітніх документів і чинних навчально-методичних комплексів (НМК);
2. Планування й реалізація навчальних планів шляхом демонстрації фрагментів уроків АМ і їх навчально-методичного забезпечення.

**Завдання (навчальні цілі):**

1. Оволодіння студентами основними поняттями й категоріями сучасної АМ як системи та як засобу спілкування.
2. Оволодіння студентами лінгвістичними, психолінгвістичними, педагогічними, психологічними засадами навчання АМ у закладі середньої освіти.
3. Оволодіння студентами знаннями сучасних підходів до навчання АМ у закладі середньої освіти залежно від року навчання та рівня мовленнєвого розвитку школярів.
4. Оволодіння студентами принципами й критеріями модифікації й адаптації сучасних НМК для планування й проведення уроків АМ.
5. Оволодіння студентами принципами, методами й формами організації навчання АМ у закладі середньої освіти, теорією і практикою сучасного уроку АМ.
6. Опанування студентами психологічних особливостей навчання АМ учнів різного віку, методики добору методів, принципів, засобів і способів навчання.
7. Оволодіння студентами принципами, методами й технологіями формування у школярів міжкультурної англійської комунікативної компетентності.
8. Опанування студентами принципів, методів, засобів й форм контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з АМ.

**Результати навчання за дисципліною:**

Результат навчання (1. Знати; 2. Вміти; 3. Комунікація; 4. Автономність і відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання й пороговий критерій оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
<b>1. Знання</b>				
1.1	Знання сучасної АМ як системи та як засобу спілкування	Лекція, самостійна робота, семінар	Усні опитування, письмові контрольні роботи	6

Продовження

Результат навчання (1. Знати; 2. Вміти; 3. Комунікація; 4. Автономність і відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання й пороговий критерій оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
1.2	Знання лінгвістичних, психолінгвістичних, педагогічних, психологічних засад навчання АМ у закладі середньої освіти	Лекція, самостійна робота	Усні опитування	4
1.3	Знання сучасних підходів до навчання АМ у закладі середньої освіти залежно від року навчання й рівня мовленнєвого розвитку учнів	Лекція, самостійна робота	Інтерактивна лекція	4
1.4	Знання принципів і критеріїв модифікації й адаптації сучасних НМК для планування й проведення уроків АМ	Лекція, самостійна робота	Інтерактивна лекція	6
1.5	Знання принципів, методів і форм організації навчання АМ у закладі середньої освіти, теорії і практики сучасного уроку АМ	Лекція, самостійна робота, проблемно-пошукове навчання	Усні опитування, проектна робота	4
1.6	Знання психологічних особливостей навчання АМ учнів різного віку, методики добору методів, принципів, засобів і способів навчання	Проблемно-пошукове навчання	Проектна робота	6
1.7	Знання принципів, методів і технологій формування у школярів міжкультурної англомовної комунікативної компетентності	Лекція, самостійна робота	Проектна робота, презентації	8
1.8	Знання принципів, методів, засобів і форм контролю й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з АМ	Лекція, самостійна робота	Складання конспектів для мікрОВикладання	2
<b>2. Уміння</b>				
2.1	Уміння аналізувати й критично осмислювати чинні освітні документи та користуватися ними як довідковим матеріалом і як збіркою вимог до грамотних методичних дій	Самостійна робота, практичні заняття	Проектна робота, демонстрація мікрОВикладання	10
2.2	Уміння вилучати корисну методичну інформацію із сучасної теоретико-методичної літератури та критично її осмислювати й намічати перспективи використання запозичених теоретичних ідей для удосконалення методів і навчальних матеріалів	Самостійна робота, практичні заняття, проектна методика	Теоретичне обґрунтування фрагмента мікрОВикладання у формі пояснювальної записки до нього	10

Продовження

Результат навчання (1. Знати; 2. Вміти; 3. Комунікація; 4. Автономність і відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання й пороговий критерій оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
2.3	Уміння аналізувати, оцінювати й модифікувати уроки АМ з підручника, планувати й організувати навчання АМ у закладі середньої освіти, демонструвати варіанти впровадження теоретичних ідей методики викладання АМ в освітній процес шляхом показу самостійно розроблених фрагментів уроків АМ у формі симуляційної гри	Самостійна робота, практичні заняття, проектна методика	Письмове обґрунтування підходів, методів і прийомів власного мікрорекламування	10
<b>3. Автономність і відповідальність</b>				
3.1	Здатність вилучати теоретичні й практичні методичні ідеї з основних джерел інформації з методики навчання АМ і вміння автономно їх застосовувати для навчально-методичного забезпечення уроків АМ	Лекція, проектна робота	Проектна робота у формі міні-реферату	10
3.2	Здатність самостійно аналізувати, критично оцінювати й модифікувати навчальні матеріали для потреб цільової аудиторії	Семінари	Проектна робота в парах	
3.3	Здатність самостійно підготувати і провести фрагмент уроку АМ	Семінари	Професійна гра	15
<b>4. Комунікація</b>				
4.1	Уміння організувати співпрацю в командах, групах, парах	Практичні заняття	Спостереження за роботою в групах і парах	5

**Схема формування оцінки  
Форми оцінювання студентів:**

**- семестрове оцінювання:**

1. Підготовка навчальних проектів.
2. Тематичні й модульні контрольні роботи.
3. Робота на лекційних і семінарських заняттях.

**- підсумкове оцінювання у формі екзамену:**

**Організація оцінювання:**

**I семестр**

1. Підготовка навчальних проектів (4 навчальні проекти по 5 балів (max.))
2. Тематичні контрольні роботи (2 контрольні роботи по 5 балів (max.))
3. Робота на лекційних і семінарських заняттях (10 балів (max.))
4. Реферат (20 балів (max.))

За екзамен студент одержує максимально 40 балів (max.).



## Шкала відповідності оцінок

Відмінно / Excellent	90-100	Зараховано
Добре / Good	75-89	
Задовільно / Satisfactory	60-74	
Незадовільно / Fail	0-59	Не зараховано
Зараховано / Passed	60-100	
Не зараховано / Fail	0-59	

## Структура навчальної дисципліни

№ п/п	Номер і назва теми*	Кількість годин		
		лекції	семінари/ практичні/ лабораторні	самостійна робота
<b>Теоретичні аспекти навчання АМ у закладі середньої освіти</b>				
1	Англійська мова як система і як засіб спілкування у закладі середньої освіти	2		
2	Нормативні документи, які регулюють процес навчання АМ у закладі середньої освіти	2		2
3	Цілі та зміст навчання АМ у закладі середньої освіти	2		
4	Комунікативно орієнтоване навчання АМ у закладі середньої освіти	2		4
		8		6
		14		
<b>Операційний складник методичної системи</b>				
5	Основні підходи, методи й принципи навчання АМ у закладі середньої освіти	2		
6	Сучасні засоби навчання АМ у закладі середньої освіти	2		4
		4		6
		10		
<b>Форми організації навчання АМ у закладі середньої освіти</b>				
8	Урок як форма організації навчання. Типи уроків			2
9	Аналіз, оцінювання й модифікація уроків АМ до потреб учнів відповідного року навчання	2	2	2
10	Тематична контрольна робота			2
		2	10	6
			18	
<b>ВСЬОГО за перший модуль</b>		<b>14</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

**Тематичний план лекційних і семінарських занять на I семестр**

<b>Психологічний складник методичної системи навчання АМ у закладі середньої освіти (особливості навчання АМ на різних ступенях навчання)</b>				
11	Формування мовної, мовленнєвої, діяльнісної й соціокультурної змістових ліній в учнів 1-4-го класів. Теорія мікрОВикладання		2	2
12	Формування мовної, мовленнєвої, діяльнісної й соціокультурної змістових ліній в учнів 5-9-х класів. Планування мікрОВикладання		2	2
13	Формування мовної, мовленнєвої, діяльнісної й соціокультурної змістових ліній в учнів 10-12-х класів. Практика мікрОВикладання		2	2
			6	6
<b>Контрольно-коригувальний складник системи навчання АМ у закладі середньої освіти</b>				
14	Методика організації усного й письмового контролю з АМ		2	2
15	Тематична й модульна контрольні роботи			2
			2	4
<b>Разом за семестр</b>			<b>14</b>	<b>12</b>
			<b>12</b>	<b>20</b>

Загальний обсяг – 48 год., в тому числі: лекції – 14 год.; семінари – 12 год.; консультації – 2 год.; самостійна робота – 20 год.

**Рекомендована література**

**Основна:**

1. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. К.: Ленвіт – 2004. – 400 с.
2. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні// Іноземні мови. К.: Ленвіт,1997. – С. 6-14.
3. Бех П.О., Биркун Л.В., Колтко Н.О., Квасова О.Г., Пономарьова В.А., Смовженко Л.Г. Удосконалення навчання міжкультурного спілкування англійською мовою учнів молодшого шкільного віку. Методичні рекомендації вчителям англійської мови початкових шкіл міста Києва. К. – 2006.- 83с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Відділ сучасних мов. Страсбург. К.: Ленвіт. – 2001. - 273 стор
5. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови. Переклад і адаптація Биркун Л.В. Oxford: OxfordUniversityPress, 1998. – 98 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур. За заг. ред. Ніколаєвої С. Ю. Вид-во Ленвіт. – 2013 р. 590 с.
7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. – Cambridge University Press, 2001. – 260 pp.

**Додаткова:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Науково-правове забезпечення навчально-виховного процесу в початковій школі. – Харків: Основа, 2006. – С. 116-166.
3. Журнали “Іноземні мови”, журнали “Іноземні мови в навчальних закладах”, журнали “Иностранные языки в школе” за останні 10 років.
6. Пассов Е.И. Комунікативний метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. – 116 с.

7. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.:1988. – 108 с.
8. Чинні (вітчизняні й зарубіжні) НМК з АМ, що мають гриф “рекомендовано” для закладів середньої освіти.

#### **Зразок підсумкової контрольної роботи**

1. Характеристика рефлексивного підходу до навчання АМ.
2. Типи уроків АМ в сучасній школі.
3. Аналіз уроку АМ з підручника за схемою рівня комунікативної орієнтованості.
4. Розроблення плану-конспекту уроку АМ.

#### **Зразок екзаменаційного білету**

Білет №

1. Цілі й зміст навчання АМ у закладі середньої освіти.
2. Формування англомовної мовленнєвої компетентності учнів 9-го класу.
3. Аналіз уроку АМ з вітчизняного чи зарубіжного підручника.
4. Розроблення фрагмента уроку АМ з формування в учнів 7-го класу лексичних навичок говоріння.

#### **Питання до іспиту**

АМ як система. Порівняння англійської й української мов щодо флективності, деривативності, номіналізації тощо. Аспекти АМ. Фонетична підсистема АМ. Інтерференція фонетичних явищ АМ. Палаталізація приголосних. Оглушення дзвінких приголосних. Лексична підсистема АМ. Лексичні поля. Граматика. Артикль. Займенник. Прикметник. Дієслово. Порівняння часових форм української й англійської мов. Конверсія.

Методика навчання АМ як наука. Предмет, завдання, зв'язок методики з іншими науками – мовознавством, педагогікою, лінгводидактикою, психологією, психолінгвістикою та філософією.

Джерела розвитку методики навчання АМ: теоретичні дослідження, узагальнення досвіду роботи вчителів-практиків, методичний експеримент. Внесок провідних учених-педагогів і методистів у розвиток теорії і практики навчання АМ у закладі середньої освіти.

Сучасні українські методисти (Бігич О.Б., Карабан В.М., Ніколаєва С.Ю., Морська Л.І., Плахотник В.М., Тарнопольський О.Б., Тучина Н.М., Черноватий Л.М. та інші).

Нормативні документи, які регулюють процес навчання АМ у закладі середньої освіти. Концепції і Державний стандарт мовної освіти в Україні. Навчальні програми.

Поняття методичної системи. Складники методичної системи навчання АМ у у закладі середньої освіти.

Цілі й зміст навчання АМ у початковій, основній і старшій школі.

Основні підходи до навчання АМ у закладі середньої освіти.

Поняття методу навчання. Характеристика методів навчання. Комунікативний метод. Рефлексивний метод.

Принципи навчання АМ у закладі середньої освіти.

Засоби навчання АМ у закладі середньої освіти: мовні (мова і мовлення), усне мовлення – вчителя й учнів, звукозапис, писемне мовлення – підручники, збірники вправ, словники, наочні (таблиці, схеми, малюнки тощо), технічні (кодоскоп, графопроектор, комп'ютер тощо).

Аналіз сучасних підручників АМ для закладу середньої освіти. Способи структурування навчального матеріалу в підручниках. Тематичні цикли комунікативних підручників, їхні зміст і структура.

Урок АМ та його фрагменти як форма організації навчання. Типи й зміст і структура уроків АМ.

Міжкультурна англомовна комунікативна компетентність і методика її формування залежно від ступеня навчання й цільової аудиторії.

Методика організації усного й письмового контролю навчальних досягнень школярів. Типи письмових контрольних робіт і методика їх проведення. Робота над помилками.



УДК 378.046.4

## ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ”

**Голуб Д. О., Коробейнікова Т. І., Миронова Т. Ю.**

darja.golub@gmail.com, tikorobeinikova@gmail.com, myronova77@gmail.com

*Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро*

Дата надходження 11.03.2019. Рекомендовано до друку 20.05.2019.

**Анотація.** Програму призначено для здобувачів першого року навчання бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 035 Філологія “Переклад (англійська)”. Мета навчальної дисципліни – формування англомовної комунікативної компетентності здобувачів-філологів на рівні B2+ та початкових навичок і вмінь перекладу з англійської мови на українську та з української на англійську мову в межах знайомих лексичних одиниць і граматичних структур, необхідних для подальшого професійного розвитку. Програма містить чотири модулі, які побудовані з урахуванням мовних аспектів і видів мовленнєвої діяльності в межах тем повсякденного спілкування. Програма визначає зміст навчальної дисципліни, заплановані результати навчання; орієнтовний перелік питань підсумкового контролю; порядок оцінювання результатів навчання, список рекомендованої літератури (основної та допоміжної), а також інформаційні ресурси інтернет за темами навчального курсу.

**Ключові слова:** галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія, бакалаврський рівень, англійська мова, перекладач, перший курс.

**Голуб Д. А., Коробейнікова Т. И., Миронова Т. Ю. Университет имени Альфреда Нобеля, Днепр**  
**Программа учебной дисциплины “Английский язык для переводчиков”**

**Аннотация.** Программа предназначена для первого курса обучения соискателей степени “бакалавр” специальности 035 Филология “Перевод (английский язык)”. Цель учебной дисциплины – формирование англоязычной коммуникативной компетентности соискателей-филологов на уровне B2 + и начальных навыков перевода с английского языка на украинский и с украинского на английский язык в рамках знакомых лексических единиц и грамматических структур, необходимых для подготовки к будущей профессиональной деятельности. Программа содержит четыре модуля, построенные с учётом языковых аспектов языка и видов речевой деятельности по темам повседневного общения. В программе предложены содержание обучения, запланированные результаты, ориентировочный список вопросов итогового контроля, порядок оценивания результатов обучения, список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной), а также информационные ресурсы интернета по темам учебного курса.

**Ключевые слова:** гуманитарные науки, специальность 035 Филология, бакалаврский уровень, английский язык, переводчик, первый курс.

**Holub D., Korobeinikova T., Myronova T. Alfred Nobel University, Dnipro**  
**The Curriculum of the Course “English Language for Translators”.**

**Abstract.** The curriculum of the course is designed for the first-year students majoring in 03 Humanitarian Sciences, specialism 035 Philology “Translation (English language)” and studying General English at CEF level B2+. It is aimed at developing B2+ students’ English competence as well as in the basic translation from English into Ukrainian, and from Ukrainian into English using common lexical units and grammar patterns. This allows students to be properly prepared for effective communication in their academic and professional environments. The course covers four themed modules with a variety of everyday topics which provide practice in all language skills. The curriculum of the course also contains interactive exercises and gamification elements presented on the international innovative Digital Platform Digibooks Express Publishing, which motivates students to enhance their language skills. The curriculum determines the content of the course, learning outcomes, list of the issues for the final test, the procedure of assessing learning outcomes. It is suggested the list of the main and additional references as well as the Internet resources on the topics of the course.

**Key words:** Humanitarian Sciences, specialism 035 Philology, Bachelor of Arts, English, translator, first year of study.

Програму обов'язкової навчальної дисципліни “Англійська мова для перекладачів” укладено відповідно до освітньо-професійної програми “Переклад (англійська мова)” для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти й навчального плану для першого року навчання за спеціальністю 035 Філологія. Дисципліна забезпечує особистісний і професійний розвиток здобувачів. Метою програми є формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів на рівні B2+, що передбачає спрямування на формування початкових навичок і вмінь перекладу з англійської мови на українську та з української на англійську мову в межах знайомих лексичних одиниць і граматичних структур, необхідних для подальшого професійного розвитку.

На вивчення дисципліни припадає 22 кредити, що складає 660 навчальних годин, з яких 200 годин – аудиторна робота та 460 годин – самостійна й індивідуальна робота студента.

Зміст дисципліни й вибір методів її викладання спрямовані на оволодіння основними видами іншомовної мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, письмом, говорінням у діалогічній і монологічній формах. Одним із фокусів програми є вдосконалення у здобувачів англомовної фонетичної компетентності, а саме коригування вимови звуків й інтонації з орієнтацією на британський стандарт мовлення. Самостійна робота здобувачів вибудована на основі використання інноваційної міжнародної Інтернет платформи DigiBooks Express Publishing, що сприяє глибшому засвоєнню пройденого під час аудиторних занять матеріалу завдяки інтерактивним вправам і мотивуючому елементу гейміфікації.

### 1. Програма навчальної дисципліни

Програма дисципліни складається із чотирьох змістових модулів: Змістовий модуль 1 – “Робота”; Змістовий модуль 2 – “Подорожі. Покупки”; Змістовий модуль 3 – “Світ навколо”; Змістовий модуль 4 – “Мистецтво: кіно, театр, телебачення”.

#### Тематична матриця дисципліни “Англійська мова для перекладачів”

Тема	Фонетика	Граматика	Лексика
<b>Робота</b>	приголосні, наголос	теперішній час, майбутній час, синтаксис речення (підмет і присудок: типи, форми)	можливості трудової діяльності (способи заробітку, робота та гроші, стиль життя, особистісні якості та характеристики)
<b>Подорожі. Покупки</b>	голосні, наголос у багатоскладових словах	минулий час, артиклі, прикметники, прислівники, другорядні члени речення	<i>подорожі</i> (витрати на подорож, відвідування різних місць, знаходження правильного шляху, проблеми під час подорожі) <i>покупки</i> (досвід покупок, он-лайн покупки)
<b>Світ навколо</b>	голосні інтонація розповідного речення	непряма мова, модальні дієслова (can, may, must, to be to, to have to)	<i>навколишнє середовище; стихійні лиха; природа</i> (проблеми навколишнього середовища і соціальні питання, стихійні лиха)
<b>Мистецтво. Кіно, театр, телебачення</b>	дифтонги інтонація запитань	модальні дієслова (shall, will, should, would, ought to, need, dare), пасивний стан, умовний спосіб	<i>настрій, стрес, почуття й емоції</i> (мова тіла, етапи життя, почуття та емоції, хобі) <i>теле, радіо, кіно, мистецтво</i>

**Тематична матриця дисципліни “Англійська мова для перекладачів”(продовження)**

Тема	Аудіювання	Читання	Говоріння	Письмо
<b>Робота</b>	Оголошення Співбесіда	Тексти-оголошення, Тексти-рекомендації щодо особливостей співбесіди, порівняння. Домашнє читання	Співбесіда на роботу. Стиль життя, особистісні якості, вибір роботи	Лист-заявка на працевлаштуван ня (ділове листування) Резюме
<b>Подорожі. Покупки</b>	Радіо інтерв'ю, Монологи	Тексти-описи визначних місць, вражень, різних речей, товарів, послуг Домашнє читання	Вираження вибору / причини / пріоритету. Надання рекомендацій щодо вибору товарів, послуг	Історія Описи товарів, послуг Рекомендації туристу
<b>Світ навколо</b>	Лекція Телевізійне інтерв'ю	Статті про проблеми навколишнього середовища. Домашнє читання	Діалог-обговорення проблем навколишнього середовища. Монолог-міркування	Есе (вирішення проблем) Письмова доповідь Опис
<b>Мистецтво. Кіно, театр, телебачення</b>	Інтерв'ю Уривок фільму	Текст-роздум щодо стресу, життя зірок. видатних людей. Резюме книги, фільму Домашнє читання	Діалог-розпитування. Діалог-обмін- враженнями, думками Монолог-оповідь	Есе (власна думка) Огляд фільмів

**2. Заплановані результати навчання**

Після опанування курсу здобувач:

- збагачує свій словниковий запас новими лексичними одиницями в межах тем курсу та демонструє володіння англійською мовою на рівні B2+ в читанні текстів, які містять головним чином найуживаніші повсякденні мовленнєві зразки;
- володіє англійською мовою на рівні B2+ в діалогічному та монологічному мовленні на знайомі теми (сім'я, хобі, робота, подорожі та поточні події / новини);
- уміє вільно оперувати релевантною лексикою у спілкуванні з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін;
- у спілкуванні на широке коло тем здатен висловлювати свою думку з певної проблеми, надаючи відповідні обґрунтовані аргументи за і проти, при цьому використовує широкий діапазон словникового запасу;
- у розповіді, історії або переказі сюжетів книжки чи фільму описує своє ставлення, вдаючись до мовленнєвих засобів вираження емоцій;
- володіє навичками письма на рівні B2+ в межах тем, пов'язаних з особистими інтересами;
- узагальнює, конкретизує й аргументує інформацію або певну точку зору під час написання есе, доповіді тощо;
- під час написання листів наголошує на особистому значенні минулих і теперішніх подій;
- сприймає на слух різножанрові автентичні тексти рівня B2+, а саме: великообсягові висловлювання, лекції, телевізійні програми та новини про поточні події, уривки фільмів літературною англійською мовою;
- використовує широкий спектр граматичних конструкцій у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання проблем чи завдань;
- володіє базовими поняттями та загальними положеннями фонетики британського варіанта англійської мови, застосовує набуті знання, навички й уміння під час монологічного та діалогічного мовлення;

- використовує сучасні інформаційні технології та одно/двомовні словники для виконання самостійної й індивідуальної роботи для пошуку загальної інформації під час підготовки усної доповіді чи презентації;
- володіє початковими навичками та вміннями перекладу з англійської мови на українську та з української на англійську мову в межах знайомих лексичних одиниць та граматичних структур.

### **3. Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю**

1. Робота та співбесіда.
2. Стиль життя.
3. Особистісні якості людей.
4. Подорожі: нові відкриття та досвід.
5. Світ покупок: в магазині чи через Інтернет.
6. Проблеми навколишнього середовища.
7. Стихійні лиха та катастрофи.
8. Соціальні проблеми: булінг, нерівність, дискримінація.
9. Почуття та емоції.
10. Стрес і шляхи подолання негативних наслідків.
11. Світ театру та кіно.
12. Види мистецтв.
13. Теперішній, минулий та майбутній часи.
14. Непряма мова.
15. Модальні дієслова.
16. Пасивний стан.
17. Умовний спосіб.
18. Підготування доповіді/презентації за пройденою тематикою.
19. Опис, порівняння та протиставлення зображень.
20. Стислий огляд тексту за пройденою 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, виданих для самостійного опрацювання; в) виконання модульних контрольних завдань; г) розуміння та засвоєння матеріалу, набутих навичок і вмінь самостійного опрацювання матеріалу, тобто здатності самостійно працювати з літературою й іншими джерелами, аналізувати й узагальнювати зміст теми, а також умінь усно чи письмово подавати матеріал у вигляді презентації, відповідей на запитання тощо.

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складові елементи до загальної оцінки знань здобувачів за семестр. Студент допускається до заліку або екзамену, якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав не менше 36-ти балів. Якщо отримано менше 36-ти балів, без доопрацювання визначених викладачем завдань студент не допускається до підсумкового контролю. Максимальний бал за результатами поточного контролю та модульної роботи студента вираховується в межах 60 балів. Результати екзамену оцінюються в діапазоні від 0 до 40 балів (включно). Екзамен проводиться у вигляді підсумкової письмової роботи та її усної складової, що містить комунікативні завдання в продукуванні діалогів і монологів. Якщо студент за результатами підсумкового контролю набрав менше 24-х балів, він отримує незадовільну оцінку, незалежно від результатів за семестр.

**Розподіл балів за змістовими модулями-темами та формами діагностики**

<b>Форми діагностики</b>	<b>Максимальна кількість балів</b>
<b>Змістовий модуль 1 – 2</b>	
Індивідуальне опитування; фронтальне опитування; поточні письмові роботи; тестування; робота в групах/парах; рольові ігри; презентація-доповідь з домашнього читання	50
Модульна контрольна робота №1	25
Модульна контрольна робота №2	25
<b>Усього за перший семестр (залік)</b>	<b>100</b>
<b>Змістовий модуль 3 – 4</b>	
Індивідуальне опитування; фронтальне опитування; поточні письмові роботи; тестування; робота в групах/парах; рольові ігри; презентація-доповідь з домашнього читання	30
Модульна контрольна робота №3	15
Модульна контрольна робота №4	15
Екзамен	40
<b>Усього за другий семестр</b>	<b>100</b>

**Шкала оцінювання**

<b>Оцінка за шкалою ECTS</b>	<b>Шкала рейтингу</b>	<b>Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою</b>
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**

**Основна**

1. Зінуква Н.В. Практична граматики англійської мови = Practical English Grammar. Ч. I: навчальний посібник / Н.В. Зінуква, І.В. Іщенко, М.С. Бірюкова. – Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2011. – 252с.

2. Миронова Г.Ю., Голуб Д.О. Практикум з фонетики англійської мови. Приголосні. Ч. I) [Електронний ресурс] / за ред. Н.В. Зінукової – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. – 91 с.
3. Evans V. On Screen B2 + : Student's Book / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2014. – 192 p.
4. Evans V. On Screen B2+ : Workbook and Grammar Book / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2014. – 184 p.
5. Evans V. On Screen B2+ : Writing Book / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2014. – 31 p.
6. Evans V. On Screen B2 + : Teacher's Book / V. Evans, J. Dooley. – Newbury: Express Publishing, 2014. – 350 p.

#### Допоміжна

1. Английский язык: Учеб. для I курса филол. ф-тов / Т. И. Магюшкина-Герке, С. П. Балашова, Н. Н. Проссе и др. – М., 2004. – 527 с.
2. Винарева Л. А. Английские идиомы / Л. А. Винарева, В. В. Янсон. – К., 2005. – 384 с.
3. Возна М. О. Англійська мова для перекладачів і філологів. I курс: Підручник / М. О. Возна, А. Б. Гапонів, О. О. Акулова, Н. С. Хоменко, В. С. Гуль. – Вінниця, 2004. – 480 с.
4. Войтенко В. М. Разговорный английский язык / В. М. Войтенко, А. М. Войтенко. – М., 2001. – 474 с.
5. Гужва Т. Английский язык / Т. Гужва. – К., 1995. – 352 с.
6. Живой английский. Беседы носителей языка (Великобритания) по 19 темам / Под ред. А. И. Пахотина. – К., 2004. – 264 с.
7. Карабан В. І. Практична граматики англійської мови з вправами / В. І. Карабан, Л. М. Черноватий. – Вінниця, 2005. – 288 с.
8. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Синтаксис / В. Л. Каушанская. – К., 1997. – 100 с.
9. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. Морфология / В. Л. Каушанская. – К., 1997. – 214 с.
10. Каушанская В. Л. Сборник упражнений по грамматике английского языка / В. Л. Каушанская. – Л., 1996. – 214 с.
11. Левашова В. А. Britain Today: Life and Institutions / В. А. Левашова. – М., 2001. – 216 с.
12. Матукайтес З. В. Разговорный английский язык / З. В. Матукайтес, А. И. Денисова и др. – М., 1969. – 328 с.
13. Меркулова Е. М. Английский язык. Чтение, письменная и устная практика / Е. М. Меркулова. – СПб., 2004. – 368 с.
14. Практический курс английского языка. 2 курс / Под ред. В. Д. Аракина. – М., 1998. – 515 с.
15. Стабурова Л. Г. Английский язык / Л. Г. Стабурова, Б. А. Дианова и др. – Л., 1976. – 454 с.
16. Черноватий Л. М. Практичний курс англійської мови. Ч. 1 / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан. – Вінниця, 2005. – 432 с.
17. Янсон В. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Кн. II. / В. Янсон, Л. Свистун. – К., 2002. – 368 с.
18. Azar В. Sh. Understanding and Using English Grammar / В. Sh. Azar. – New York, 1999. – 437 p.
19. Gordon E. M. A Grammar of Present-Day English / E. M. Gordon, I. P. Krylova. – М., 1980. – 432 p.

20. Kobrina N. A. An English Grammar. Morphology / N. A. Kobrina, E. A. Korneyeva. – М., 1985. – 288 p.
21. Murphy R. English Grammar in Use / R. Murphy. – Cambridge, 1994. – 350 p.
22. Граматика англійської мови / Ольга Коваленко, Тетяна Коробейнікова, Ольга Кузнєцова. – К. : Арії, 2017. – 112 с.

#### **Домашнє читання**

1. The Picture of Dorian Gray / Оскар Уальд; адапт., вправи, словник Т.І. Коробейнікової, Г. Г. Прохоренка. – К. : Арії, 2015. (Читаю англійською). – 160 с.
2. The Man with the Scar and other stories / Сомерсет Моєм; адапт., вправи, словник О. А. Борити, Т. І. Коробейнікової. – К. : Арії, 2015. (Читаю англійською). – 160 с.
3. Stories / Едгар Аллан По: адапт., вправи, словник Т.І. Коробейнікової. – К. : Арії, 2017. – 160 с. (Читаю англійською (Upper-Intermediate Level))
4. The adventures of Oliver Twist / Чарльз Діккенс: уклад., вправи, словник Т.І. Коробейнікової, В.Р. Лемещук, Н.В. Шульгач. – К. : Арії, 2017. – 160 с. (Читаю англійською (Advanced Level))

#### **Інформаційні ресурси в Інтернет**

1. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/tims-pronunciation-workshop-ep-6>
2. <https://www.buzzle.com/topics>
3. <https://www.bbc.co.uk/podcasts>

## РЕЦЕНЗІЇ

### Рецензія

**на навчальний посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату  
“Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти”  
(автор Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2019. – 68 с.)**

Актуальність рецензованого навчального посібника не викликає сумнівів, оскільки нові спеціальності 014 Середня освіта та спеціалізація 014.02 Мова і література (Іноземна мова і література) потребують навчально-методичного забезпечення різних організаційних форм навчання студентів, зокрема їхньої самостійної роботи.

Рецензований посібник призначено для самостійної роботи студентів III курсу – майбутніх учителів іспанської мови з вибіркової дисципліни “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти”, яка є навчальною дисципліною фахового спрямування.

Вибіркова дисципліна має на меті вдосконалення складників методичної компетентності вчителя іспанської мови, зокрема поглиблення знань студентів про сучасні засоби навчання іспанської мови в закладі середньої освіти й удосконалення методичних навичок їх імплементації до процесу формування у школярів мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей як складників іспаномовної комунікативної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі середньої освіти.

Укладені контенти лекцій, плани практичних занять, переліки рекомендованих і довідкових джерел, авторських інтернет-ресурсів і колективних монографій, а також додатки орієнтують студентів у змісті навчальної дисципліни й у стратегіях його опанування під час самостійної роботи.

Набувши декларативних знань про засоби навчання як складник системи навчання іспанської мови в закладі середньої освіти (лекція 1) й ознайомившись з різними критеріями їх класифікації (лекція 3), протягом інших лекцій студенти набувають процедурних методичних знань, зокрема про використання автентичних мультфільмів як засобів формування у школярів аудитивної, лінгвосоціокультурної й міжкультурної компетентностей (лекція 2), про ігрові (лекція 4) та мультимедійні (лекція 5) засоби формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності. Окремі лекції присвячено кейсу (лекція 6) й мовному портфелю (лекція 7) як інноваційним засобам формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності й оцінювання їхніх навчальних досягнень з іспанської мови.

Тематика практичних занять конкретизує тематику дотичних лекцій. Так, практичне заняття № 2 “Автентичний мультфільм як засіб формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності” передбачає набуття студентами процедурних знань, зокрема про методичні прийоми роботи з короткометражними мультфільмами – переможцями премії Гойя “El vendedor de Humo” й “Alike”, а також мультфільмами “El Dia de los Muertos” і “Coco” (є переможцем премії Оскар) як засобами формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Практичне заняття № 3 “Опори для формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності” передбачає набуття студентами знань про комікс, колаж і синквейн, які ілюструються змішаними, ілюстративними й вербальними опорами.

Ігрові засоби формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності (практичне заняття № 4) проілюстровано різними видами (дидактичними, рольовими, настільними, он-лайн) ігор, а також драматизацією й театралізацією та ляльковим театром.

Мультимедійні засоби формування іспаномовної комунікативної компетентності (практичні заняття №№ 5, 6) виокремлено дотично до суб’єкта освітнього процесу з іспанської мови – для вчителя (освітній сайт, професійний блог, мультимедійна наочність, навчально-комп’ютерна програма) й для учня, зокрема для перебігу його самостійної роботи (соціальна мережа, мобільний додаток, подкаст).



Окрім обов'язкових для опрацювання джерел кожне практичне заняття вміщує додаткові джерела вітчизняних й іспаномовних авторів, що уможливило розширення діапазону методичних знань студентів і поглиблення їхніх методичних навичок використання сучасних засобів навчання іспанської мови на різних ступенях її навчання в закладі середньої освіти.

Завдання для індивідуальної роботи укладено згідно з трьома рівнями її складності: від укладання різноманітних переліків (сучасних засобів навчання іспанської мови для кожного виду іспаномовної комунікативної компетентності; автентичних короткометражних (мульти)фільмів; ігрових засобів тощо) й аналізу до укладання тематичного кейсу й розроблення як друкованих, так і мультимедійних опор.

Пропоновані для самоконтролю завдання уможливають саморефлексію студентів щодо рівня сформованості їхніх методичних знань про сучасні засоби навчання іспанської мови в закладі середньої освіти.

Професійно орієнтовані творчі завдання передбачають розроблення дотичного до теми практичного заняття засобу навчання іспанської мови та його презентації в ролі вчителя іспанської мови на практичному занятті в формі професійно орієнтованої рольової гри.

Кожне практичне заняття завершує тематично дотичний методичний проект: *Las herramientas virtuales para la enseñanza / el aprendizaje de ELE*, *Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya*, *Los tebeos / Las historietas en la clase de ELE*, *Los juegos tradicionales de...*, *Los blogs profesionales de los maestros de ELE*, *Apps móviles en el aprendizaje de ELE*, *Caso de estudio “Los Famosos del Mundo Hispano”*, який пропонується для виконання за бажанням студенту чи групі студентів.

Укладені переліки рекомендованих і довідкових джерел, авторських інтернет ресурсів і колективних монографій уможливають глибоке оволодіння студентами змістом вибіркової дисципліни “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти”.

Додатки посібника уміщують план-конспект уроку іспанської мови “*El Día de Los Reyes Magos y El Día de Sviatýi Mykoláý*” і кейс “*Turismo ecológico en Costa Rica*”, укладені авторкою в контексті культурологічного підходу й з використанням кейсової технології як однієї із сучасних технологій навчання іспанської мови й культури.

Матеріали навчального посібника сприятимуть подальшому формуванню у студентів – майбутніх учителів іспанської мови методичної компетентності: набуттю декларативних знань про сучасні засоби навчання іспанської мови у закладі середньої освіти та процедурних знань їх імплементації до процесу формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності в кореляції із сучасними технологіями навчання на уроці і під час позакласної роботи з іспанської мови.

У такий спосіб посібник заповнює наявну лауну в навчально-методичному забезпеченні студентів першого (бакалаврського) рівня, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта, спеціалізацією 014.02 Мова і література (Іспанська мова і література).

Окрім друкованого варіанта посібника, студенти можуть скористатись його електронним аналогом, розміщеним на освітньому сайті авторки посібника (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/Herramientas>) чи в репозитарії Київського національного лінгвістичного університету (режим доступу <http://www.knlu.edu.ua/struktura/pidrozdili-universitetu/library/repozitarij-universitetu>).

#### Рецензенти:

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри романської і новогрецької філології та перекладу Київського національного лінгвістичного університету **В. С. Данилич**  
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка **І. П. Задорюжна**

**Рецензія**  
**на підручник “Англійська мова. 10 клас. Профільний рівень”**  
**(автор Л. Морська). – Тернопіль: Астон, 2018. – 288 с.**

Сьогодні українські вчителі мають змогу обирати підручники, з допомогою яких вони навчатимуть учнів іноземної мови. Попри широкий діапазон вибору автентичних підручників, школярі мають можливість використовувати матеріали, розроблені українськими авторами, які, на нашу думку, все ж краще розуміють навчальні потреби учнів України порівняно із зарубіжними.

Нашу увагу привернув підручник з англійської мови для учнів 10 класу профільного рівня вивчення іноземних мов, розроблений Лілією Морською.

Належне вивчення змісту підручника і програмних вимог МОН України для десятикласників дає нам підстави стверджувати, що зміст структурних підрозділів підручника повною мірою відповідає зазначеним вище вимогам, спрямований на те, щоб учні комплексно мали змогу отримувати знання, формувати вміння і мовленнєві компетентності, що базуються на ціннісних орієнтаціях й активній практичній комунікативній діяльності. Система вправ і завдань, розроблена автором, забезпечує можливість десятикласникам навчитися вирішувати типові побутові й соціальні проблеми, пропонує умови, в яких вони можуть приміряти на себе низку соціальних ролей, взяти участь у спілкуванні у типових комунікативних ситуаціях, які спонукають до аналізу вчинків (як чужих, так і власних), формування вміння робити вибір з урахуванням ціннісних позицій та особистісних преференцій.

Основний текст підручника справляє враження ретельно структурованої і систематизованої праці. Навчальний матеріал презентований логічно, послідовно, з урахуванням внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків (зокрема помітна актуалізація знань учнів з географії, біології, комп'ютерних технологій, світової історії, історії України, мистецтва тощо).

Однією із переваг підручника вважаємо насичену науковість його змісту, оскільки подані в ньому поняття й факти відзначаються вірогідністю, систематизованістю (до прикладу, при висвітленні тематичного циклу “Painting” учням, поряд із завданнями і вправами різного роду, пропонується для ознайомлення й вивчення різнопланова мистецтвознавча інформація: жанри живопису, течії у мистецтві, їхні характерні ознаки й принципи відмінності, опис життєвого і творчого шляху відомих вітчизняних і зарубіжних художників; тематичний цикл “Science and Technologies” дає змогу учням опанувати технічні неологізми, зрозуміти сутність “зеленої енергетики”, технологій заощадження різних видів енергії, створення комфортних умов сучасного життя з використанням “розумних гаджетів” тощо, що спонукає учнів до формування й розвитку навичок наукового пошуку, аналізу опрацьованої інформації, ознайомлення з методами наукового пізнання).

Позитивом підручника вважаємо дидактичну доцільність запропонованої системи вправ, яка побудована з урахуванням принципів комунікативності, посиленості, послідовності, міцності засвоєння знань, індивідуалізації, компетентнісного й диференційованого підходів. Кожний розділ містить завдання для актуалізації, повторення і закріплення навчального матеріалу, які вміщені у спеціальних рубриках. Загалом використання певних умовних позначень, що сигналізують про відповідні рубрики (типологізація завдань за видами мовленнєвої діяльності та мовними навичками) забезпечує легку і зручну навігацію по підручнику. Вагомою перевагою у цьому аспекті є рубрика завдань для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, яка вже у 10-му класі пропонує школярам типові завдання у форматі зазначеного вище тесту, з метою їхньої належної підготовки до важливого навчального випробування.

Аналіз підручника дає право стверджувати, що його зміст успішно спрямований на формування предметної компетентності десятикласників, зокрема вмінь організувати взаємозв'язок своїх

знань, їх впорядкування, вирішення проблем і прийняття рішень (улагодження розбіжностей і конфліктів), самонавчання, подавати запит інформації і вмілого її самостійного пошуку, організувати взаємозв'язок минулих і сучасних подій, критичного ставлення до певних аспектів розвитку суспільства, культури, брати активну участь у дискусії, оцінюванні соціальних звичок, стилю життя тощо.

Достоїнством підручника є наявність у ньому пояснень граматичних правил і явищ у самому тексті вправ, а не в кінці як окремий підрозділ. Такий підхід, на нашу думку, виправдовує себе, оскільки під час виконання завдань учні не змушені щоразу гортати сторінки книжки до граматичного правила і назад, до вправи, що є досить часоємною роботою.

У тексті підручника є велика кількість таблиць, які виділяються певною кольоровою гамою, що знову ж таки полегшує навігацію і роботу з ним, а також численні фотографії, малюнки, ілюстрації, які доповнюють смислове наповнення текстів і завдань до них, що сприяє встановленню невимушеної, дружньої і комфортної атмосфери, створює відповідний естетичний ефект як на уроках, так і під час виконання домашнього завдання у позаурочний час.

Водночас у книжці подано тексти аудіофайлів до завдань, спрямованих на формування вмінь слухання, тобто за необхідності будь-який учень може звернутися до цього додатка, щоб з'ясувати незрозумілу під час аудіювання інформацію.

Як і кожна творча праця, підручник має діапазон аспектів для вдосконалення. Хочемо порадити автору звернути увагу на цілісніше дотримання тематичної канви кожного розділу: нерідко зміст вправ для формування граматичних навичок і вмінь певним чином відходить від тематичного стрижня, що частково погіршує системність розділу. Варто, на наш погляд, пропонувати граматичний матеріал на тематичному матеріалі розділу повною мірою.

Загалом, вважаємо за доцільне відзначити високу дидактичну цінність підручника "Англійська мова. 10 клас. Профільний рівень (автор Л. Морська)" і побажати його автору плідної праці й невтомності у створенні важливих навчально-методичних матеріалів з іноземних мов для розвитку нової української школи і генерації сучасних успішних школярів.

Рецензент – кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій  
Київського національного лінгвістичного університету **Ю. В. Кузьменко**

## ОГЛЯДИ

УДК 372.881.1

### СУЧАСНІ ФОРМАТИ ДИКТАНТУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Бігич О. Б.**

bkbpearl@gmail.com

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 20.02.2019. Дата прийняття до друку 20.04.2019.

**Анотація.** В огляді проаналізовано сучасні формати диктанту з іноземної мови, які перетворюють цю традиційну орфографічну вправу на цікавий й захопливий вид діяльності на різних ступенях навчання іноземної мови в закладах середньої і вищої освіти. Запропоновано критерії класифікації диктантів з іноземної мови.

**Ключові слова:** іноземна мова, диктант, орфографічні навички.

**Бігич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет**

**Современные форматы диктанта по иностранному языку**

**Аннотация.** В обзоре проанализированы современные форматы диктантов по иностранному языку, которые превращают это традиционное орфографическое упражнение в интересный и увлекательный вид деятельности на разных ступенях обучения иностранному языку в средней и высшей школе. Предложены критерии классификации диктантов по иностранному языку.

**Ключевые слова:** иностранный язык, диктант, орфографические навыки.

**Bigych O. Kyiv National Linguistic University**

**Modern formats of foreign language dictation**

**Abstract.** In this review the modern formats of dictations in foreign language are analyzed, which create this traditional spelling task into interesting and fascinating kind of activity on different stages of foreign language teaching in secondary and high school. Some criteria for classifications of dictations in foreign languages are suggested.

**Key words:** foreign language, dictation, spelling skills.

Постановка проблеми. З-поміж письмових вправ на уроці в закладі середньої освіти й аудиторному занятті з іноземної мови в закладі вищої освіти виокремлюється диктант. Обидва учасники освітнього процесу: вчитель і викладач іноземної мови та школяр і студент неоднозначно ставляться до цієї традиційної письмової (зазвичай контрольної) вправи. Якщо вчитель і викладач іноземної мови вважають диктант ефективною вправою, зокрема для формування орфографічних навичок, то школярі й студенти нагороджують його такими епітетами, як “нудний” і навіть “страшний”, з огляду на монотонність його перебігу й не завжди втішні результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел, використаних С. Гонсалес Кантеро (2017) у випускній роботі “El dictado en el aula de ELE”, й інших джерел, дотичних до предмета дослідження, засвідчує неоднозначність бачення їхніми авторами цільового призначення диктанту в навчанні іспанської мови як іноземної. Так, більшість авторів вважають диктант ефективним засобом (И. В. Царевская, М. С. Володина, L. Surth) оволодіння письмом (Е. Алексеева, L. Fraca de Barrera), читанням (A. Marciano, T. Salazar i D. Tábara) й аудіюванням (J. A. Moysa Corral i E. García Widemann), а також інструментом активізації міжкультурності в аудиторії (M. C. P. Hernández Mercedes). Н. Е. Маргінес Луна та Х. Е. Гонсалес Пінейро контекстом використання диктанту в навчанні іноземних мов вважають комунікативний підхід. До комунікативних завдань відносять диктант Д. Касані і К. Рамірес Лопес.

Така неоднорідність думок щодо цільового призначення диктанту в навчанні іноземної мови спричинює різні формати організації його перебігу в класі й аудиторії (Н. Масленникова, К. Ramírez López та ін.).

Мета статті – класифікувати сучасні формати диктанту з іноземної мови на різних ступенях навчання школярів і студентів іноземної мови в закладах середньої та вищої освіти.


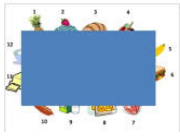
**Виклад основного матеріалу.** Справедливою видається точка зору Т. В. Антонової (2017) щодо інтегрованого характеру диктанту як комплексної вправи, яка (точка зору) підтверджується виокремленими І. В. Царевською і М. С. Володіною (2016) перевагами диктанту з іноземних мов у закладі вищої освіти: диктант змушує студента й викладача усвідомлювати помилки розуміння (фонологічні, граматичні тощо); показує студентам їхні орфографічні помилки; уможлиблює практику розуміння й транскрибування автентичного мовлення; тренує студентів у нотуванні, вагомим для подальшого учіння (записування лекцій) з унормованою швидкістю мовлення; тренує студентів у вживанні коректних мовленнєвих зразків; сприяє розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності; допомагає розвитку короткотривалої пам'яті; слугує відмінним тренуванням вивченого матеріалу; стимулює мимовільну мисленнєву діяльність іноземною мовою; мотивує успішних студентів до учіння; залучає до учіння всю аудиторію; уможлиблює самоперевірку й самооцінку; згуртовує студентів, створюючи робочу атмосферу; уможлиблює доступ до цікавих текстів; є хорошим показником загальної іншомовної підготовки. Під час і після диктанту студенти завжди активні. Диктант можна пропонувати студентам будь-якого мовного рівня. Диктантом може керувати навіть молодий викладач.

Сучасна методика навчання іноземних мов з-поміж вправ для формування орфографічних навичок письма виокремлює зорові й слухові, а також самодиктанти (Методика, 2013, сс. 266-267). Отже, різновиди диктанту виокремлюються за каналом його сприйняття (зоровий – слуховий), а також за джерелом озвучування тексту диктанту – вчитель / викладач чи учень / студент (диктант – самодиктант).

Для учнів початкової школи Н. Масленнікова (2018) пропонує нестандартні диктанти, витлумачуючи їхні стандартні аналоги як найпростішу перекладну роботу: вчитель диктує слово рідною мовою, а учні записують його вивчуваною іноземною мовою. Приклади лексичних диктантів на рівні ізольованих лексичних одиниць і лексико-граматичного диктанту, зокрема із залученням малюнків як зорових опор, наведено в табл.1:

Таблиця 1

Види диктантів (за Н. Масленніковою, 2018)

<p>Кумедні картинки – на екран виводиться зображення, учні записують слово</p> 	<p>Загадки – вчитель задає загадку, відповідь на яку учні записують. Подвійна мета вправи – формування компетентності в аудіюванні й контроль орфографічних навичок</p> <p>Пантоміми, за допомогою яких пояснюються значення слів як учителем, так і молодшими школярами</p>
<p>Ускладнений варіант вправи – на екран виводиться частково закрите зображення. Після того, як всі слова відгадано й записано, прибирається предмет, який закривав картинку. Учні перевіряють правильність виконання вправи</p> 	<p>Лексико-граматичний диктант – напиши відповіді на запитання What are they doing?</p> 
<p>Ускладнений варіант вправи – на екран виводиться лише частина зображення.</p> 	

Отже, виокремлюються лексичний і лексико-граматичний диктанти із залученням технологій з використанням зорових ілюстративних опор.

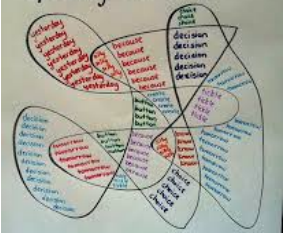

Н. Масленнікова (2017) пропонує техніки підготовки до диктанту, які поділяє на класичні (традиційні) й ігрові. Останні передбачають не лише запам'ятовування написання слова, а й розвиток сенсомоторики. Водночас формат уроку іноземної мови унеможлиблює їх повноцінне використання в урочний час, тому доцільним є їх виконання учнями вдома. До традиційних технік заучування лексичних одиниць авторка відносить картки-перевертиші, равлика, прописи, картки по квартирі, абетку, спеллінг, домашній диктант; до ігрових технік – м'ячик, кумедні картинки, доміно, манку, зірки на небі, картки / кубики з літерами, картки з сенсорними літерами, перетворення слова на малюнок, електронні додатки.

Отже, завдання, які готують школярів до диктанту й можуть виконуватись ними як на уроці, так і вдома, передбачають залучення ігрових технологій навчання і технологій з використанням різноманітних опор.

В. Міляєва (2019) наводить приклади різних видів диктантів на рівні ізольованих лексичних одиниць. Наприклад, молодші школярі заповнюють контур предмета, який це слово позначає. При цьому можна заохотити учнів запитаннями “У кого більше лимонів уміститься в контур?” чи “Чия склянка з варенням буде найповнішою?”. Для учнів основної школи варіантом цієї вправи є Scribble Spelling – школярі записують слова в абстрактних формах – спіралях, пірамідах, веселці тощо. Цей та інші види диктантів наведено в табл. 2:

Таблиця 2

**Види диктантів (за В. Міляєвою, 2019)**

<p><i>Scribble Spelling</i> – учні записують слова в абстрактних формах</p> 	<p>“Змійка” може бути домашнім завданням, а в класі учні обмінюються своїми роботами, які взаємоперевіряють</p> <p><i>Кросворд</i></p> <p><i>Філворд</i> уможливлює тренування зорової пам'яті й формування орфографічної навички. Учні декілька разів прописують необхідні слова</p>
<p><i>Знайди зайву літеру</i>: у знайомих учням словах навмисно допускається помилка. Учні мають знайти зайву літеру. Варіант вправи – із зайвих літер скласти слово</p>	<p><i>Spelling tic-tac-toe</i> («хрестики – нолики»): з 9-ти завдань учні обирають три (по горизонталі / вертикалі / діагоналі) і прописують слова запропонованим способом за абеткою, різними кольорами тощо</p>
<p><i>Spelling quiz</i> – учень обирає правильний варіант написання слова із трьох запропонованих. <i>Matching</i> як спрощений варіант попередньої вправи – учень з'єднує картинку й відповідне слово</p>	

Отже, виокремлюються диктанти на рівні ізольованих лексичних одиниць із залученням ігрових технологій і технологій з використанням зорових опор.

З огляду на те, що сучасні школярі є поколінням візуалів Z, які віддають перевагу електронним засобам навчання, освітні сайти й професійні блоги з навчання іноземних мов пропонують з-поміж інших завдань і диктанти. Досліджувані мною як віртуальні вчителі іспанської мови Tío Spanish (Бігич, 2016b; Бігич, 2017 b) é el oso Traposo (Бігич, 2016a; Бігич, 2017c) пропонують диктанти, зокрема для молодших школярів, з метою оволодіння наголосами (Dictado para practicar los acentos) та орфографією і граматику (Ortografía y gramática fácil). Зокрема, гіперпосилання сайту el oso Traposo відкриває 22 розважальні диктанти для дітей (22 dictados divertidos para niños), які складають короткі диктанти (одне-два речення), диктанти з римою (уривки з віршів), довгі диктанти (уривки з казок).

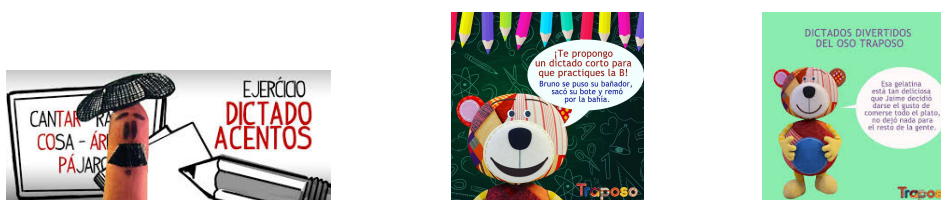


Рис. 1. Віртуальні вчителі іспанської мови Tío Spanish й el oso Traposo

Отже, окрім класифікації диктантів з іноземної мови за цільовим призначенням (зокрема для формування мовних компетентностей) виокремлюються короткі – довгі диктанти (за обсягом) і прозові – римовані диктанти (за формою). Водночас el oso Traposo, персонаж сайту GuiaInfantil.com, пропонує диктанти визначає як розважальні (dictados divertidos), акцентуючи на наявності у навчанні розваги, тобто актуальної технології ед'ютейнмент (Бігич, 2017a; Бігич, 2018).

Освітній портал Orientacion Andújar (<https://www.orientacionandujar.es>) також пропонує розважальні диктанти з яскраво оформленою ілюстрацією їхнього змісту (рис. 2) для дошкільників і молодших школярів (Dictados divertidos para infantil y primaria). Види диктантів анонсує запитання “Чому діти мають часто писати диктанти?” з трьома відповідями: “Диктант удосконалює вміння читання”, “Диктант стимулює креативність”, “Диктант сприяє розвитку пам’яті”. Диктанти пропонується озвучувати як учителю, так і батькам, оскільки портал Orientacion Andújar орієнтовано на маленьких носіїв іспанської мови. Тому ці диктанти можуть бути залучені до освітнього процесу з іспанської мови в початковій школі вітчизняних закладів середньої освіти.



Рис. 2. Приклади розважальних диктантів освітнього порталу Orientacion Andújar

Отже, одним з освітніх світових трендів є надання диктанту з іноземної мови, зокрема для молодших школярів, розважального характеру.

І. В. Царевська і М. С. Володіна (2016) вважають диктант, який тривалий час був несправедливо забутий як старомодний пережиток граматики-перекладного методу навчання іноземної мови, “цінним засобом її навчання”. Передусім диктант практикує компетентність в аудіюванні

й письмі. Також диктант удосконалює лексико-граматичну компетентність. Формується й компетентність у читанні, коли той, хто пише, перевіряє свою роботу. Відтак неохопленим видом іншомовної мовленнєвої діяльності під час диктанту залишається говоріння. Тому авторки пропонують режим виконання диктанту, який уможливило залучення й говоріння, – замість викладача текст всій академічній групі диктує студент чи студенти в міні-групах. Інші види диктантів наведено в табл. 3:

Таблиця 3

## Види диктантів (за І. В. Царевською і М. С. Володіною, 2016)

Диктант <i>“running dictation”</i> . 2-3 копії невеликого за обсягом тексту розміщуються на дошці, щоб студенти не могли його прочитати з місць. Студенти міні-груп по черзі підходять до свого тексту, читають і запам’ятовують його частину. Повернувшись до своєї міні-групи, диктують її іншим студентам. Коли міні-групи запишують увесь текст, він звіряється з оригіналом	Диктант <i>“заплутана історія”</i> . Кожен студент отримує речення з тексту в довільному порядку. Студенти диктують свої речення іншим студентам, які приймають рішення про логічну послідовність речень
Диктант <i>“пропуск”</i> для формування у студентів мовної здогадки за контекстом. З тексту викладач видаляє 8-10 слів. Диктуючи текст, замість видаленого слова говорить «пропуск». Студенти за контекстом здогадуються про пропущене слово і вписують його	Диктант <i>“dictogloss”</i> (граматичний диктант). Після прослуховування тексту двічі-тричі студенти записують почуте. Не слово в слово повторюють речення, а складають речення, які точно відображають зміст і структуру оригінальних. Попередньо студенти обговорюють у міні-групах варіант оригінального тексту

Отже, окрім цільової спрямованості диктантів на формування різновидів мовної компетентності (лексичної, граматичної, орфографічної) виокремлюються види диктанту за джерелом озвучування його тексту (викладач – студент) і за режимом написання диктанту (індивідуально – в парах – в міні-групах).

Ю. Білоног (2017) ілюструє диктант прикладом з книги Herbert Puchta *“Teach Grammar creatively”*. Для презентації граматичної структури *“used to”* викладач залучає гру *“Two truths, one lie”*. Він диктує низку фактів про себе з використанням граматичної структури *“used to”*. Студенти вирішують, що є правдою, що ні. Для перевірки правильності написаного студенти по черзі зачитують записане. Водночас Ю. Білоног (2017) зазначає, що сучасні формати диктантів, згадані в різних джерелах, адаптовано з книги *“Dictation: New Methods, New Possibilities”* P. Davis і M. Rinvolucrí (Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1988), що підтверджується згадуванням різними авторами однакових видів диктантів (іноді з різними назвами) для різних іноземних мов. У табл. 4 наведено види диктантів, виокремлені Ю. Білоног (2017) і В. Тарантіно Парада (2017), які, попри різні назви диктантів, по суті їх перебігу є одним і тим самим видом.

Так, *picture dictation* чи *dictado con imágenes* був проілюстрований Н. Масленніковою (2018) різними видами диктанту (табл. 1). *Running dictation* ÷ *dictado con patas*, *dictogloss* чи *dictado telegráfico* та *dictado lleno de pitufos* чи *диктант-пропуск* виокремлюють І. В. Царевська і М. С. Володіна (2016) (табл. 3).



Таблиця 4

**Види диктанту, виокремлені Ю. Білоног (2017) і В. Тарантіно Парада (2017)**

Ю. Білоног	V. Tarantino Parada
1. <i>Picture dictation</i> використовується під час вивчення лексичних тем, в яких слова згруповано за категоріями. Вчитель / викладач показує флешкартку, а учні / студенти записують слово. Потім перевіряють у парах	1. <i>Un dictado lleno de pitufos</i> . Учитель / викладач зачитує речення, в яких ключові слова замінює словом PITUFO. Учні / студенти мають подумати, яке слово є правильним для того, щоб речення мало сенс
2. <i>Running dictation</i> . На стінах у класі / аудиторії (коридорі) розвішано уривки тексту. Учні / студентів поділено на пари: один з яких – scribe partner, другий – run partner. “Той, хто бігає” читає частину тексту, після чого диктує його “тому, хто пише”	2. <i>Un dictado con patas</i> . Учитель / викладач обирає короткий текст (не більш ніж 7 чи 8 рядків) на кшталт приспіву пісні, фрагмента оповідання, виокремлених речень, гуморески тощо. Учні / студенти організуються в пари. Один з її учасників підходить до столу вчителя / викладача, читає й запам’ятовує текст, після чого повертається до свого напарника й диктує текст
3. <i>Most important – least important</i> . Учитель / викладач диктує 5-7 речень. Якщо ця інформація важлива для учня / студента, він записує її зверху сторінки, якщо неважлива – внизу сторінки, іншу інформацію – посередині	3. <i>Un dictado con imágenes</i> . Модифікація попереднього виду диктанту. Замість тексту джерелом інформації є картинка. Учень / студент запам’ятовує, що на ній зображено, і диктує своєму напарнику
4. <i>Dictogloss</i> є радше реконструкцією тексту, ніж диктантом. Учитель / викладач читає невеликий текст, а учні / студенти записують лише ключові слова. Потім повторює текст, щоб учні / студенти почули більше деталей. Після цього в парах / міні-групах учні / студенти відтворюють текст з використанням ключових слів	4. <i>Un dictado telegráfico</i> передбачає зачитування вчителем / викладачем короткого тексту з одночасним записуванням учнями / студентами ключових слів. Текст зачитується тричі. Після чого учні / студенти індивідуально / в парах / у міні-групах записують текст, який запам’ятали, використовуючи записані ключові слова
5. <i>Real life dictation</i> . Ща зазвичай ми диктуємо один одному в житті? Номер телефону, адресу, ціну, дату. Вчитель / викладач диктує цифри: одиниці, десятки, сотні	5. <i>Un dictado creative</i> може виконуватись індивідуально / в парах / у міні-групах. Учитель / викладач зачитує учням / студентам опції, які уможливають укладання розповіді. Учні / студенти записують відповіді на кожен з опцій: <ul style="list-style-type: none"> <li>• чоловіче / жіноче ім’я</li> <li>• прикметник, який описує чоловіка / жінку</li> <li>• місце / дата їх зустрічі</li> <li>• у що одягнений(а) чоловік / жінка</li> <li>• що вони робили</li> <li>• що він / вона сказав(ла) їй / йому</li> <li>• що трапилось потім (кінець розповіді)</li> </ul>
	6. <i>Un dictado con preguntas desordenadas</i> . Опрацьовуючи певну тему, вчитель / викладач організовує дискусію задля активізації мовних і культурних знань учнів / студентів з цієї теми. Після чого вчитель / викладач задає учням / студентам запитання, порушивши їхню послідовність. Учні / студенти письмово відповідають на них, попередньо організувавши їх у правильному порядку

Одинадцять видів диктантів, описаних К. Рамірес Лопес (2013), також перегукуються зі згаданими вище різновидами, маючи, однак, інші назви, іноді екстраординарні. Навчальним матеріалом для диктантів автор пропонує обирати слова пісні, текст коміксу, кулінарний рецепт, джерелом навчальних матеріалів – мішок з картинками чи словникове бінго. При цьому акцентується на комунікативній, а не контрольній функції диктанту. Також автор зазначає, що будь-яка (усна чи письмова) мовленнєва діяльність може бути залучена до перебігу диктанту.

*La bolsa mágica* (чарівна сумка) чи *dictado mudo* (німий диктант). Цільова компетентність – лексична компетентність. Учитель / викладач дістає із сумки в довільному порядку картки із зображеннями. Учні / студенти записують відповідне слово. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado rayo* (диктант-блискавка). Цільова компетентність – лексична компетентність. Учитель / викладач швидко (a la velocidad del rayo – зі швидкістю блискавки) показує слово на картці. Учні / студенти його записують. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado sin cortes* (диктант без пауз). Учитель / викладач читає текст без пауз. Учні / студенти записують його як тільки можуть. Після чого в групах обговорюють слова, яких бракує, і доповнюють ними текст диктанту. Режим виконання – індивідуальний і в групах.

*El profesor chiflado* (божевільний учитель / викладач). Учитель / викладач роздає групам розрізнені речення. Учні / студент читають їх уголос учителю / викладачу, який записує речення на дошці, навмисно допускаючи помилки. Учні / студенти помічають помилку й виправляють її. Режим виконання – в групах.

*Dictado con mando a distancia* (диктант з керуванням на відстані) є схожим на традиційний диктант. Кожна з груп учнів / студентів обирає “керівника на відстані” (el “mando a distancia”), який може просити вчителя / викладача (чи учня / студента, який диктує) зупинитись, повторити текст чи продовжити. Передбачається, що учні / студенти спроможні самостійно обрати ритм диктанту, що уможливить безпомилковість його написання. Режим виконання – в групах.

*Dictado gruyere* (диктант – швейцарський сир). Учитель / викладач диктує текст з пропущеними словами. Учні / студенти записують текст повністю. Навчальним матеріалом є відомі учням / студентам пісні, скоромовки, вірші, загадки. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado colectivo* (колективний диктант). Згідно з темою, заданою вчителем / викладачем, і завдяки навідним запитанням, кожен учень / студент пише текст, який пізніше стане спільним. Наприклад, з опертям на чиесь зображення вчитель / викладач задає запитання: “¿cómo se llama?”, “¿dónde vive?”, “¿qué come?”, “¿practica algún deporte?”, “¿tiene alguna manía?” тощо. Учні / студенти письмово на них відповідають, редагуючи свої відповіді. Після чого всі тексти змішуються. Вчитель / викладач записує відповіді кожного учня / студента на всі запитання. Утворюється досить безглуздий текст, який учні / студенти переписують для своїх досє письмових робіт. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado colgado* (завислий диктант). Учитель / викладач диктує початок речення, проте не завершує його. Учні / студенти мають закінчити речення на власний розсуд. Наприклад, “La gata entró en la habitación cuando de pronto...”. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado desmemoriado* (розсіяний диктант). Учитель / викладач, диктуючи текст, удає, що забув слово, і витлумачує його. Наприклад, “tijeras” – eso que utilizáis para recortar y que tenéis guardado en el estuche”. Режим виконання – індивідуальний.

*Dictado de pared* (стіновий диктант) більш відомий як *running dictation* чи *el dictado con patas*. Фрагменти тексту вивішено на стіні класу / аудиторії. Один з пари (el emisario) запам’ятовує текст і диктує його своєму напарнику (el escriba). Потім міняються місцями. Після чого обидва звіряють свої тексти з оригіналом. Режим виконання – в парах.

*Dictado tradicional* (традиційний диктант). Учитель / викладач диктує текст, після чого учні / студенти його перевіряють. Режим виконання – індивідуальний.

Водночас К. Рамірес Лопес (2013) зазначає, що окрім орфографії, диктант сприяє формуванню усного й письмового мовлення, а також розвитку креативності, співпраці, гумору.

Останній об'єкт розвитку (гумор) подано в рубриці “Ortografía y humor” (www.profesoresdeele.org/ 2019/01/30/ortografna-y-humor) професійного блогу викладачів коледжу Tía Tula в Саламанці «з переліком тематично дотичних акаунтів (рис. 3):



Рис. 3. Акаунти, представлені в рубриці “Ortografía y humor” професійного блогу викладачів коледжу Tía Tula в Саламанці

Також диктант з іноземної мови є предметом дослідження у випускних роботах. Зокрема, С. Гонсалес Кантеро (2017) у випускній роботі “El dictado en el aula de ELE” виокремлює й ілюструє прикладами тринадцять різновидів диктантів, вже згадані вище: традиційний, граматичний, парний, настінний (el copista y el mensajero), колективний, з пропусками, співочий / музичний, незавершений, секретарський, телеграфічний, самодиктант, диктант-блискавка, диктант обопільних речень.

Водночас сучасні технології навчання іноземних мов, зокрема інформаційно-комунікаційні, уможливають самостійне тренування школяра чи студента в написанні диктанту. Так, автор професійного блогу з навчання іспанської мови ProfedeELE (https://www.profedeele.es/actividad/ortografia/dictado-interactivo/) Д. Ернандес Руїс (2019) пропонує користувачам з мовними рівнями А1-В1 інтерактивні диктанти для самостійного формування аудитивної й орфографічної компетентностей. Диктанти на рівні речень і короткого оповідання можна прослухати в нормальному чи вповільненому темпі. Також укладено добірки сайтів, які пропонують он-лайн диктанти, зокрема з англійської мови: Dictationonline.com, Rong-chang.com, Englishclub.com, Breakingnewsenglish.com, Learnenglish.de (https://englex.ru/5-websites-for-english-dictations).

**Висновок.** Таким чином, сучасні формати диктанту уможливають заміну нудної й одноманітної орфографічної вправи комплексною багатоцільовою вправою розважального характеру. З огляду на викладане вище виокремлю такі критерії класифікації диктантів з іноземної мови:

- цільова спрямованість – диктанти для формування мовних (лексичної, граматичної, орфографічної) і мовленнєвих (в аудіюванні, в читанні, в письмі, в говорінні) компетентностей;
- канал сприйняття інформації – зоровий диктант – слуховий диктант;
- джерело озвучування тексту – диктує учитель / викладач – диктує учень / студент – диктує віртуальний персонаж;
- участь (віртуального) учителя / викладача – інтерактивний диктант – самодиктант;
- зорова опора – диктант з ілюстративною опорою – диктант з вербальною опорою;
- одиниця навчального матеріалу – словарний диктант, диктант на рівні речення, диктант на рівні понадфразової єдності, диктант на рівні (міні)-тексту;

- режим виконання – індивідуальний диктант – диктант у парах – диктант у міні-групах;
- залучення сучасних технологій навчання – диктант із залученням ігрових технологій, диктант із залученням технології ед'ютейнмент, диктант із залученням технологій навчання з використанням опор, диктант із залученням інформаційно-комунікаційних технологій;
- залучення допоміжних видів діяльності – музичний / співочий диктант – пантомімічний диктант;
- засіб, на якому виконується диктант, – диктант на папері – диктант на екрані гаджету;
- суб'єкт, який перевіряє диктант – диктант перевіряє вчитель / викладач – взаємоперевірка диктанту школярами / студентами – самоперевірка диктанту.

Перспектива подальших наукових розвідок передбачає дослідження креативного письма на різних ступенях навчання іноземної мови в закладах середньої та вищої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

- Алексеева, Е. (2009). Развитие навыков письменной речи с помощью диктантов. Взято из [http://eng.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900612](http://eng.1september.ru/view_article.php?ID=200900612)
- Антонова, Т. В. (2017). Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Взято из <https://cyberleninka.ru/article/n/diktant-v-obucheni-inostrannomu-yazyku-kak-sredstvo-formirovaniya-integrirovannogo-navyuka>
- Белоног, Ю. (2017). Нескучный диктант: развитие основных навыков с помощью различных видов диктанта. Взято из <https://skyteach.ru/2017/10/02/neskuchnyiy-diktant-razvitie-osnovnyih-navyukov-s-pomoschyu-razlichnyih-vidov-diktanta/>
- Бігич, О. Б. (2016а). El oso Traposo – віртуальний помічник учителя іспанської мови початкової школи. *Іноземні мови*, 1, 15-17.
- Бігич, О. Б. (2016б). Tno Spanish – віртуальний учитель / викладач іспанської мови. *Іноземні мови*, 2, 10-13.
- Бігич, О. Б. (2017а). 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. (2017б). Персонаж відеохостінгу Tіo Spanish. В Бігич О. Б. *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності*. Монографія (сс. 92-97). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2017с). Персонаж освітнього сайту el oso Traposo. Бігич О. Б. *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності*. Монографія (сс. 88-92). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2018). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського Національного Лінгвістичного Університету. Серія Педагогіка та психологія*, 28, 189-197.
- 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.
- Масленникова, Н. (2017). Ужасное слово “диктант”. Взято из [iyazyki.prosv.ru/2017/01/horrible-word-dictation/](http://iyazyki.prosv.ru/2017/01/horrible-word-dictation/)
- Масленникова, Н. (2018). *Нестандартные диктанты*. Взято из [iyazyki.prosv.ru/2018/04/non-standard-dictators/](http://iyazyki.prosv.ru/2018/04/non-standard-dictators/)
- Миляева, В. (2019). *Словарный диктант: варианты и альтернативы*. Взято из [iyazyki.prosv.ru/2019/02/spelling-quiz-options-and-alternatives/](http://iyazyki.prosv.ru/2019/02/spelling-quiz-options-and-alternatives/)

- Царевская, И. В. и Володина, М. С. (2016). Диктант как ценное средство обучения иностранному языку. *Современные наукоемкие технологии*, 8(1), 153-157. Взято из <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36122>
- Caraballo Folgado, A. (2018). *22 dictados divertidos para niños. Ortografía y gramática fácil*. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/22-dictados-divertidos-para-ninos-ortografia-y-gramatica-facil/>
- Dictados divertidos para infantil y primaria* (2017). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2017/12/13/dictados-divertidos-infantil-primaria/>
- González Cantero, S. (2017). *El dictado en el aula de ELE: Trabajo de Fin de Grado*. Recuperado de [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/.../TFG\\_Gonzalez.pdf?](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/.../TFG_Gonzalez.pdf?)
- Hernández Ruiz, D. (2019). *Actividad de dictados interactivos en español*. Recuperado de <https://www.profedelee.es/actividad/ortografia/dictado-interactivo/>
- Ramírez López, K. (2013). *11 formas de convertir el dictado en una gran herramienta*. Recuperado de <https://club.ediba.com/dictados-dictados-y-dictados/>
- Tarantino Parada, V. (2017) *Dictados creativos para clase de ELE*. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2017/04/quien-ha-dicho-que-hacer-dictados-en.html>

#### REFERENCES

- Alekseeva, E. (2009). Razvyyte navykov pys'mennoj rechy s pomoshch'iu dyktantov. Vziato yz [http://eng.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900612](http://eng.1september.ru/view_article.php?ID=200900612)
- Antonova, T. V. (2017). Dyktant v obuchenyy inostrannomu iazyku kak sredstvo formirovaniya yntehrirovannogo navyka. Vestnyk Kostromskogo hosudarstvennogo unyversyteta. Seryia: Pedahohyka. Psykholohyia. Sotsyokynetykka. Vziato yz <https://cyberleninka.ru/article/n/diktant-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-kak-sredstvo-formirovaniya-integrirovannogo-navyka>
- Belonoh, Yu. (2017). Neskuchnyy dyktant: razvyyte osnovnykh navykov s pomoshch'iu razlychnykh vydov dyktanta. VZYaTO YZ <https://skyteach.ru/2017/10/02/neskuchnyiy-diktant-razvitie-osnovnyih-navykov-s-pomoschyu-razlichnyih-vidov-diktanta/>
- Bihych, O. B. (2016a). El oso Traposo – virtual'nyy pomichnyk uchytelia ispans'koi movy pochatkovoii shkoly. Inozemni movy, 1, 15-17.
- Bihych, O. B. (2016b). Тно Spanish – virtual'nyy uchytel' / vykladach ispans'koi movy. Inozemni movy, 2, 10-13.
- Bihych, O. B. (2017a). Ed'iutejment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho unyversytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2017b). Personazh videokhostinhu Tío Spanish. V Bihych O. B. Metodychna skarbnychka vchytelia / vykladacha ispans'koi movy: formuvannia linhvosotsiokul'turnoi kompetentnosti. Monohrafiia (ss. 92-97). Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2017s). Personazh osvith'oho sajtu el oso Traposo. Bihych O. B. Metodychna skarbnychka vchytelia / vykladacha ispans'koi movy: formuvannia linhvosotsiokul'turnoi kompetentnosti. Monohrafiia (ss. 88-92). Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2018). Tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. Visnyk Kyivs'koho Natsional'noho Linhvistychnoho Unyversytetu. Serii Pedahohika ta psykholohiia, 28, 189-197.
- 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.
- Maslennikova, N. (2017). Uzhasnoe slovo «dyktant». Vziato yz [iyazyki.prosv.ru/2017/01/horrible-word-dictation/](http://iyazyki.prosv.ru/2017/01/horrible-word-dictation/)

- Maslennykova, N. (2018). Nestandartnye dyktanty. Vziato yz [iyazyki.prosv.ru/2018/04/non-standard-dictators/](http://iyazyki.prosv.ru/2018/04/non-standard-dictators/)
- Myliaeva, V. (2019). Slovarnyj dyktant: varyanty y al'ternatyvy. Vziato yz [iyazyki.prosv.ru/2019/02/spelling-quiz-options-and-alternatives/](http://iyazyki.prosv.ru/2019/02/spelling-quiz-options-and-alternatives/)
- Tsarevskaia, Y. V. y Volodyna, M. S. (2016). Dyktant kak tsennoe sredstvo obucheniya ynostrannomu iazyku. *Sovremennye naukoemnye tekhnolohy*, 8(1), 153-157. Vziato yz <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36122>
- Caraballo Folgado, A. (2018). 22 dictados divertidos para niños. Ortografía y gramática fácil. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/22-dictados-divertidos-para-ninos-ortografia-y-gramatica-facil/>
- Dictados divertidos para infantil y primaria (2017). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2017/12/13/dictados-divertidos-infantil-primaria/>
- González Cantero, S. (2017). El dictado en el aula de ELE: Trabajo de Fin de Grado. Recuperado de [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/.../TFG\\_Gonzalez.pdf?](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/.../TFG_Gonzalez.pdf?)
- Hernández Ruiz, D. (2019). Actividad de dictados interactivos en español. Recuperado de <https://www.profedelee.es/actividad/ortografia/dictado-interactivo/>
- Ramírez López, K. (2013). 11 formas de convertir el dictado en una gran herramienta. Recuperado de <https://club.ediba.com/dictados-dictados-y-dictados/>
- Tarantino Parada, V. (2017) Dictados creativos para clase de ELE. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2017/04/quien-ha-dicho-que-hacer-dictados-en.html>

УДК811. 111(07)

## КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков Є. О., Ларіна Т. В.

plotnikov@ndu.edu.ua; larinatanya300870@gmail.com

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дата надходження 20.03.2019. Дата прийняття до друку 20.05.2019.

У статті зроблено спробу короткого аналізу розвитку галузі використання комп'ютерних технологій для тестування іншомовних комунікативних компетентностей. Подано анотований огляд публікацій зазначеної тематики у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період з 2010 до 2019 рр.

**Ключові слова:** комп'ютерне тестування, дослідження, науковий журнал.

**Плотников Е. А., Ларина Т. В. Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя**  
**Компьютерное тестирование в обучении иностранным языкам: аннотированная библиография**

В статье предпринята попытка краткого анализа развития исследований в области применения компьютерных технологий тестирования иноязычных коммуникативных компетентностей. Предоставлен аннотированный обзор публикаций указанной тематики в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2010 по 2019 гг.

**Ключевые слова:** компьютерное тестирование, исследования, научный журнал.

**Plotnikov Y., Larina T. Nizhyn Mykola Gogol State University**

**Computer-based Language Testing in Scientific Periodical Publications: Annotated Bibliography**

This paper aims to investigate the development of the computer-based testing research field in the recent years. The article systematically reviews the key studies conducted and published from 2010 to 2019 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:** computer-based testing (CBT), research, scientific journal.

Комп'ютерне (або комп'ютеризоване) тестування іншомовної комунікативної компетентності – галузь методики навчання іноземних мов, яка динамічно розвивається, постійно висуваючи нові дослідницькі проблеми та способи їх вирішення. У статті подано огляд публікацій у провідних наукових періодичних виданнях, присвячених цій темі. З топ 10% категорії “*Language & Linguistics*” (2018) розглянуто журнали, публікації у яких виключно або переважно пов'язані з тематикою навчання іноземних мов й оволодіння ними. Крім того, у категорії “*Language & Linguistics*” виділимо ще дві групи журналів, що варті окремої уваги у контексті теми огляду. Перша з них – це журнали, присвячені мовному оцінюванню та тестуванню: *Language Testing* (50 місце, видавець – *SAGE Publications*), *Assessing Writing* (69, *Elsevier Ltd.*), *Language Assessment Quarterly* (146, *Lawrence Erlbaum Associates Inc.*). Друга група – це журнали, сфокусовані на комп'ютерних технологіях навчання іноземних мов, з-поміж яких: *Computer Assisted Language Learning* (23, *Taylor & Francis*), *Language Learning and Technology* (29, *University of Hawaii Press*), *ReCALL* (35, *Cambridge University Press*), *Teaching English with Technology* (226, *IATEFL Poland. Computer Special Interest Group*), *JALT CALL Journal* (258, *The JALT CALL SIG*), *CALL-EJ* (297, *Asia-Pacific Association for Computer-Assisted Language Learning*), *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* (353, *IGI Global Publishing*) тощо. Журнали обох груп додано до нашого переліку незалежно від їхнього місця у загальному рейтингу. Загалом до бібліографії увійшло 65 статей з 23 журналів. Період публікацій – 2010-2019 рр.

Зазначимо, що перелік не є вичерпним, оскільки поняття контролю й оцінювання більшою або меншою мірою згадуються у багатьох публікаціях. У нашому огляді ми виокремили лише статті, безпосередньо зосереджені на проблемі використання комп'ютерних технологій для тестування мовних / мовленнєвих комунікативних компетентностей або на таких, що приділяють їй значну увагу.

#### 2010

Baturay, M. H., & Daloplu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 413–428. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520671>

Дослідження сконцентроване на проблемі використання електронного портфоліо як інструменту оцінювання іншомовного писемного мовлення і має на меті з'ясувати ступень його впливу на розвиток компетентності студентів у письмі. Експеримент продемонстрував помітний приріст рівня письмових умінь і виявив загальне позитивне ставлення студентів до ведення електронного портфоліо.

Franco, H., Bratt, H., Rossier, R., Gadde, V. R., Shriberg, E., Abrash, V., & Precoda, K. (2010). Eduspeak®: A speech recognition and pronunciation scoring toolkit for computer-aided language learning applications. *Language Testing*, 27(3), 401–418. <https://doi.org/10.1177/0265532210364408>

Система *EduSpeak®* – це інструментарій для розроблення програмного забезпечення, що дозволяє розробникам програмного забезпечення для навчання іноземних мов використовувати сучасну технологію розпізнавання мови й вимови. Автоматичне оцінювання вимови дає змогу комп'ютеру надавати зворотний зв'язок щодо загальної якості вимови й указувати на конкретні проблеми. У статті розглянуто цей підхід до оцінювання іншомовної вимови. Результати доводять, що класифікаційна похибка таких систем лише трохи перевищує показники середнього парного розходження для людських експертів.

Chapelle, C. A., Chung, Y. R., Hegelheimer, V., Pendar, N., & Xu, J. (2010). Towards a computer-delivered test of productive grammatical ability. *Language Testing*, 27(4), 443–469. <https://doi.org/10.1177/0265532210367633>

Пілотне дослідження комп'ютеризованих тестових завдань для перевірки англійських продуктивних граматичних навичок. Завдання розглянуто з точки зору 1) надійності, 2) зв'язку між складністю завдань й етапами розроблення, 3) кореляції з іншими тестами, 4) передбачуваності результатів тесту щодо рівнів володіння мовою. Результати підтвердили потенціал тестових завдань для оцінювання продуктивних граматичних навичок за допомогою комп'ютерних технологій.

#### 2011

Xi, X., & Mollaun, P. (2011). Using raters from India to score a large-scale speaking test. *Language Learning*, 61(4), 1222–1255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00667.x>

У фокусі дослідження оцінювання усної частини онлайн-тесту *Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT)* людьми, рідною мовою яких не є англійська. Запропоновано й перевірено ефективність спеціального курсу підготовки таких тестувальників. Розглянуто, в який спосіб після проходження навчального курсу індійські тестувальники змогли послідовно та якісно оцінювати носіїв індійських й інших мов під час складання *TOEFL iBT*. Продемонстровано, що якість роботи таких тестувальників відповідала загальним вимогам тесту та не відрізнялася від роботи фахівців – носіїв мови.

Blake, R. J. (2011). Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19–35. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S026719051100002X>

Розглядаючи основні напрямки надання й отримання мовної освіти онлайн (такі як синхронна й асинхронна онлайн комунікація, онлайн вправи, гейміфікація тощо), автор побіжно згадує деякі аспекти комп'ютеризованого тестування й оцінювання в межах цих напрямків.

Spinner, P. (2011). Second language assessment and morphosyntactic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(4), 529–561. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263111000301>



Розглянуто особливості різних процедур оцінювання рівня морфо-синтаксичного розвитку людини. Деякі з процедур здійснюються з використанням комп'ютерних технологій. Так, подано загальний опис комп'ютеризованих усних тестів і швидкого вимірювання комунікативного профілю за Пінеманом.

## 2012

Stoynoff, S. (2012). Research agenda: Priorities for future research in second language assessment. *Language Teaching*, 45(2), 234–249. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S026144481100053X>

Зроблено спробу аналізу ключових аспектів оцінювання й тестування іншомовної комунікативної компетентності. Окреслено чотири пріоритетні напрямки досліджень у цій галузі, одним з яких зазначено використання технологій у тестуванні. Сформульовано декілька дослідницьких завдань, спрямованих на перевірку впливу персональних особливостей тестованих (стать, соціальний статус, мотивація тощо) на результати тестування або технічних особливостей тесту на процес його виконання.

Hung, S. T. A. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an English as a Foreign Language teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551756>

В основі дослідження – проект запровадження електронного портфоліо як методу альтернативного оцінювання в курсі підготовки майбутніх учителів. Виявлено як позитивний, так і негативний зворотний вплив використання електронних портфоліо на процес навчання. Так, використання портфоліо сприяло створенню навчальної спільноти, засвоєнню навчальної інформації, розвитку професійних умінь і критичного мислення. При цьому у деяких студентів спостерігалось зростання тривожності й схильність до заперечення використання комп'ютерних технологій у навчанні.

Teo, A. (2012). Promoting EFL students' inferential reading skills through computerized dynamic assessment. *Language Learning & Technology*, 16(3), 10–20.

За допомогою програми *Viewlet Quiz 3* розроблено засіб комп'ютеризованого динамічного оцінювання з метою поєднання медіації й оцінювання під час навчання іншомовного читання. Детально описано засіб разом із заходами його експериментальної перевірки та рекомендаціями щодо використання.

Goldin, I. M., & Ashley, K. D. (2012). Eliciting formative assessment in peer review. *Journal of Writing Research*, 4(2), 203–237. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.04.02.5>

Зроблено спробу порівняння ефективності різних типів виставлення рейтингів студентами у межах комп'ютеризованої системи взаємного оцінювання. Кожен з типів (проблемно й тематично орієнтовані) спирається на різні набори критеріїв для оцінювання письма. Експериментальним шляхом встановлено, що студенти розрізняють різні критерії, й обидва типи рейтингів корелюють з оцінками викладача. При цьому проблемно орієнтовані рейтинги видаються більш корисними й менш переобтяженими надмірною інформацією.

Odo, D. (2012). Computer familiarity and test performance on a computer-based cloze ESL reading assessment. *Teaching English with Technology*, 12 (3), 18-35. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=MzM3LmhvdGxpbms>

Передбачено усунення прогалін у попередніх дослідженнях шляхом вивчення взаємозв'язку між рівнем умінь володіння комп'ютером і результатами комп'ютерного тестування іншомовного читання (інтегративного, а не дискретного). Досліджено компетентність у читанні онлайн учнів середньої школи одного з міст на заході Канади. Учні відповіли на запитання опитувальника про їхній рівень умінь володіння комп'ютером, а потім виконали онлайн-тест у заповненні пропусків. На відміну від більшості результатів інших досліджень, результати показали, що рівень умінь володіння комп'ютером справді становлять невелику, але значну частину варіативності результатів комп'ютерного тестування.

Brantmeier, C., Vanderplank, R., & Strube, M. (2012). What about me?: Individual self-assessment by skill and level of language instruction. *System*, 40(1), 144–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.003>

Розглянуто самооцінювання студентів на трьох рівнях (початковому, середньому й високому) володіння мовою й запропоновано матеріали для перевірки взаємозв'язку між інструментами самооцінювання й мовним онлайн-тестом. Результати дослідження можуть бути корисними для виявлення здатності просунутих студентів оцінювати себе за наявності конкретних критеріїв.

### 2013

Barkaoui, K., Brooks, L., Swain, M., & Lapkin, S. (2013). Test-takers' strategic behaviors in independent and integrated speaking tasks. *Applied Linguistics*, 34(3), 304–324. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ams046>

Розглянуто стратегії поведінки під час складання усної частини комп'ютерного тесту TOEFL і BT, а також зв'язок між поведінкою й отриманими результатами тестування. З'ясовано, що тестовані використовують більше стратегій під час роботи над інтегрованими завданнями (одночасно поєднують щонайменше два види мовленнєвої діяльності, наприклад, читання й говоріння). Не виявлено помітного зв'язку між використаними стратегіями й отриманими результатами. Акцентовано, що складання усної частини онлайн-тесту висуває особливі вимоги до говоріння та стратегій, яких воно потребує.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during Computerized Dynamic Assessment (C-DA). *Language Teaching Research*, 17(3), 323–342. <https://doi.org/10.1177/1362168813482935>

Використано принципи динамічного оцінювання в онлайн-тестах для перевірки рівня розуміння сприйнятої інформації під час англomовних аудіювання й читання. Тести містять спеціальні елементи, що допомагають визначити, якою мірою під час тесту підтримується розвиток учня. Ці процеси перевіряються у трьох напрямках оцінювання: фактичному (безпосередня діяльність), опосередкованому (реакція на отриману допомогу) й оцінці навчального потенціалу (обсяг зусиль, які необхідно вкласти у майбутню навчальну діяльність).

Poehner, M. E., & Van Compernelle, R. A. (2013). L2 development around tests: Learner response processes and dynamic assessment. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(4), 353–377. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0015>

Досліджено реакції й відповіді студентів під час виконання комп'ютеризованого динамічного оцінювання вмінь іншомовного читання. Запропоновано кейс-аналіз студентів бакалаврату, які вивчають французьку мову як іноземну. Стверджується, що під час динамічного оцінювання реакції студентів екстерналізуються завдяки діалогу з екзаменатором, який не тільки документує ці процеси, але й бере в них активну участь. Саме екзаменатор регулює орієнтацію тестованих на виконання завдання та створює можливості для навчання під час оцінювання.

Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2013). Exploring the impact of using automated writing evaluation in English as a foreign language university students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 234–257. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.655300>

Виявлено вплив використання автоматизованої системи оцінювання письма (*Automated Writing Evaluation*) на розвиток компетентності у письмі студентів першого курсу мовного університету. За допомогою кількісних та якісних методів дослідження з'ясовано, що вміння студентів експериментальної групи, які використовували зазначену систему, розвивалися швидше, особливо правильність письма й розвиток навчальної автономії.

Jamieson, J., Wang, L., & Church, J. (2013). In-house or commercial speaking tests: Evaluating strengths for EAP placement. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 288–298. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.09.003>

Описано вибір тесту для використання в курсі інтенсивного навчання англійської мови як іноземної з-поміж таких тестів, як: *PIE Speaking* (тест внутрішньої розробки) і *Versant*

*English* (стандартизований, комп'ютеризований тест; розробник – *Pearson Knowledge Technologies*). Тести порівняно за такими параметрами: відповідність навчальній програмі, статистичний розподіл і практичність. Обидва тести не повністю відповідали програмі. Аналіз тестів дав змогу дійти низки висновків: *PIE Speaking* за своїми показниками більш придатний для тестування студентів з низьким і високим рівнем володіння мовою, *Versant English* – для студентів з середнім рівнем.

DeLuca, C., Cheng, L., Fox, J., Doe, C., & Li, M. (2013). Putting testing researchers to the test: An exploratory study on the TOEFL iBT. *System*, 41(3), 663–676. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.010>

Проаналізовано потенційно проблемні питання щодо комп'ютеризованого тесту TOEFL iBT, пов'язані з конструктивно залежними і нерелевантними параметрами варіації. Чотири фахівці з мовного тестування повідомили про свій досвід виконання тесту TOEFL iBT у двох фоку-групах. Їхній досвід опрацьовано за допомогою стандартного тематичного аналізу й згруповано на основі вимірювання варіації. Результати дослідження мають цінність щодо вимірювання англійської мови академічного спілкування і можуть бути використані для розв'язання практичних проблем, пов'язаних з розробленням і використанням тесту TOEFL iBT.

Newhouse, C. P., & Cooper, M. (2013). Computer-based oral exams in Italian language studies. *ReCALL*, 25(3), 321–339. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344013000141>

Описано один із складників трирічного дослідження використання технологій підсумкового оцінювання у старших класах середньої школи Австралії. Усне підсумкове оцінювання здійснювалося з використанням різних технологій: відео- й аудіозаписів, комп'ютеризованого тесту тощо. Результати останнього великою мірою збігаються з результатами звичних усних опитувань. Оцінювання усного мовлення онлайн є не менш ефективним, ніж за допомогою інших традиційних методів. Більше того, воно має певні переваги, як-то гнучкість доступу до тесту й можливість запису мовлення тестованого.

Crossley, S. & McNamara, D. (2013). Applications of text analysis tools for spoken response grading. *Language Learning & Technology*, 17(2), 171–192.

Досліджено потенціал автоматизованих індексів, пов'язаних з мовленням, використанням мови й розробленням тем для моделювання усного іншомовного мовлення під час тесту TOEFL. За допомогою покрокової лінійної регресії пояснено варіативність суджень щодо усномовленневих умінь. Автоматизовані індекси, пов'язані з вимірюванням типів слів, причинно-наслідковими зв'язками й лексичним репертуаром, дали змогу передбачити значний відсоток варіативності рейтингів зразків мовлення. Результати дослідження мають вагомe значення для розуміння природи усномовленневої компетентності й розроблення методів автоматизованого оцінювання.

Attali, Y., Lewis, W., & Steier, M. (2013). Scoring with the computer: Alternative procedures for improving the reliability of holistic essay scoring. *Language Testing*, 30(1), 125–141. <https://doi.org/10.1177/0265532212452396>

Експериментально оцінено кілька альтернативних процедур тестового оцінювання щодо підвищення їхньої надійності. Експериментальна перевірка базувалась на оцінюванні досвідченими експертами есе в межах тесту *GRE General Test*. Критерії передбачали міжособистісне погодження у середовищі експертів, узгодження з комп'ютеризованими оцінками й наскрізну надійність (*reliability*). Результати уможливили низку висновків: 1) використання модифікованих завдань, сконцентрованих на письмових вміннях вищого порядку, підвищило надійність одного типу завдань, але зменшило її для інших; 2) результати оцінювання груп аналогічних за обсягом есе не виявили впливу на загальне оцінювання; 3) оцінювання з використанням автоматизованих оцінок підвищує надійність експертних оцінок; 4) використання 18-бальної шкали оцінювання значно підвищило надійність тесту.

Shin, S. (2013). Developing a framework for using E-portfolios as a research and assessment tool. *ReCALL*, 25(3), 359–372. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344013000189>

Розглянуто ключові обмеження наявних електронних портфоліо, використовуваних як засіб оцінювання й досліджень. Стверджується, що попередні дослідження зазвичай спиралися на виявлення відмінностей між двома групами, а не внутрішньо особистісні відмінності у різних ситуаціях. Це не давало змоги дослідникам виявити індивідуальні тенденції розвитку учня, зокрема фактори ситуаційного впливу на його мовлення. Електронні портфоліо здатні подолати цю й інші проблеми. Запропоновано низку рекомендацій і пропозицій щодо усунення таких проблемних моментів й окреслено напрямки подальших досліджень.

#### 2014

Todd, R. (2014). Support Adaptive Testing: The effects of scaffolds in computer-based tests. *CALL-EJ*, 15(1), 1-20. Retrieved from [http://caliej.org/journal/15-1/Todd\\_2014.pdf](http://caliej.org/journal/15-1/Todd_2014.pdf)

Розглянуто можливості інноваційного підходу до комп'ютеризованого адаптивного тестування – *Support Adaptive Testing*, який базується на принципах розвивального навчання й навчальної автономії. Це звичайні комп'ютеризовані тести множинного вибору для перевірки прочитаного. Проте після виконання тесту студенти додатково працюють з помилковими відповідями, отримуючи зворотний зв'язок. Експериментально підтверджено позитивне ставлення студентів до адаптивного тестування.

Barkaoui, K. (2014). Examining the impact of L2 proficiency and keyboarding skills on scores on TOEFL-iBT writing tasks. *Language Testing*, 31(2), 241–259. <https://doi.org/10.1177/0265532213509810>

Досліджено вплив навичок набору на клавіатурі на результати тесту *TOEFL-iBT* (частина Writing). Результати показали, що загальний рівень володіння англійською мовою й умінь письма значною мірою сприяли відмінностям в отриманих результатах. При цьому навички набору на клавіатурі мали помітний, хоча й слабкий вплив на результати тесту. Крім того, цей вплив великою мірою залежав від типу завдань. Зроблено висновок про необхідність звернення уваги на проблему взаємозв'язку між навичками набору на клавіатурі, вміннями письма й процесом складання комп'ютеризованих мовних тестів.

#### 2015

Mozgalina, A., & Ryshina-Pankova, M. (2015). Meeting the challenges of curriculum construction and change: Revision and validity evaluation of a placement test. *Modern Language Journal*, 99(2), 346–370. <https://doi.org/10.1111/modl.12217>

Проаналізовано комп'ютеризовані тести в заповненні пропусків (*cloze*) як складника кваліфікаційних тестів (*placementtest*), використовувани в Джорджтаунському університеті (м. Вашингтон, США) в програмах вивчення німецької мови як іноземної. Наведено особливості розроблення й оцінювання таких тестів, що дають змогу підвищити якість навчальних програм і продемонструвати відмінності між тестованими з досить різними здібностями. Підкреслено вагомість контекстуально релевантних практик оцінювання для успіху програми, спрямованої на розвиток іншомовної грамотності.

Read, J. (2015). Issues in post-entry language assessment in English-medium universities. *Language Teaching*, 48(2), 217–234. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0261444813000190>

Розглянуто підґрунтя використання тестів *PELA* (*Post-Entry Language Assessments*) в Австралії. Зокрема, проаналізовано тест *DELNA* (*Diagnostic English Language Needs Assessment*), як частини процедур оцінювання іншомовних навичок й умінь в Оклендському університеті (Нова Зеландія). Частиною цих тестів є комп'ютеризоване тестування певних аспектів комунікативної компетентності. Проаналізовано такі ключові аспекти тестів як валідація, природа базової структури, “діагностичність”.

Chung, S. J., Haider, I., & Boyd, R. (2015). The English placement test at the University of Illinois at Urbana-Champaign. *Language Teaching*, 48(2), 284–287. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0261444814000433>

Описано процедуру кваліфікаційних тестів (*placement test*), призначених для розподілу іноземних студентів на курси письма та/або вимови в Іллінойському університеті (Урбана-Шампейн). Одним з них є *Online English Placement Test*. Наведено історію тесту, основні статистичні дані й відмінності комп'ютеризованого тесту від його традиційного “паперового” аналогу.

Baturay, M. (2015) Online English language learners' perceptions of portfolio assessment. *Teaching English with Technology*, 15(4), 16-28. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=ND11LmhvdGxpbms>

Дослідження проведено в межах онлайн-курсу англійської мови в одному з закладів вищої освіти Туреччини. Після впровадження портфоліо проаналізовано ставлення студентів до цього курсу як інструменту оцінювання. Студенти дуже позитивно ставляться до використання портфоліо, оскільки це допомагає їм побачити, як вони використовують виучувану мову. Студенти розмірковували щодо отриманих знань, відповідальності за навчання та мотивації до роботи над іноземною мовою в онлайн-режимі.

Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2015). Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation. *Language Testing*, 32(3), 337–357. <https://doi.org/10.1177/0265532214560390>

Розглянуто проект розроблення онлайн-тестів множинного вибору для перевірки розуміння читання й аудіювання, що базуються на баченні медіації як невід'ємного складника мовної діагностики. Кожен елемент тесту супроводжується набором підказок – від прихованих до експліцитно виражених. У такий спосіб результати тестування демонструють не тільки правильність відповідей (фактичний результат), але й кількість підказок, отриманих під час тесту (опосередкований результат). Такий підхід дає змогу отримати ширшу картину розвитку комунікативної компетентності тестованих.

Levy, T., & Gertler, H. (2015). Harnessing technology to assess oral communication in business English. *Teaching English with Technology*, 15(4), 52–59.

Наведено підтверджувальні дані про кореляцію між використанням технології і залученістю студентів. Дані отримано шляхом створення й упровадження курсу, метою якого були мотивація, заохочення й оцінювання навичок усного мовлення. Студенти мали використовувати різні канали, зокрема відеозаписи, щоб продемонструвати свою комунікативну компетентність. Такий підхід дозволив студентам і викладачам долати проблему мовних класів великого наповнення.

Fageeh, A. I., & Fageeh; Abdulaziz I. (2015). EFL student and faculty perceptions of and attitudes towards online testing in the medium of Blackboard: Promises and challenges. *JALT CALL Journal*, 11(1), 41–62.

Досліджено ставлення студентів і викладачів до мовного оцінювання онлайн. Ставлення студентів опосередковано усвідомленням власної самоефективності, корисності тесту, задоволенням від виконання завдань тощо. Онлайн-тестування дає студентам змогу отримати безпосередній зворотний зв'язок й об'єктивні результати, що сприяє позитивному ставленню до такого способу оцінювання.

Tsurutani, C., & Imura, T. (2015). Designing online assignments for japanese language teaching. *JALT CALL Journal*, 11(3), 255–270.

Проаналізовано один із способів реалізації онлайн-оцінювання студентів-першокурсників японських університетів й обґрунтовано його використання. Розглянуто переваги та недоліки мовного оцінювання онлайн. Запропоновано шляхи ефективного реалізації такого оцінювання в інших навчальних курсах.

Cowie, N., & Sakui, K. (2015). Forum Assessment and e-learning: Current issues and future trends. *JALTCALL Journal*, 11(3), 271–281.

Стаття-огляд літератури, в якій зроблено спробу пояснити проблеми, що постають перед окремими викладачами й закладами освіти, які мають намір використати технології для контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів. Розглянуто три основні тенденції комп'ютеризованого оцінювання: залучення засобів *Web 2.0*, розвиток спільних, командних проєктів і зростаюча роль цифрової грамотності.

Рубрику *Perspectives* номеру 99 (2) журналу *Modern Language Journal* присвячено вивченню іноземних мов онлайн. Деякі з поданих коментарів провідних фахівців галузі торкалися проблеми тестування в оцінювання в мережі Інтернет, наприклад:

Lin, C.-H. & Warschauer, M. (2015). Online foreign language education: What are the proficiency outcomes? *Modern Language Journal*, 99(2), 394–397. [https://doi.org/10.1111/modl.12234\\_1](https://doi.org/10.1111/modl.12234_1)

Поряд з іншими варіантами навчання іноземних мов онлайн досліджено онлайн-тести загального володіння мовою. Подано узагальнену характеристику тестів *Assessment of Performance toward Proficiency in Languages (AAPPL)*, *Versant*, *ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI)*, *WebCape*, *Computer Assisted Screening Tool (CAST)* тощо.

Rubio, F. (2015). Assessment of oral proficiency in online language courses: Beyond reinventing the wheel. *Modern Language Journal*, 99(2), 405–408. [https://doi.org/10.1111/modl.12234\\_4](https://doi.org/10.1111/modl.12234_4)

Акцентовано увагу на проблемі поточного й підсумкового оцінювання онлайн, а також зворотного впливу тестування рівня загального володіння мовою на процес навчання. Так, можливості онлайн-середовища нівелюють бачення викладача як єдиного оцінювача. Взаємодія онлайн сприяє активнішій ролі учнів у процесі оцінювання й у такий спосіб розширює їхні можливості. При цьому способи оцінювання в межах онлайн-курсів мають відрізнитися від застосовуваних в аудиторних умовах.

Blake, R. (2015) The messy task of evaluating proficiency in online language courses. *Modern Language Journal*, 99(2), 408–412. [https://doi.org/10.1111/modl.12234\\_5](https://doi.org/10.1111/modl.12234_5)

Розглянуто різні способи оцінювання рівня загального володіння мовою в межах онлайн-курсів на основі стандартів ACTFL і Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Вказано на обмеженість наявних засобів оцінювання, особливо для студентів початкового рівня володіння іноземною мовою, які стрімко набувають нових навичок і вмінь.

## 2016

Chapelle, C. A., & Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology. *Language Learning & Technology*, 20(2), 116–128.

Огляд публікацій у журналі *Language Learning & Technology* (1997-2016 pp.) присвячено аналізу досліджень використання технологій під час оцінювання іншомовних навичок і вмінь.

Norris, J. M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230–244. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0267190516000027>

Описано загальні процедури комунікативно орієнтованого оцінювання. Також зазначено, що використання комп'ютерних технологій для організації тестових завдань (віртуальна реальність тощо) разом з автоматизованими засобами оцінювання та надання зворотного зв'язку здатні створити тестове середовище, наближене до реального, яке уможливить якісніше оцінювання здібностей учня. Подальше використання технологій сприятиме лише збільшенню кількості автентичних комунікативних завдань у мовних тестах.

Chen, I. J. (2016). Hypertext glosses for foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition: effects of assessment methods. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 413–426. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.983935>

З'ясовано вплив чотирьох методів комп'ютеризованого оцінювання на засвоєння іншомовної лексики й розвиток умінь читання. З чотирьох обраних методів лише використання тесту

на основі спливаючих глосів не спричинило помітних змін рівня сформованості компетентностей. Найбільш ефективним виявився метод на основі використання завдань множинного вибору.

Baser, D., Koccha, T. J., & Ozden, M. Y. (2016). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749–764. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1047456>

Представлено процес розроблення й валідації самооцінювального опитування (TPACK-EFL), яке оцінює обсяг предметних технологічних і педагогічних знань майбутніх учителів англійської мови як іноземної. На початковому етапі за допомогою якісних методів дослідження (інтерв'ю з експертами й аналіз документів) розроблено елементи опитування, яке валідизовано шляхом двоетапного оцінювання факторної структури.

Burston, J., Neophytou, M. & Lamprianou, I. (2016). Developing and implementing a computer-adaptive test for English: The SLUPE experience. *CALL-EJ*, 17(1), 19-34. Retrieved from <http://callej.org/journal/17-1/Burston2016.pdf>

За допомогою безкоштовної інструментальної платформи *SLUPE* (Saint Louis University Placement Exam) розроблено комп'ютеризований адаптивний тест англійської мови, який був випробуваний як кваліфікаційний (*placement test*) протягом 2013-2014 рр. із залученням 1000 студентів Кіпрського університету технологій. Результати тесту порівняно з самооцінюванням студентів й оцінкою, наданою викладачами. Запропонований адаптивний тест найбільше корелював саме з викладацькою оцінкою, що дало змогу в подальшому запровадити його у практику кваліфікаційного тестування в університеті. Крім того, результати дослідження підтвердили можливість використання платформи *SLUPE* для розроблення адаптивних тестів.

Koyama, D., Sun, A., & Ockey, G. J. (2016). The effects of item preview on video-mediated MC listening assessments. *Language Learning & Technology*, 20(1), 148–165.

Розглянуто вплив форми й обсягу попереднього перегляду комп'ютеризованого тестового завдання на результати виконання тесту для перевірки аудитивних умінь. Обсяг попереднього перегляду завдань вплинув на результати тестування, але не вплинув на оцінки студентів з різним рівнем володіння мовою. Ідентифіковано елементи, які виявилися складнішими або простішими, ніж очікувалося. Вказано три можливих джерела такої ситуації: 1) частотність ввідних параметрів, 2) місце розташування ключової частини елемента, 3) наявність організаційних маркерів.

## 2017

Sasao, Y., & Webb, S. (2017). The Word Part Levels Test. *Language Teaching Research*, 21(1), 12–30. <https://doi.org/10.1177/1362168815586083>

Докладно досліджено комп'ютеризований тест “Word Part Levels Test” (WPLT) для перевірки знань щодо форми, значення й використання афіксів в англійській мові. Афікси дібрано на основі даних Британського національного корпусу. Також наведено особливості розроблення й упровадження комп'ютеризованого тесту.

Turner, R. L. (2017). The challenges of using the WebCAPE placement exam in an advanced Spanish grammar class. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 247–258. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304424>

Здійснено спробу з'ясувати, чи придатний кваліфікаційний іспит WebCAPE, використовуваний для розподілу студентів університету на мовні курси відповідно їхньому рівню володіння мовою, для вимірювання навчальних досягнень на просунутому курсі навчання граматики. В іспиті використовуються технології комп'ютеризованого адаптивного мовного тестування, оптимізованого для студентів перших чотирьох семестрів навчання. Цей іспит успішно використано автором на просунутому курсі навчання іспанської граматики.

Tsai, S. C. (2017). Effectiveness of ESL students' performance by computational assessment and role of reading strategies in courseware-implemented business translation tasks. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 474–487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1313744>

Досліджено ефективність перекладацької діяльності студентів на заняттях і використання ними стратегій читання у факультативному курсі англійської мови, призначеному для студентів старших курсів і виучуваному в обсязі 100 хвилин на тиждень протягом 12-ти тижнів. Автором проведено комунікативно орієнтоване навчання на базі комп'ютерної платформи. Результати експерименту продемонстрували ефективність запропонованої методики.

Wei, W., & Zheng, Y. (2017). An investigation of integrative and independent listening test tasks in a computerised academic English test. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 864–883. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1373131>

Здійснено всебічну оцінку й валідизацію аудитивної частини комп'ютеризованого тесту *Pearson Test of English Academic (PTE Academic)*, який складається з 11-ти типів тестових завдань, що дасть змогу оцінити вміння академічного аудіювання окремо або в поєднанні з іншими вміннями. Проаналізовано мету використання тестових завдань, а також оцінювальні вміння / конструкції й стимули завдань тесту *PTE Academic*. Сучасні технології дають змогу комп'ютеризованому тесту *PTE Academic* оцінити академічні здібності слухачів у режимі реального часу шляхом інтегрованого використання мультимодальних джерел.

Zhang, Z. (Victor). (2017). Student engagement with computer-generated feedback: a case study. *ELT Journal*, 71(3), 317–328. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw089>

Досліджено взаємодію студентів зі зворотним зв'язком, який надається системами автоматизованого оцінювання письма (*Automated Writing Evaluation, AWE*). Експериментально підтверджено позитивний вплив таких систем на формування іншомовної компетентності в письмі. Проте якісні показники впливу залежать від того, яким чином студенти взаємодіють зі зворотним зв'язком.

Tang, J., & Wu, Y. (2017). Impact of AWE rubrics and automated assessment on EFL writing Instruction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(2), 58–74. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2017040104>

Досліджено вплив категорій системи автоматизованого оцінювання письма (*Automated Writing Evaluation, AWE*) *Writing Roadmap* у поєднанні з такою метакогнітивною діяльністю як автоматизоване оцінювання на навчання іншомовного письма. Виявлено, що здійснення поточного оцінювання з використанням категорій системи автоматизованого оцінювання письма сприяє досягненню балансу між цілями навчання й оцінювання, покращує взаємодію викладачів і студентів, розвиває навчальну автономію.

Jin, Y., & Wu, E. (2017). An argument-based approach to test fairness. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(3), 58–72. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2017070104>

Завдяки використанню інноваційних методик тестування розглянуто шляхи запобігання випадкам нечесних практик у мовному оцінюванні. Подано загальний опис нечесних практик під час тесту *College English Test (CET)*. Виявлено альтернативні форми забезпечення надійності під час використання різних версій і форм тесту. Розглянуто ефективність використання запропонованих підходів до емпіричної оцінки чесності тестів.

Вип. 14 (2) журналу *Language Assessment Quarterly* присвячено підсумковим кваліфікаційним екзаменам у Китаї. Деякі зі статей торкалися теми комп'ютерного тестування:

Jin, Y., & Yan, M. (2017). Computer literacy and the construct validity of a high-stakes computer-based writing assessment. *Language Assessment Quarterly*, 14(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1261293>

Досліджено, чи призвів перехід від “паперового” до комп'ютерного тестування в китайському підсумковому кваліфікаційному іспиті *College English Test* до варіативності, невідповідної



матеріалу, що оцінюється в тесті. Аналіз результатів, складності тексту й мовних помилок довів, що когнітивні процеси тестованих під час комп'ютеризованого письма були схожими на такі ж процеси під час традиційного тестування. Стверджується, що у 21-му столітті комп'ютерне мовне тестування має бути переосмислене: комп'ютерна грамотність повинна розглядатися як важливий контекстуальний аспект, який взаємодіє з матеріалом, вимірюваним комп'ютерним тестом.

He, L., & Min, S. (2017). Development and validation of a computer adaptive EFL test. *Language Assessment Quarterly*, 14(2), 160–176. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1162793>

Описано комп'ютерний адаптивний тест з англійської мови, що оцінює вміння англомовних аудіювання й читання. Докладно описано методи розроблення такого тесту, включаючи створення банку тестових завдань, вибір відповідних моделей теорії для калібрування тестових завдань, процедури вибору завдань тощо. Проаналізовано валідність розробленого тесту й запропоновано шляхи його використання.

Yu, G., & Zhang, J. (2017). Computer-based English language testing in China: Present and future. *Language Assessment Quarterly*, 14(2), 177–188. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1303704>

В авторському огляді досліджень комп'ютерного тестування англійської мови, здійснених китайськими вченими й опублікованих у китайських академічних журналах в останні десятиліття, виявлено основні наукові напрямки, проблеми й тенденції, розуміння яких сприятиме кращому використанню комп'ютерних технологій у мовному тестуванні.

#### 2018

McNeil, L. (2018). Understanding and addressing the challenges of learning computer-mediated Dynamic Assessment: A teacher education study. *Language Teaching Research*, 22(3), 289–309. <https://doi.org/10.1177/1362168816668675>

Дослідження спрямоване на виявлення й розуміння складнощів, які можуть виникати під час опрацювання майбутніми та працюючими вчителями навчального курсу, що містить комп'ютеризоване динамічне оцінювання. Результати першого циклу експерименту продемонстрували, що вчителі мали проблеми з використанням стратегій, пов'язаних із системою підтримки в межах курсу та розумінням значення поняття динамічного оцінювання.

Ebadi, S., Weisi, H., Monkaresi, H., & Bahramlou, K. (2018). Exploring lexical inferencing as a vocabulary acquisition strategy through computerized dynamic assessment and static assessment. *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 790–817. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1451344>

Проаналізовано результати квазіекспериментального дослідження, в якому порівняно ефективність комп'ютеризованого динамічного оцінювання на протигагу статичному оцінюванню щодо розпізнавання нових лексичних одиниць. Отримані результати свідчать, що правильно організоване розпізнавання незнайомих слів разом з процедурами динамічного оцінювання здатні збільшити приріст словникового запасу студентів.

Park, M. (2018). Innovative assessment of aviation English in a virtual world: Windows into cognitive and metacognitive strategies. *ReCALL*, 30(2), 196–213. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344017000362>

Досліджено можливості використання вербальних даних, отриманих від тестованих під час комп'ютеризованого тестування. Шукаються відповіді на запитання: 1) Які стратегії використовуються під час виконання віртуального завдання? та 2) Як можна інтерпретувати стратегії у порівнянні з діяльністю тестованого? Виявлено позитивний зв'язок між кількістю задіяних когнітивних / метакогнітивних стратегій і результатами тесту. Подані у віртуальному середовищі специфічні завдання здатні надавати учню можливість працювати з автентичними матеріалами та розвивати стратегічну й мовні компетентності.

Long, A. Y., Shin, S.-Y., Geeslin, K., & Willis, E. W. (2018). Does the test work? Evaluating a web-based language placement test. *Language Learning & Technology*, 22(1), 137–156.

У контексті наявних підходів до оцінювання розглянуто можливі шляхи інтерпретації й використання результатів університетського кваліфікаційного тесту (*placement test*) з іспанської мови. Розроблено комп'ютеризований кваліфікаційний тест. Проаналізовано його внутрішню структуру й валідність щодо функціональності, змісту й надійності тесту. Надано рекомендації для викладачів і розробників тестів.

Kamrood, A., Davoudi, M., Amirian, S. & Ghaniabadi, S. (2018). Transcendence of learning in an online computerized dynamic test of English listening. *CALL-EJ*, 19(1), 23-42. Retrieved from <http://callej.org/journal/19-1/Kamrood-Davoudi-Amirian-Ghaniabadi2018.pdf>

Досліджено трансцендентність навчання в умовах розроблення онлайн-комп'ютеризованого динамічного тестування англомовного аудіювання. За допомогою графічного відображення та кореляції порівняно результати динамічного й трансцендентного оцінювання. Доведено, що викладачі мови можуть точніше й інформативніше передбачати розвиток учнів завдяки аналізу й порівнянню результатів різних типів оцінювання.

Lesnov, R. O. (2018). Content-rich versus content-deficient video-based visuals in L2 academic listening tests. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(1), 15–30. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2018010102>

Порівняно виконання завдань тестування вмій академічного аудіювання у двох режимах: з використанням лише аудіо- та з поєднанням аудіо- й відеоматеріалів. Розроблено й перевірено новий метод класифікації відео-матеріалів, в основі якого лежить розподіл у континуумі від змістовно обмежених (сприйняття яких не дозволяє повноцінно виконати завдання на перевірку розуміння) до змістовно наповнених (сприйняття яких дає змогу повноцінно виконати завдання на перевірку розуміння).

Quaid, E. D. (2018). Output register parallelism in an identical direct and semi-direct speaking test. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(2), 75–91. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2018040105>

Порівняно результати комп'ютеризованого тесту для перевірки вмій усного мовлення *AptisGeneral* й безпосереднього усного опитування. В межах тематичного аналізу досліджено вихідні характеристики, виявлені в попередніх дослідженнях. З'ясовано, що результати, отримані під час комп'ютеризованого тесту, були менш контекстуалізовані, з мінімально вищою лексичною щільністю і синтаксичною складністю. Запропоновано пояснення таких результатів і можливі шляхи їх використання в практиці оцінювання усного мовлення.

Lee, S., & Winke, P. (2018). Young learners' response processes when taking computerized tasks for speaking assessment. *Language Testing*, 35(2), 239–269. <https://doi.org/10.1177/0265532217704009>

Досліджено різні аспекти діяльності молодших школярів (8-10 років) під час виконання комп'ютеризованого тестування усномовленнєвих вмій. Досліджено концентрацію уваги дітей щодо різних складників тестових завдань (наприклад, підказках, малюнках, таймері) за допомогою фіксації зору руху очей. Експериментально перевірено цілком очікувану помітну різницю в результатах носіїв і неносіїв мови. Крім того, обидві групи продемонстрували відмінності в концентрації уваги під час тестування.

van Hout, R., Lobo, V., McQueen, JM., Unsworth, S., Goriot, C., & Broersma, M. (2018). Using the peabody picture vocabulary test in L2 children and adolescents: effects of L1. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1494131>

Досліджено, чи можна вважати комп'ютеризований тест *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* надійним інструментом для перевірки англомовної лексичної компетентності, а також в який спосіб знання рідної мови впливають на результати тесту. Експериментально перевірено в умовах середньої школи, що тест *PPVT-4* не є надійним для всіх категорій учнів. Крім того, тестовані демонстрували результати в тих завданнях, де спостерігалася фонетична спорідненість рідної й іноземної мов.

2019

Hockly, N. (2019). Automated writing evaluation. *ELT Journal*, 73(1), 82–88. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy044>

Розглянуто сучасний стан розвитку систем автоматизованого оцінювання письма (*Automated Writing Evaluation, AWE*). Проаналізовано його переваги й недоліки. Акцентовано увагу на недостатній ефективності систем автоматизованого оцінювання письма та їх обмеженості в контексті потреб учителів й учнів. Зазначено, що за умови ретельного розроблення системи автоматизованого оцінювання письма можуть бути достатньо корисними для навчання й наукових досліджень.

Khoshsima, H., Morteza, S., Toroujeni, H., Thompson, N., & Ebrahimi, M. R. (2019). Computer-based (CBT) vs. paper-based (PBT) testing: Mode effect, relationship between computer familiarity, attitudes, aversion and mode preference with CBT test scores in an Asian private EFL context. *Teaching English with Technology*, 19(1), 86–101. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NTYxLmhvdGxpbnms>

Здійснено спробу виявити наявність розбіжностей між результатами, які іранські учні отримували під час комп'ютерного й “паперового” тестувань. Експериментальне навчання не продемонструвало значної відмінності результатів учнів у двох режимах. Крім того, не виявлено статистично значущої кореляції між ставленням учнів (як позитивним, так і негативним) і результатами тестування.

Solano-Flores, G., Chia, M., & Kachchaf, R. (2019). Design and use of pop-up illustration glossaries as accessibility resources for second language learners in computer-administered tests in a large-scale assessment system. *International Multilingual Research Journal*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1611338>

Прозвітовано про довготривалий проект зі створення візуально доступних ресурсів як частини великої комп'ютеризованої системи оцінювання. Детально описано процес розроблення спливаючих візуальних глосаріїв, призначених для пояснення незнайомих лексичних одиниць. Розглянуто, в який спосіб такі візуальні елементи сприяють індивідуалізації навчання, а також валідному й чесному оцінюванню.

Mizumoto, A., Sasao, Y., & Webb, S. A. (2019). Developing and evaluating a computerized adaptive testing version of the Word Part Levels Test. *Language Testing*, 36(1), 101–123. <https://doi.org/10.1177/0265532217725776>

Прозвітовано про розроблення й оцінювання засобу комп'ютеризованого адаптивного тестування в межах тесту *Word Part Levels Test (WPLT)*. Засіб був розроблений для максимального підвищення ефективності *WPLT* як діагностичного тесту. Результати продемонстрували, що засіб може надати тестованим діагностичну інформацію про знання афіксів англійської мови з такою ж або більшою точністю, ніж попередні версії *WPLT*. Обговорено педагогічні умови використання засобу й загальні проблеми комп'ютеризованого адаптивного тестування.

УДК 378.147.22

## АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ “TÍO SPANISH: APRENDER ESPAÑOL ONLINE”

Бігич О. Б., Заїка В. В.

bkbpearl@gmail.com; sweet\_angel@ua.fm

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 04.02.2019. Дата прийняття до друку 07.03.2019.

**Анотація.** В огляді проаналізовано навчальні матеріали ютуб-каналу “Tío Spanish: aprender español online” щодо доцільності їх використання вчителем іспанської мови на різних ступенях навчання – в початковій, основній і старшій школі.

**Ключові слова:** іспанська мова, ступені навчання, мовна компетентність.

**Бігич О. Б., Заїка В. В. Киевский национальный лингвистический университет**

**Аналитический обзор учебных материалов «Tío Spanish: aprender español online»**

**Аннотация.** В обзоре проанализированы учебные материалы ютуб-канала “Tío Spanish: aprender español online” относительно целесообразности их использования учителем испанского языка на разных ступенях обучения – в начальной, основной и старшей школе.

**Ключевые слова:** испанский язык, ступени обучения, языковая компетентность.

**Bigych O., Zaika V. Kyiv National Linguistic University**

**Analytic review of teaching materials “Tío Spanish: aprender español online”**

**Abstract.** In this review teaching materials of Youtube channel “Tío Spanish: aprender español online” are analyzed in accordance with appropriateness of their use by the teacher of Spanish on different stages of teaching – in primary, secondary and high school.

**Key words:** Spanish language, teaching stages, language competence.

**Постановка проблеми.** 3-поміж складників системи навчання іспанської мови в закладі середньої освіти чільне місце посідають засоби навчання, які осучаснюються з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Так, окрім друкованого підручника іспанської мови як основного засобу навчання, школярі можуть користуватися ним у форматі PDF. Також учитель іспанської мови та його учні можуть знайти в мережі інтернет додаткову інформацію як навчального, так і пізнавального характеру. Її презентують віртуальні персонажі, які в ігровій і веселій формі пояснюють новий навчальний матеріал.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним з таких персонажів ютуб-каналу “Tío Spanish: aprender español online” є кумедний пальчик з вусами й у капелюшку Tío Spanish, який навчає іспанської мови та ознайомлює з культурою Іспанії. Навчальні матеріали Tío Spanish були проаналізовані проф. О. Б. Бігич (2016а; 2016б; 2017), яка рекомендувала їх учителю / викладачу іспанської мови як допоміжні у формуванні іспаномовної комунікативної компетентності, виокремивши їхні позитивні й негативні характеристики, а також акцентувавши матеріали рубрики «Fiestas en España» для формування лінгвосціокультурної компетентності.

**Мета статті** – проаналізувати навчальні матеріали Tío Spanish як допоміжні у формуванні лексичної, граматичної й фонетичної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови під час різних організаційних форм навчання в закладі середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** На ютуб-каналі “Tío Spanish: aprender español online” навчання іспанської мови організовано в форматі відеоуроків, які Tío Spanish проводить разом зі своїми помічниками. Він вітається, пояснює матеріал, прощається тощо іспанською мовою, тобто протягом усього відеоуроку звучить лише іспанська мова.

Використання відеоуроків Tío Spanish є доцільним на етапі презентації лексичних одиниць, зокрема їх семантизації. Так, у відео-уроці “Las partes del cuerpo en español” з опертям на ілюстрацію Tío Spanish семантизує тематично дотичні лексичні одиниці: він озвучує “la cara”, на малюнку червоним кольором зафарбовується обличчя хлопчика, “el pelo” – червоним стає його волосся тощо. Також віртуальний учитель називає функцію того чи іншого органу: “la nariz para oler”, “la boca para comer y hablar” тощо. У другій частині відеоуроку “Un ejercicio para practicar el vocabulario de las partes del cuerpo” Tío Spanish пропонує написати іспанською мовою назву тієї чи іншої частини тіла. В такий спосіб перевіряється як знання лексичної одиниці, так і її графічного образу. Після виконання вправи надаються правильні відповіді. В третій частині відеоуроку “¿Masculino o femenino?” потрібно дібрати артикль чоловічого (el, los) чи жіночого (la, las) роду до кожної лексичної одиниці. В іспанській мові залежно від артикля слова мають різні значення, наприклад, la frente – лоб, el frente – фронт. Отже, організований за алгоритмом “пояснення – вправління – перевірка” відеоурок “Las partes del cuerpo en español” може бути рекомендований для використання вчителем іспанської мови на етапі ознайомлення учнів з новими тематичними лексичними одиницями.

Нерідко лексичні одиниці представлено не одним словом, а словосполученням (привітання, прощання, поздоровлення зі святами тощо). Водночас без пояснень учителя іспанської мови унеможливлується повноцінне набуття учнями лексичних знань, оскільки Tío Spanish надає мало інформації про синоніми, антоніми, пароніми лексичної одиниці, не розповідає про правила словотвору чи типи словників тощо.

Завдяки наочній ілюстрації багатьох лексичних одиниць, виучуваних молодшими школярами, вважаємо доцільним використання відеоуроків Tío Spanish у початковій школі. Так, учні третього класу мають володіти лексикою з таких тем: Me gusta estudiar, ¿Qué te gusta hacer?, ¿Dónde vives?, Buen provecho, Mi orden del día, En el zoo, Tengo amigos en el extranjero (Редько та Іващенко, 2014). Відеоурок “Los saludos en español” ілюструє, як потрібно вітатись і прощатись з незнайомими людьми й друзями; коли потрібно вживати “Buenos días”, “Buenas tardes”, “Buenas noches”; в яких випадках, прощаючись, казати “Nos vemos luego”, “Hasta mañana”, “Hasta pronto / Hasta la vista”, адже носії мови функціонально розрізняють ці висловлювання. Tío Spanish разом з подружкою Лолою (одягнена в сукню) й старенькою бабусею (в сивій кучерявій перуці) надає інформацію у веселій формі. Набуття таких знань вважаємо доцільним саме в початковій школі, коли в учнів формується коректне уявлення про функціональне використання мовних засобів іспанської мови. Також у відеоуроках для пояснення нових лексичних одиниць використовуються різні схеми.

Матеріал відеоуроку “Los saludos en español” доцільно презентувати молодшим школярам на уроці з коментуваннями й поясненнями вчителя. Водночас він має можливість контролювати правильність вимови й інтонування висловлювань. На етапі активізації лексичних одиниць можливий навіть міні-діалог у форматі рольової гри в режимах “учитель – учень” чи “учень – учень”.

Для самостійного опрацювання вдома третьокласникам пропонується відеоурок “Vocabulario vuelta al colegio”, який містить тематичну лексику: mochila, libros, aula, mesa, silla, profesor / maestro, alumnos, pizarra, tizas, perchas, papelería, gimnasio, biblioteca, comedor, patio. В підручнику іспанської мови для третього класу тематично дотичні лексичні одиниці подано в розділі “Me gusta estudiar” (Редько та Іващенко, 2014), тому вчитель пропонує цей відеоурок школярам для самостійного перегляду вдома. На наступному уроці учні називають згадані у відео предмети шкільного вжитку, змагаючись, хто назве їх найбільше.

На нашу думку, найдоцільніше ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español online” використовувати в основній школі, коли учні знають достатню кількість лексичних одиниць, уміють використовувати їх у різноструктурних реченнях і добре сприймають мовлення на слух.

Підручник іспанської мови для сьомого класу містить такі теми: *En el entorno familiar, ¡Qué te apetezca!, ¿Te gusta ir al cine?, Cuida tu salud, Los deportes que nos gustan, ¡Qué bella es mi Ucrania!, Por el mundo hispánico* (Редько і Береславська, 2015). Відео-урок “Decoración de Navidad” презентує лексичні одиниці різдвяної тематики: *árbol de Navidad, bolas, guirnaldas, luces, estrella, adornos (lazo, corazón, copo de nieve, figuritas), calcetines, bastón de caramelo, el belén, pastores, reyes magos, Papá Noel*. Усі лексичні одиниці проілюстровано зображеннями. Відеоурок розпочинається новорічною піснею, яка одразу налаштовує учнів на святковий настрій і позитивні емоції. Окрім лексичної компетентності відеоурок “Decoración de Navidad” передбачає формування й лінгвосоціокультурної компетентності. Так, учні дізнаються, що *los calcetines* – це не звичайні шкарпетки, а новорічні, в які, за традицією, кладуть солодощі. Учитель іспанської мови може використати цей відеоурок на дотекстовому етапі навчання читання текстів про Різдво в Іспанії або святкування Нового року в Україні з метою зняття лексичних або смислових труднощів шляхом надання лінгвокраїнознавчого коментаря.

Окрему тему *Tío Spanish* присвячує спорту. У відеоурокі “Deportes en español” презентуються найпопулярніші види спорту: *coger, ciclismo, nadar, bucear, esgrima, tiro con arco, boxeo, esquiar, tenis, ping-pong, fútbol, baloncesto, rugby*. Називаючи вид спорту, *Tío Spanish* з'являється у відповідній спортивній формі (*nadar* – у шапочці для плавання) чи з відповідним спортивним інвентарем (*la esgrima* – розмахує шпагою). Відеоурок “Deportes en español” може бути запропонований семикласникам для самостійного опрацювання на уроці іспанської мови чи вдома.

Підручник для десятого класу вміщує складніші теми: *Llevarse bien con el mundo, El sistema educativo, El ocio y el deporte, Come a gusto y placentero, La profesión de tu vida, La ciencia y los alcances técnicos, El mundo del arte pictórico, Por el mundo hispánico, Los desastres de la naturaleza* (Редько В. Г. і Береславська В. І., 2018) і дотичну лексику. Однак матеріали ютуб-каналу “*Tío Spanish: aprender español online*” не передбачають цю тематику. Нам не вдалось знайти відеоуроки, де *Tío Spanish* розповідає про природні катаклізми чи високе мистецтво.

Для старшокласників ми рекомендуємо цей ютуб-канал як тематичне доповнення для самостійного опрацювання на уроці іспанської мови чи вдома. Так, вдалим доповненням до теми “*La ciencia y los alcances técnicos*” є відеоурок “*Palabras español sobre teléfono móvil*”, в якому *Tío Spanish* розповідає, з чого складається мобільний телефон, які до нього є аксесуари, які функції можуть виконувати тощо. Відеоурок “*Hábitos saludables en la alimentación*” може доповнити тему “*La comida rápida*”. *Tío Spanish* розповідає про те, що таке здорове харчування, які існують правила здорового харчування, щоб добре почуватися. Розповідь ведеться від першої особи: інтернет-учитель звернувся до лікарні, де йому радять, як правильно харчуватись.

Отже, ютуб-канал “*Tío Spanish: aprender español online*” є сучасним засобом формування такого складника іспаномовної лексичної компетентності, як лексичні знання на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі середньої освіти. У початковій школі навчальний матеріал відеоуроків опрацьовується молодшими школярами переважно на уроці іспанської мови під керівництвом учителя. В основній школі тематично дотичні відеоуроки пропонуються учням для самостійного опрацювання на уроці чи вдома. Відеоуроки країнознавчого спрямування використовуються на дотекстовому етапі навчання читання чи аудіювання з метою зняття лексичних чи смислових труднощів текстів. У старшій школі всі відеоуроки рекомендуються учням для самостійного опрацювання на уроці чи вдома.

Також відеоуроки *Tío Spanish* націлені на формування іспаномовної граматичної компетентності, зокрема такого її складника, як граматичні знання. Так, відеоурок “*Conjugación verbo vivir*” пояснює, як відмінюється це дієслово в усіх особах у таких часах: *Presente, Präterito Imperfecto de Indicativo, Preterito Perfecto Simple, Futuro, Condicional*. Складні часи (зокрема *Subjuntivo*) не презентуються.

Молодші школярі мають набути базових граматичних знань, які уможливають їхні правильні висловлювання в усній і письмовій формах. Так, у третьому класі учні мають уміти відмінювати дієслова *ser é estar, me gusta, te gusta, le gusta, nos gusta, os gusta, les gusta*, правильно вживати порядкові числівники, прийменники, розрізняти *ir ta ir a*, а також засвоїти час *Preterito Perfecto de Indicativo* (Редько та Івашенко, 2014). Молодшим школярам складно запам'ятовувати нові часи й банально перелаштуватись, що “я” іспанською мовою це “yo”, “вони” чоловічого роду – “ellos”, а жіночого – “ellas”. Залежно від особи водночас змінюються й закінчення дієслова.

У початковій школі радимо переглядати граматичні відеоуроки на уроці іспанської мови під керівництвом учителя, оскільки Tío Spanish надає пояснення іспанською мовою, що складає трудність для молодших школярів. У відеоуроці “Verbo ser en español” Tío Spanish і його подружка Лола пояснюють відмінювання дієслова у пісенній формі. Пісенька повторюється декілька разів, слова на екрані то збільшуються, то зменшуються. Дієслово «ser» відмінюється одразу в трьох часах: *Presente, Pasado, Futuro*.

У відеоуроці “Usos de ser y estar en español” Tío Spanish інформує про різницю вживання цих двох дієслів. Учитель іспанської мови перекладає пояснення, доповнює їх, а також стежить, щоб кожен молодший школяр розумів пояснення: для когось з учнів, можливо, потрібне повторення декілька разів. Молодші школярі складно сприймають слова, які мають однакове значення, проте вживаються в різних ситуаціях. Tío Spanish говорить повільно, демонструє кумедні приклади, представляючи своїх друзів-пальчиків. У кінці уроку інтернет-учитель підсумовує найчастіші випадки вживання дієслів “ser” і “estar”.

Вивчити займенники молодшим школярам допомагає пісенька відеоуроку “Los pronombres personales en español”, яку віртуальний учитель співає разом з друзями-пальчиками. Кумедні персонажі однозначно до вподоби молодшим школярам. При згадуванні кожної особи з'являється новий персонаж: займенник “yo” – Tío Spanish, займенник “tú” – його подружка Лола весело танцює в такт музиці, займенник “él” – до компанії приєднується мизинчик у кепці й з портфелем. Зображення пальчиків-дівчаток ілюструє жіночий рід, коли в першій і другій особах множини вживаються займенники “nosotras” і “vosotras”, у третій особі однини й множини – займенники “ella” й “ellas”. Також ілюструється змішаний рід, якщо з-поміж дівчаток буде хоч один хлопчик, то замість займенника “ellas” вживається займенник “ellos”. Друга частина відеоуроку “Los pronombres personales en español” пояснює відмінності в значенні слова з наголосом і без нього, наприклад “el” – означений артикль чоловічого роду, “él” – займенник чоловічого роду третьої особи однини. За необхідності вчитель іспанської мови початкової школи може поділити відеоурок “Los pronombres personales en español” на частини й послідовно презентувати їх.

Також для початкової школи рекомендуємо відеоурок “Preposiciones y adverbios de lugar” з вигаданою життєвою ситуацією: Tío Spanish нібито розгубив свої речі по оселі, а Лола допомагає йому їх знайти. Така вигадана історія сприяє мимовільному засвоєнню прийменників молодшими школярами.

В основній школі граматичний матеріал ускладнюється. Так, у сьомому класі учні вивчають *Futuro Imperfecto de Indicativo, Preterito Perfecto de Indicativo, Preterito Indefinido de Indicativo, Imperativo afirmativo, Imperativo negatívî, la voz pasiva, condicional imperfecto, la concordancia de los tiempos, las comparaciones, los grados de comparación de los adverbios, las perífrasis con infinitivo, los sufijos para formar sustantivos* (Редько і Береславська, 2015). З-поміж відеоуроків радимо вчителю іспанської мови використати “Las comparaciones en Español de desigualdad y superlativo”. Спочатку Tío Spanish надає декларативні знання про ступені порівняння, їхні типи і відмінність між ними. Після цього демонструються таблиці з прикладами, а в кінці відеоуроку підбиваються підсумки й виокремлюються найважливіші поняття. Оскільки ця граматична тема є досить складною, навчальний матеріал відеоуроку “Las comparaciones en Español de desigualdad y superlativo” має обов'язково пояснюватись учителем іспанської мови.

Доповненням до граматичної теми “Ступені порівняння” слугує відеоурок “Las comparaciones en Español de igualdad”, алгоритм викладу навчального матеріалу якого є аналогічним попереднім відео “теорія – приклади – підсумки”.

Для самостійного опрацювання учням рекомендуємо відео-уроки з відмінюванням дієслів. Так, відеоурок “Lista verbos regulares e irregulares más usados en España” орієнтує учнів щодо принципу відмінювання дієслова – як правильного чи неправильного. Також ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español online” пропонує схеми відмінювання (I, II, III відміни), які слугують своєрідними “шпаргалками” для учнів, наприклад, під час виконання домашнього завдання.

Старшокласники поглиблюють свої граматичні знання, вивчаючи такі теми: Presente de Subjuntivo, Pretérito Perfecto de Subjuntivo, el gerundio, las perífrasis con gerundio (Редько і Береславська, 2018). Однак на ютуб-каналі “Tío Spanish: aprender español online” важко знайти необхідну інформацію для формування граматичної компетентності в старшій школі. Вчитель іспанської мови може запропонувати старшокласникам певні теми для самостійного повторення.

Отже, ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español online” є сучасним засобом формування такого складника іспаномовної граматичної компетентності, як граматичні знання на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі середньої освіти. У початковій школі навчальний матеріал відеоуроків опрацьовується молодшими школярами переважно на уроці іспанської мови під керівництвом учителя. В основній школі тематично дотичні відео-уроки пропонуються учням для самостійного опрацювання на уроці чи вдома. В старшій школі граматичні відеоуроки рекомендуються учням для самостійного повторення вдома.

Щодо формування фонетичної компетентності ми пропонуємо використовувати ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español online” лише на уроці іспанської мови. Tío Spanish є прикладом того, як говорить носій іспанської мови, як потрібно правильно й чітко вимовляти звуки.

У початковій школі учні набувають базових фонетичних знань. У підручнику іспанської мови для першого класу пропонуються вправи для рецепції й репродукції звуків, слів, речень. Наприклад, часто використовуються завдання на кшталт: mira el dibujo y escucha (розглянь малюнок і прослухай), escucha y aprende (прослухай та вивчи), escucha y repite (прослухай та повтори) (Редько і Береславська, 2012). Задля урізноманітнення навчальних завдань на уроці іспанської мови в початковій школі пропонуємо залучати відео-уроки Tío Spanish, які зацікавлять молодших школярів і в розважальній формі сприятимуть формування фонетичних навичок. Так, у пісні “El abecedario español para niños, canción infantil”, окрім чіткого озвучування літер, використовуються картинки й звуковий супровід, який асоціюється з конкретним словом. Коли Tío Spanish озвучує літеру “P”, на екрані з’являється слово “pato”, а також звучить характерне крякання. Вивчення алфавіту охоплює декілька етапів: 1) a-b-c-d-e-f-g-h; 2) i-j-k-l-m-n-o; 3) p-q-r-s-t-u-v-w; 4) x-y-z з використанням прийому снігової кулі: спочатку озвучується перша частина алфавіту, потім друга, далі Tío Spanish проспівує обидві частини разом і так аж до останньої літери. Щоправда, темп пісні є досить швидким, тому для першокласників варто робити паузи у відео після кожної групи літер й опрацьовувати їх декілька разів.

Відео “Los acentos en español, reglas para acentuar” інформує про наголоси в іспанських словах. Крім загальних правил, інтернет-учитель розглядає винятки, дифтонги, трифтонги.

Під час опрацювання теми “Las fiestas alegres” (Редько В. Г. і Береславська В. І., 2012) радимо використати пісню “Canción cumpleaños feliz en español”, аналог англійського варіанта “Happy birthday to you”. Tío Spanish разом з подружкою Lola співають привітання з днем народження. У пісні часто повторюється звук [s], який має характерну вимову, не властиву українській мові. Tío Spanish чудово артикулює цей звук і демонструє приклад його ідеальної вимови.

Отже, ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español” допомагає вчителю у формуванні фонетичної компетентності на уроці іспанської мови.



**Висновок.** Таким чином, навчальні матеріали “Tío Spanish: aprender español online” сприяють формуванню в учнів такого складника фонетичної, лексичної й граматичної компетентностей, як фонетичні, лексичні й граматичні знання. Відеоуроки цього віртуального персонажа є допоміжними засобами навчання, цікавими сучасному школяреві, які вчитель цілеспрямовано використовує на різних етапах уроку іспанської мови з поясненнями й лінгвосоціокультурним коментарем. У початковій школі відеоуроки доцільно інтегрувати до етапу ознайомлення з новими лексичними одиницями чи граматичною структурою чи фонемами за безпосередньої участі вчителя іспанської мови. Учнім основної школи можливо пропонувати один навчальний матеріал для самостійного опрацювання на уроці, інший – вдома. Старшокласники спроможні самостійно переглядати відеоуроки Tío Spanish удома для повторення необхідного мовного матеріалу.

**Перспектива** подальших наукових розвідок передбачає дослідження відеоуроків Tío Spanish як сучасного засобу формування лінгвосоціокультурної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі середньої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2016а). Автентичні іспаномовні персонажі – віртуальні помічники вчителя іспанської мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*, 144, 276-280.
- Бігич, О. Б. (2017). Персонаж відеохостингу Tío Spanish. В *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності*. Монографія (сс. 92-97). Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2016b). Tío Spanish – віртуальний учитель / викладач іспанської мови. *Іноземні мови*, 2, 10-13.
- Заїка, В. В. (2018а). Сучасні засоби навчання школярів іспанської мови: ютуб-канал “Tío Spanish: aprender español”. В *Діалог мов і культур у сучасному освітньому просторі*. Матеріали II Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (сс. 29-33). Суми.
- Заїка, В. В. (2018b). Ютуб-канал “Tío Spanish: Aprender Español” як допоміжний засіб формування іспаномовної граматичної компетентності учнів. В *Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття*. Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції, 7–8 грудня 2018 р. (Ч. 1, сс. 27-31). Харків: Східноукраїнська організація “Центр педагогічних досліджень”.
- Заїка, В. В. (2018c). Ютуб-канал “Tío Spanish: Aprender Español” як сучасний засіб удосконалення лексичної компетентності учнів. В *Сучасний рух науки*. Тези доповідей IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 6-7 грудня 2018 р. (сс. 450-454). Дніпро.
- Заїка, В. В. (2019). Ютуб-канал “Tío Spanish: Aprender Español” як допоміжний засіб формування в учнів іспаномовної фонетичної компетентності та її вдосконалення. В *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*. Збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 20 лютого 2019 р. (сс. 154-156). Кропивницький: ЦДПУ ім. В. Винниченка.
- Редько, В. Г., & Береславська, В. І. (2012). *Іспанська мова*. Підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза.
- Редько, В. Г., & Береславська, В. І. (2015). *Іспанська мова*. Підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза.
- Редько, В. Г., & Береславська, В. І. (2018). *Іспанська мова*. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза.
- Редько, В. Г., & Іващенко, О. Г. (2014). *Іспанська мова*. Підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза.
- Редько, В. Г., & Іващенко, О. Г. (2015). *Іспанська мова*. Підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза.

## REFERENCES

- Bihych, O. B. (2016a). Avtentychni ispanomovni personazhi – virtual'ni pomichnyky vchytelia ispans'koi movy. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 144, 276-280.
- Bihych, O. B. (2017). Personazh videokhostynhu Тіо Spanish. V *Metodychna skarbnychka vchytelia / vykladacha ispans'koi movy: formuvannia linhvosotsiokul'turnoi kompetentnosti. Monohrafiia* (ss. 92-97). Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2016b). Тіо Spanish – virtual'nyj uchytel' / vykladach ispans'koi movy. *Inozemni movy*, 2, 10-13.
- Zaika, V. V. (2018a). Suchasni zasoby navchannia shkoliariv ispans'koi movy: iutub-kanal “Tіo Spanish: aprender español”. V *Dialoh mov i kul'tur u suchasnomu osvith'omu prostori. Materialy II Vseukrains'koi naukovoї internet-konferentsii* (ss. 29-33). Sumy.
- Zaika, V. V. (2018b). Yutub-kanal “Tіo Spanish: Aprender Español” iak dopomizhnyj zasib formuvannia ispanomovnoi hramatychnoi kompetentnosti uchniv. V *Psykhologhiia i pedahohika v systemi suchasnoho humanitarnoho znannia XXI stolittia. Zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 7–8 hrudnia 2018 r. (Ch. 1, ss. 27-31)*. Kharkiv: Skhidnoukrains'ka orhanizatsiia “Tsentr pedahohichnykh doslidzhen”.
- Zaika, V. V. (2018c). Yutub-kanal “Tіo Spanish: Aprender Español” iak suchasnyj zasib udoskonalennia leksychnoi kompetentnosti uchniv. V *Suchasnyj rukh nauky. Tezy dopovidej IV mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 6-7 hrudnia 2018 r. (ss. 450-454)*. Dnipro.
- Zaika, V. V. (2019). Yutub-kanal “Tіo Spanish: Aprender Español” iak dopomizhnyj zasib formuvannia v uchniv ispanomovnoi fonetychnoi kompetentnosti ta ii vdoskonalennia. V *Inozemna mova u profesijnij pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii. Zbirnyk tez dopovidej III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii, 20 liutoho 2019 r. (ss. 154-156)*. Kropyvnyts'kyj: TsDPU im. V. Vynnychenka.
- Red'ko, V. H., & Bereslavs'ka, V. I. (2012). *Ispans'ka mova. Pidruchnyk dlia 1klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity*. Kyiv: Heneza.
- Red'ko, V. H., & Bereslavs'ka, V. I. (2015). *Ispans'ka mova. Pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity*. Kyiv: Heneza.
- Red'ko, V. H., & Bereslavs'ka, V. I. (2018). *Ispans'ka mova. Pidruchnyk dlia 10 klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity*. Kyiv: Heneza.
- Red'ko, V. H., & Ivaschenko, O. H. (2014). *Ispans'ka mova. Pidruchnyk dlia 3 klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity*. Kyiv: Heneza.
- Red'ko, V. H., & Ivaschenko, O. H. (2015). *Ispans'ka mova. Pidruchnyk dlia 4 klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity*. Kyiv: Heneza.

## 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 APA стилю (American Psychological Association) Style.

### 7. Література.

Список літератури має складатися із двох блоків:

1) **ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується APA стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту APA є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю APA можна на сайті онлайн-автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

2) **REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійських, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних 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 передусє 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](mailto:knlupedvisnyk@gmail.com)**

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*  
Підписано до друку 24.05.2019 р. Формат 70x108 1/16  
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 19,84  
Умовн. фарбо-відб. 19,95 Обл.-вид. арк. 19,95  
Тираж 100. Зам. № 19 - 258

---

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.