

ВІСНИК

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2018:95.67

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2019
Випуск 31

Київ
Видавничий центр КНЛУ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2018:95.67

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

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

Series

Pedagogy and Psychology

Seriâ

Psihologiâ ta pedagogika

2019

Volume 31

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 25 листопада 2019 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:
Вид. центр КНЛУ, 2019. Вип. 31. 197 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

Задорожна І. П. доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 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
Барановіцький державний університет, Республіка Білорусь

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 25.11.2019

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. 31, 197 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

Zadorozhna Irina P. – Doctor of Pedagogy, Professor
Temopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

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

Labins'ka Bogdana I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Yuriy Fedkovich 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

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 М. Б. Євтухом 11

Фізична освіта у Франції

Максименко А.П. Фізичне виховання і спортивні практики у школах Франції 20

Навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови

Бирюк О.В.,
Стеченко Т.О. Навчання майбутніх учителів іноземної мови навчальної презентації 27

Коробова Ю.В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації 35

Методична компетентність учителя іноземної мови

Бігич О. Б. Модерація й розвиток критичного мислення майбутніх учителів іспанської мови як технології формування методичної компетентності 43

Навчання іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти

Сімкова І. О. Навчання англійськомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів 53

Рубцова С. В. Передумови відбору англійськомовних фахових текстів для навчання читання майбутніх інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії 61

Фахова підготовка майбутніх лікарів

Рева Т. Д. Дослідження мотиваційної сфери навчальної діяльності майбутніх магістрів фармації у процесі вивчення хімічних дисциплін 71

Методика навчання перекладу

Стрілець В. В. Етапи навчання повного письмового науково-технічного перекладу 78

Кожедуб Л. Г. Етапи формування у майбутніх філологів-германістів компетентності в письмовому перекладі 87

Писанко М. Л. Навчання синхронного перекладу студентів перекладацьких спеціальностей закладів вищої освіти 95

Міжкультурна парадигма іноземної освіти

Rusnak D. A. Didactiser un document mediatique afin de developper une competence de communication interculturelle en classe de FLE 103

Навчання корейських студентів

Nazarenko O. On the State of Research of Higher Education in South Korea in the Receptions of the Foreign and Ukrainian Scholars 111

Гранський О. І. Труднощі навчання корейських студентів англійської мови та шляхи їх подолання 121

Диференційоване навчання

Ярошенко О. В. Цілі й принципи організації самостійної роботи з англійської мови майбутніх філологів 128

Shparyk O. An Issue of Differentiated Instruction under the Individualisation of Education Tendency. Reflections of the American, Ukrainian and Chinese Scholars 139

Формування соціальної активності

Ступак О. Ю. Система формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства: інформаційний етап 148

Дошкільнє виховання

Клименко А. А. Принципи соціально-психологічного супроводу міжособистісного спілкування старших дошкільників в умовах переходу до шкільного навчання 155

Огляди

Плотніков Є. О. Навчання іноземних мов в умовах неформальної та інформальної освіти: анотована бібліографія 162

Cherstyuk O.M., Kaganovskaya O.M. Le travail de projet dans les livres de l'eleve de francais langue etrangere 172

Рецензії

Левченко Т. І., Бігич О. Б. Рецензія на навчально-методичний посібник для студентів магістратури й аспірантури “Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур” 178

Данилич В. С., Задорожна І. П. Рецензія на навчальний посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і література (Іспанська мова і література)) з вибіркової дисципліни “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти” 180

Інформація

Перелік захищених дисертацій у 2019 році 182

Вимоги до публікацій 193

CONTENTS

Portrait Interview

Interview with M. Yevtukh	11
---------------------------------	----

Physical Education in France

Maksymenko A. Physical Education and Sports Practices in Schools of France	20
--	----

Teaching Speaking of Prospective Teachers of English

Byriuk O., Stechenko T. Teaching the educational presentation to prospective foreign language teachers ..	27
--	----

Korobova Y. Methodology of Teaching Speech Adaptation to Future English Language Teachers ..	35
--	----

Methodological Competence of Teacher of Foreign Language

Bigych O. The moderation and the development of critical thinking of the Spanish language teacher as technologies of forming the methodological competence	4
--	---

Teaching Foreign Languages at Non-linguistics Tertiary Institutions

Simkova I. Training of English spoken production for specific purposes of future professionals in international social projects	53
---	----

Rubtsova S. Preconditions for the selection of English professionally oriented texts for teaching reading to future engineers in the field of Civil Engineering	61
---	----

Professional Training of Prospective Doctors

Reva T. Research the motivational sphere of educational activity of future pharmacy masters in the process of studying chemical subjects	71
--	----

Methods of Teaching Translation

Strilets V. Stages of teaching full scientific and technical translation	78
--	----

Kozhedub L. The formation stages of the writing translation competence of prospective Germanic philologists	78
---	----

Pysanko M. Teaching simultaneous interpretation to students majoring in Translation	95
---	----

Intercultural Paradigm of Foreign Language Education

Rusnak D. Using of media document for the developing of intercultural communicative competence in class of French	103
---	-----

Teaching to Korean Students

Nazarenko O. On the state of research of higher education in South Korea in the receptions of the foreign and Ukrainian scholars	111
--	-----

Gransky O. Difficulties of teaching English to Korean students and the ways of their solution	121
---	-----

Differentiated Teaching

Yaroshenko O. Learning objectives and educational principles of English language self-study work of future philologists	128
---	-----

Shparyk O. An issue of differentiated instruction under the individualisation of education tendency. Reflections of the American, Ukrainian and Chinese scholars	139
--	-----

Formation of Social Activity

<i>Stupak O.</i>	System of formation of youth social activity in civil society institutions: information stage	148
------------------	--	-----

Pre-school Upbringing

<i>Klimenko A.</i>	Principles of social-psychological support of inter-personal communication of older preschoolers in conditions of transition to school	155
--------------------	---	-----

Surveys

<i>Plotnikov Y.</i>	Non-Formal and Informal Language Teaching: Annotated Bibliography	162
---------------------	---	-----

<i>Sherstyuk O., Kaganovska O.</i>	Project work in kits for teaching the French Language as foreign	172
--	--	-----

Reviews

<i>Levchenko T., Bigych O.</i>	“Methods and Organization of Modern Methodological Researches of Teaching Foreign Languages and Cultures” by S. Nikolaeva	178
------------------------------------	--	-----

<i>Danilych V., Zadorozhna I.</i>	“Methods of Development Spanish Linguosociocultural Competence among Secondary School Pupils” by O. Bigych	180
---------------------------------------	---	-----

Information

Requirements for Publication	182
------------------------------------	-----

Theses defended in 2019	193
-------------------------------	-----

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

Ми продовжуємо серію інтерв'ю з нашими сучасниками – провідними науковцями в галузі педагогіки.

Педагогіка: історія та сучасність – бесіда доктора педагогічних наук, професора кафедри англійської і німецької філології та перекладу, декана факультету перекладознавства Л. Я. Зені з дійсним членом (академіком) Національної академії педагогічних наук України (обраний 12.12.1999 р.), доктором педагогічних наук, професором, заслуженим працівником народної освіти України, головним науковим співробітником Інституту педагогіки НАПН України, членом бюро Відділення вищої освіти НАПН України М. Б. Євтухом.



Шановний Миколо Борисовичу, ми щиро вдячні Вам за можливість поспілкуватися з Вами на сторінках Вісника про тенденції розвитку педагогічної науки на різних етапах. Ваше життя – взірць служіння педагогічній науці. Чому Ви обрали педагогіку і, власне, історію педагогіки як напрям своєї професійної діяльності?

Стати вчителем я готувався свідомо. А оскільки педагогіка та історія педагогіки викладались у Львівському університеті імені Івана Франка, в якому я навчався, не захопитися педагогікою було просто неможливо. Історія педагогіки як напрям професійної діяльності визначилася в період моєї підготовки до наукової роботи, чому також сприяли наставництво й дружба з українськими корифеями історії педагогіки Микитою Миновичем Грищенком, Михайлом Семеновичем Грищенком, Василем Захаровичем Смалем та іншими. Вчені досліджували історію освіти і педагогічної думки в Україні, становлення і розвиток української школи, питання організації навчального процесу у спеціальних закладах середньої й закладах вищої освіти.

Як склалася Ваша професійна кар'єра?

Я покривив би душою, якби сказав, що вона склалася невдало. Вважаю, що моя кар'єра склалася успішно, хоча й нелегко. Не хотілося б перераховувати всі труднощі й перепитії, які були на моєму шляху. Й усе-таки я досяг того, до чого прагнув і готував себе. Найбільшим щастям у моїй професійній кар'єрі є те, що я маю безпосередню можливість поєднувати наукову діяльність з практикою (крім того, що я працював академіком-секретарем Відділення педагогіки і психології вищої школи НАПН України, багато років завідував кафедрою педагогіки і психології Київського національного лінгвістичного університету й читав лекції студентам та аспірантам, керував і дотепер керую дисертаційними дослідженнями докторантів й аспірантів).

Кого Ви вважаєте своїми вчителями?

Любимих і незабутніх професорів Львівського національного університету імені Івана Франка Леонілу Іванівну Міщенко, Юрія Федоровича Мушака, Федора Івановича Науменка, Василя Кириловича Савинця, Михайла Івановича Рудницького, а також свого наукового керівника Олександра Григоровича Дзевєріна, які навчили мене правди, розуму і проклали мені шлях у велике справжнє наукове життя.

Хто із учених-педагогів минулого й сучасності є для Вас авторитетом?

Мабуть, відповідь на це запитання є однією з найскладніших у діяльності вченого. Якщо, скажімо, Бертольт Брехт стверджував, що авторитет нищить просування будь-якої новітньої ідеї, то Ісаак Ньютон і Людвіг Фейєрбах запевняли у необхідності покластися саме на авторитети в досягненні науково значущих цілей. У своїх пошуках я покладаюся на основоположні ідеї класиків матеріалістичної діалектики й було б нещиро з мого боку сказати, що вчені новітньої хвилі не надихають мене на свіжі думки. І все ж таки найбільшим авторитетом у педагогіці для мене є професор Федір Іванович Науменко, який навчався в Московському інституті

червоної професури разом з А. В. Луначарським і Н. К. Крупською. Це надзвичайно талановитий, прекрасний лектор, який бездоганно знав свій предмет, історію педагогіки (я був слухачем цього курсу), глибокий дослідник, Педагог від бога, великої душі Людина. Саме він і спрямував мене на дослідження проблем педагогіки.

Ви здобули освіту і сформувалися як педагог і вчений ще за радянських часів. Чого, на Вашу думку, бракувало радянській освіті?

У мене немає свіжих думок щодо заперечення всезагальності й вседоступності освіти. Вона має йти назустріч кожному, хто її прагне, хто відчуває в ній потребу. Педагогічна наука за радянських часів була адаптована до ідеології та політики. А тепер уявіть собі, що ми маємо здійснювати свою професійну діяльність в умовах держави, де “від кожного вимагається – за здібностями, спроможностями, і кожному надається, відповідно до його потреб”. Це комунізм. А мені, вчителю, доручено на власний розсуд діагностувати означені потреби у знаннях кожного учня і задовольняти їх. Тому мені, як тисячам і мільйонам випускників радянських закладів вищої освіти, бракувало відчуття реальності. Нас готували до роботи у вигаданому світі.

Микола Борисовичу, що, на Ваш погляд, необхідно здійснити заради швидкого просування України на шляху модернізації національної вищої освіти, її інтеграції до європейського й світового освітнього простору?

Передусім, відкинути політичні й інші амбіції та надати всебічну підтримку Міністерству освіти і науки України в його намаганнях й ініціативах розв’язати найболючіші й першочергові проблеми якості та конкурентоздатності вищої освіти. Відмовившись від конфронтації в галузі освіти, ми зможемо виховати сучасні покоління, які визначають для цивілізації нові напрями розвитку, творчості, свободи.

Сучасний період розвитку вітчизняної освіти характеризується широким реформуванням вищої школи. Якими, на Вашу думку, є основні проблеми, що підлягають розв’язанню з метою створення нового освітнього простору вищої школи?

З огляду на те, що сучасні умови існування суспільства, зокрема глибока трансформація суспільно-політичних й економічних відносин, радикальні зміни пріоритетів нашої економіки, несформованість ринку праці, висувають жорсткі вимоги до системи освіти в Україні, реформування вищої освіти повинно передбачити не тільки розроблення й утілення нової моделі педагогічного процесу, а й принципову зміну цілей і завдань освіти. З метою підготовки людини до життя та праці в світі, який надзвичайно швидко змінюється, створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої професійно спрямованої, інтелектуальної особистості, спроможної знайти своє місце в складних життєвих реаліях, передусім, необхідно докорінно переглянути філософсько-ціннісні витоки освіти, здійснити її структурно-організаційну перебудову. В загальних положеннях світоглядного, методологічного й ціннісного характеру, що становитимуть підґрунтя реформування вищої освіти і складатимуть нову парадигму її розвитку, гуманізація вищої освіти формулюється як одна з основних проблем, які підлягають розв’язанню. Нагальною є також проблема гуманітаризації освіти в сучасному інформаційному суспільстві. В змістовій і формальній відповідності з процесами гуманізації і гуманітаризації освіти знаходиться проблема переходу до евристично-пошукової моделі освітнього процесу, яка виводить його на новий рівень і дає широкий простір для використання сучасних інформаційних засобів.

Першочергового значення набуває також проблема культурологічного контексту реформування освіти, розв’язання якої передбачає розвиток національної вищої школи на основі національних культурних традицій, проведення у вищій школі активної мовної політики. Важливою проблемою є створення освіти, яка б адекватно відображала у своєму змісті сутність глобальних проблем сучасності. Так звана глобальна освіта передбачає виховання уваги до подій глобального характеру, розуміння їх причин, усвідомлення ступеня своєї особистої участі у розв’язанні глобальних і локальних проблем.

Безумовно актуальною є проблема формування потреби в освіті, здатності навчатися впродовж всього життя. Водночас сьогодні гостро постає проблема підготовки особистісно орієнтованого підручника як для вищої, так і для середньої загальноосвітньої школи, які були б новими не тільки за датою видання, а й за своєю структурою, типом, апаратом орієнтування, побудованого на засадах діалогу, вибору.

Успішне вирішення завдань реформування вищої освіти в Україні залежить від вчителя (викладача), професійна підготовка якого відповідно до викликів сучасності є однією з найважливіших проблем.

Вітчизняна освіта була приєднана до європейського простору вищої освіти (травень 2005 року), зокрема, за рахунок розвитку відповідно до спільно погоджених принципів, упровадження системи кредитів за типом ECTS, взаємного визнання ступенів і термінів навчання. Як Ви вважаєте, наскільки домовленості Болонського процесу сприяли розв'язанню проблем працевлаштування випускників закладів вищої освіти, забезпечення їх гнучкої адаптації до умов ринку праці та підвищення їхньої академічної мобільності?

15-річний досвід реформування вищої освіти як процес зближення і гармонізації вітчизняної системи освіти з освітніми системами країн Європи в рамках Болонської угоди з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти та єдиного ринку праці вищої кваліфікації, забезпечення мобільності викладачів і студентів за рахунок стандартизації ступенів вищої освіти та, відповідно, дипломів, дає змогу констатувати наявні досягнення і визначити нерозв'язані проблеми.

До результатів можемо зарахувати впровадження двоступеневої освіти (бакалавр, магістр), магістр з півторарічним (освітньо-професійна програма) і дворічним (освітньо-наукова програма) навчанням; введення Додатків до дипломів європейського зразка (Diploma Supplement), що дає змогу порівнювати дипломи, перезараховувати результати складання заліків й іспитів тощо. Виданий українською і англійською мовами, Додаток до диплома містить інформацію про здобуту кваліфікацію із зазначенням її рівня за національною рамкою кваліфікацій; про зміст і результати навчання у вигляді компетентностей, які були сформовані у студентів; детальні відомості про освітні компоненти й індивідуальні досягнення студента за кожним з них, кредити Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, оцінки, рейтинги, бали; про національну систему вищої освіти, зокрема її структуру. Зміст і структура Додатку європейського зразка висвітлюють не тільки кваліфікаційну характеристику випускника, а й характер реалізованої освітньої програми навчання, що уможливило її порівняння з освітніми програмами інших держав.

З огляду на те, що навчальні плани містять кредити ЄКТС як виражений в цифрах обсяг виконаної студентом роботи, як аудиторної, так і самостійної, в межах певної навчальної дисципліни (60 кредитів ЄКТС для зарахування академічного року, зазвичай, 30 кредитів на семестр), реальним стає продовження освіти в магістратурі одного з європейських університетів або проходження стажування за програмою міжвузівського обміну. До результатів відносимо також оптимізацію закладів вищої освіти та їхню автономію щодо визначення змісту освіти, запровадження уніфікованої системи оцінювання за 100-бальною шкалою (European Credit Transfer System), активізацію участі студентів в організації освітнього процесу. Водночас перспективними залишаються такі напрями роботи, як посилення зв'язку освіти й науки, підвищення якості освіти, збільшення вибіркового дисциплін. Свого вирішення також чекають проблеми працевлаштування випускників закладів вищої освіти, забезпечення їх гнучкої адаптації до умов ринку праці і підвищення їхньої академічної мобільності.

Сьогодні в освіті впроваджується ключова реформа Міністерства освіти і науки України, результатом якої має стати Нова українська школа. Яких змін, на Вашу думку, зазнає сучасна підготовка майбутнього вчителя відповідно до Концепції Нової української школи?

Освітнє середовище Нової української школи, яке ґрунтується на принципі дитиноцентризму й орієнтоване на потреби учня в оновленні змісту освіти, здатне формувати в учнів компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві. Основним способом взаємодії учасників освітнього процесу (вчителя, учня і батьків) є партнерство і співпраця. Проведення педагогічної діяльності на основі принципів педагогіки партнерства вимагає від учителя зміни методологічних засад, професійної активності й мобільності, здатності до сприйняття інноваційного досвіду, підвищення рівня його професійної компетентності, загальної культури, педагогічної майстерності й самовдосконалення. Сьогоднішня школа, яка має не тільки озброювати учнів знаннями, а й формувати вміння застосовувати їх у житті, чекає на вчителя нової формації, що опанував надбання загальної і професійної культури, з послідовним педагогічним мисленням, вільним від стереотипів минулого і політико-ідеологічного тиску. Це мають бути висококваліфіковані вчителі з високим рівнем володіння теорією й практикою проєктування, практичного втілення особистісного підходу до розвитку здібностей учнів, здатні створювати навчально-предметне середовище, яке забезпечує психолого-педагогічний комфорт і сприяє вияву творчості школярів.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є оновлення системи професійної підготовки й самовдосконалення вчителя з опертям на демократизацію, гуманізацію й гуманітаризацію цієї системи, на культуру, багаті традиції вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки, на професійну майстерність, особистісну орієнтацію й самовизначення майбутніх педагогів. Гуманізм учителя, як відомо, є еквівалентом педагогічної майстерності, розвитку якої має сприяти вища педагогічна освіта. Професійна підготовка майбутніх учителів має будуватися на засадах гуманізму як стрижневої лінії змісту виховання. Тут мають бути задіяними всі форми впливу викладачів на студентів: власний приклад інтелігентності у стосунках, оперування даними про гуманістичну діяльність не лише у вітчизняному, а й в світовому суспільстві. Основу гуманізації професійного навчання студентів складає особистісно орієнтований підхід; майбутній учитель в освітньому процесі університету виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку. Особистісно-діяльнісний підхід потребує визначення найвагоміших професійних умінь учителя: діагностувати рівень розвитку особистості й аналізувати виховну ситуацію; ставити педагогічне завдання й проєктувати його рішення; здійснювати педагогічну взаємодію, коректувати її в процесі вирішення цього завдання. Відповідно до цих умінь моделюється учіння студентів. У поліпшенні підготовки майбутніх учителів велику роль відіграє педагогічна практика студентів, яка, на жаль, сьогодні залишається слабкою ланкою в освітньому процесі. Весь освітній процес і педагогічна практика в закладі вищої освіти повинні бути зорієнтовані на формування вчителя-дослідника.

Микола Борисовичу, яких особливостей набуває на сучасному етапі педагогічна практика як найважливіша складова професійної підготовки майбутніх учителів?

Педагогічна практика є найефективнішою формою підготовки вчителя до професійної діяльності, провідною ланкою в системі озброєння майбутнього вчителя професійною компетентністю, під час якої студент глибоко й повно осмислює вікові й індивідуально-психологічні особливості учнів і формує власні особистісні якості, характер, волю, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, вміння будувати взаємостосунки зі школярами й батьками. Мета й зміст педагогічної практики спрямовані на формування у студентів умінь оцінювати реальний стан освіченості учнів, їхню здатність до навчання, стан вихованості й схильності до виховання; застосовувати індивідуальний і диференційований підходи; вивчати перспективу їх індивідуального подальшого просування, проникнення у внутрішній світ особистості вихованців, вміння планувати роботу з урахуванням індивідуальних завдань розвитку учнів.

Опанування студентами цих умінь, необхідність оволодіння змістом педагогіки партнерства й особистісно орієнтованими технологіями організації освітнього процесу можливі за умови спеціально розробленої програми підготовки майбутнього вчителя до дослідницької діяльності.

Змістом зазначеної програми має бути передбачено оволодіння студентами найважливішими прийомами й методами педагогічного дослідження, які, зокрема дають змогу вивчати й аналізувати шкільну документацію, проводити спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ювання, давати експертну оцінку педагогічним явищам, вивчати, узагальнювати, описувати передовий педагогічний досвід, організовувати й проводити дослідницьку роботу, використовувати різноманітні методики. Особлива увага має бути приділена загальному розвитку школярів, зокрема їхньої інтелектуальної, волевої, емоційної, мотиваційної сфер тощо.

Освітній простір, як відомо, детермінується сукупністю соціальних, політичних, економічних і культурних факторів. Динамічні умови існування сучасного контексту освітньої діяльності вимагають від учителя (викладача) здатності діяти творчо і ставлять його перед необхідністю пошуку і застосування інноваційних технологій. В таких умовах актуалізується проблема готовності учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду; цілеспрямована педагогічна діяльність орієнтована на зміну й розвиток освітнього процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої освітньої практики. Головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісно орієнтований підхід, співробітництво педагогів і учнів, емпатійне розуміння вихованців, педагогічний гуманізм; творчість, дослідно-пошукова діяльність, експериментальний характер її впровадження; стійка мотивація на пошук нового в організації освітнього процесу.

Змістом інноваційної педагогічної діяльності передбачено заохочення і спонукання активності учнів в освітньому процесі; індивідуальний підхід, при якому навчальні матеріали змінюються залежно від потреб, інтересів і рівня підготовки учнів; навчання у невеликих групах, що уможливило більшу увагу специфічним потребам кожного; релевантність повсякденного життя, де відправним пунктом для навчання слугують інтереси й життєвий досвід учнів, взаємозв'язок навчального матеріалу з реальним світом; гуманність, що забезпечується відчуттям підтримки, винагороди, поваги та прийняття; застосування принципів соціальної психології, зокрема групової динаміки при груповому вирішенні завдань у різних видах діяльності, які сприяють покращенню паттернів взаємного схвалення і прийняття. Професійна підготовка майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності вимагає кардинального оновлення й розширення складу його компетентностей і розвитку його творчого потенціалу.

Миколо Борисовичу, якими є Ваші найближчі наукові плани?

Вони великі. По-перше, видати доповнені й перероблені підручники для вищої школи “Педагогіка: теорія та історія”, “Педагогіка вищої школи” та підготувати до видання “Антологію зарубіжної народної педагогіки” (у 10-ти томах). По-друге, довести тих докторантів й аспірантів, дослідженнями яких я нині керую, до завершення і захисту ними дисертацій.

Вашу науково-педагогічну діяльність високо відзначив Американський біографічний інститут. Як це сталося? Які критерії цього визнання?

І не тільки Американський біографічний інститут. Міжнародна асоціація видатних лідерів (США) за вагомих внесок у розвиток суспільства (як зазначено у дипломі) визнала мене Людиною 2000 року, а Американський біографічний інститут назвав мене (із врученням свідоцтва) видатною людиною й одночасно обрав членом наукової ради експертів-консультантів цього інституту і заніс моє ім'я у 2000 році до почесної книги визначних міжнародних лідерів. Щодо критеріїв цього визнання, то, на мою думку, це передусім моя науково-педагогічна й громадська діяльність. А зрештою, їм видніше.

Крім державних нагород у Вас є досить вагомі церковні нагороди. Скажіть, будь-ласка, який напрям Вашої діяльності був так високо оцінений Церквою і відзначений нагородами?

За організацію і проведення міжнародних духовно-світських читань, “круглих столів” з актуальних проблем виховання дітей і молоді, за допомогу у відкритті недільних шкіл, дитячих притулків при церквах, за сприяння у створенні першого в Україні Православного

педагогічного товариства (Голова наукової ради товариства), створення програми біблійної історії та християнської етики, яку схвалено Міністерством освіти і науки України, видання “Православного педагогічного вісника” Церква нагородила мене Орденом святого князя Володимира III ступеня (1997 рік) та Орденом Нестора Літописця I-III ступенів. Як зазначено у церковних грамотах до орденів – за церковні заслуги.

Миколо Борисовичу, чи потрібні, на Вашу думку, якісь особливі вимоги до дослідників у галузі педагогіки?

На моє глибоке переконання, ідеальною є ситуація, коли такий науковець, окрім фундаментальної підготовки у галузі педагогіки і психології, історії та філософії освіти, глибоко знає свій предмет і викладає його на високому професійному рівні, і саме його він досліджує, оскільки важко уявити справжнього дослідника, що не має досвіду у сфері, якою він займається.

Що Ви можете порадити молодим науковцям?

Прагнення до знань і наполегливої праці.

Миколо Борисовичу! Я впевнена, що в Україні немає педагога, який би не знав Вашого імені. З Вашого дозволу я б хотіла поставити Вам кілька запитань, які розкривають Вас нашим читачам як особистість.

Так, Ви відомі педагогічній спільноті як людина, яка веде надзвичайно активну наукову, педагогічну і громадську діяльність. Чи вистачає у Вас часу на сім'ю?

Звичайно ж, ні. Бо інакше я покритив би душею, якби сказав, що вистачає. Своїми успіхами я завдячую саме сім'ї. Але сповна скупити свою провину перед сім'єю за обкрадений мною час не можу.

До чого Ви прагнете понад усе?

До життєвої рівноваги.

Яким є Ваше ставлення до перешкод на життєвому шляху?

Будь-яка відчутна перешкода виявляє приховану досі проблему. Розв'язання цих проблем – єдиний шлях удосконалення нашого способу життя.

Ви любите природу?

А хто ж із поліщуків її не любить? Я ж народився і виріс на Поліссі. Природа – це невіддільна частина мого життя і я її люблю так само, як і хороших людей. Намагаюся всіляко оберігати її. Люблю ліс, луки, річку, поле, сад. За все своє життя я посадив більше 800 дерев.

Ви маєте хобі?

Надзвичайно люблю збирати гриби та ловити рибу.

Про Ваше захоплення долати пішки великі відстані ходять легенди. Це теж хобі?

Це більш ніж хобі.

Яким є Ваше найзаповітніше бажання?

Я українець і хотів би бачити свою державу справді вільною, могутньою і квітучою, а людей – щасливими.

Які принципи Ви сповідуєте у своєму житті?

Порядність, чесність, доброзичливість, відвертість, допомогу тому, хто її потребує.

Миколо Борисовичу, Ви людина з таким великим життєвим і практичним досвідом, що Ви можете побажати нашим випускникам, молодим учителям, викладачам?

Добре знати предмет, дуже ґрунтовно готуватися до кожного заняття, любити і поважати того, кого навчаєш, щиро радіти успіхам своїх учнів, сприяти їхньому особистісному і професійному зростанню, дарувати радість наукового і звичайного “життєвого спілкування”, вчити бачити красу і потворність.

Миколо Борисовичу, чим найбільше Ви як учений пишаєтесь у своєму житті?

Звичайно ж, своїми учнями, створеною мною найпотужнішою в Україні науковою школою. Мною підготовлено 48 докторів і 136 кандидатів наук. Всі вони різні, але всі вони мої рідні наукові діти.

Я постійно спостерігаю за їхнім професійним зростанням, радію їхнім успіхам. І серед них одні з найкращих моїх учнів – Любов Яківна Зеня, доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської і німецької філології та перекладу, декан факультету перекладознавства; Ольга Василівна Матвієнко, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи; Анатолій Петрович Максименко, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету романської філології і перекладу; Тетяна Дмитрівна Тхоржевська, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології і фізичного виховання, Шутова Марія Олександрівна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства мого рідного Київського національного лінгвістичного університету, якому я присвятив багато років свого життя, в якому сформувався як справжній викладач і як вчений, де я здобув науковий ступінь доктора педагогічних наук, звання професора і почесне звання заслуженого працівника народної освіти України, члена-кореспондента, а згодом і найвище звання дійсного члена (академіка) Національної Академії Педагогічних Наук України.

ДОСЬЄ

Микола Борисович Євтух – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України (обраний 12.12.1999 р.), доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник народної освіти України, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, член бюро Відділення вищої освіти НАПН України.

М. Б. Євтух народився 26 червня 1938 року в смт. Заріччя Зарічнянського району Рівненської області. У 1962 році закінчив філологічний факультет Львівського державного університету імені І. Я. Франка, після чого розпочав свою діяльність учителем української мови та літератури у школах № 51 імені І. Франка та № 9 м. Львова.

У 1969 році вступив до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, після закінчення якої обіймав посади старшого наукового співробітника НДІ педагогіки УРСР, вченого секретаря Ради з координації наукових досліджень у галузі психолого-педагогічних наук України. З 1978 року – старший викладач, доцент, професор, а упродовж 1989-1997 років – завідувач кафедри педагогіки і психології Київського державного педагогічного інституту іноземних мов (нині Київський національний лінгвістичний університет). З 1997 по 2018 рік – академік-секретар Відділення педагогіки і психології (нині Відділення вищої освіти) Національної академії педагогічних наук України.

Є фахівцем у галузі історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки. Досліджує проблеми філософії освіти, народної педагогіки, розвитку освіти і педагогіки зарубіжних країн. Автор понад 500 наукових і науково-методичних праць. З-поміж них: монографії “Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)”, “Просвітницька діяльність і педагогічні ідеї видатних українських вчених, письменників і громадських діячів (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)”, “Просвітницька діяльність та педагогічні погляди О. В. Духновича”, у співавторстві – “Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.)”, “Освітня діяльність української еміграції у Чехословаччині між двома світовими війнами (1921-1945 рр.)”, “Технологія інноваційної педагогічної освіти”; підручники у співавторстві – “Педагогіка: теорія та історія” (перший в Україні підручник для вищих навчальних закладів посткомуністичного періоду), “Педагогіка і психологія вищої школи”, “Соціальна педагогіка”, “Психологія і педагогіка” (третє видання, одне – англійською мовою), “Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях” (друге видання), “Педагогічна психологія” (друге видання), “Культура взаємин”, “Педагогічна система самопізнання і особистісно-професійного

самовдосконалення”; навчальні посібники – “Технологія соціальної роботи в зарубіжних країнах”, “Соціальна робота в зарубіжних країнах”, “Правові основи української педагогіки: етика та соціальні норми”, “Актуальні питання педагогіки”, “Психологія та педагогіка креативного розвитку особистості” (який також англійською мовою видано у Польщі) тощо, а також низки статей у “Педагогічному словнику”, “Енциклопедії освіти” й багатьох провідних наукових виданнях, зокрема міжнародних.

Академік М. Б. Євтух започаткував новий напрям у педагогічній науці – традиції виховання в зарубіжній народній педагогіці. Є автором першої в Україні навчально-контролюючої системи з курсу “Педагогіка”, успішно апробованої й використаної в практиці ЗВО. Під його керівництвом сформовано потужну наукову школу, яку представляють підготовлені ним 48 докторів і 136 кандидатів наук. Очолював спеціалізовану вчену раду із захисту докторських дисертацій Інституту вищої освіти НАПН України, член спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля та Чернігівського національного університету, член редакційної колегії журналів “Рідна школа”, “Педагогіка і психологія”, низки наукових і науково-методичних збірників. Очолював експертну раду з педагогіки, психології та фізичного виховання ВАК України. Член комісії Міністерства освіти і науки України з питань Державного реєстру наукових установ, яким надається державна підтримка.

Іноземний член Російської академії освіти, академік Міжнародної слов’янської академії освіти імені Я. А. Коменського, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти (Москва), заслужений професор Київського національного лінгвістичного університету, почесний доктор Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, почесний доктор Інституту вищої освіти НАПН України, Кримського гуманітарного університету (м. Ялта), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка, Донбаського державного педагогічного університету, Міжнародного економіко-гуманітарного університету “РЕГГ”, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Лауреат премії Мінвузу України.

У 2000 році визнаний американським біографічним інститутом “Людиною року”, обраний членом наукової ради експертів-консультантів цього інституту та занесений до “Міжнародної книги визначних лідерів”, а також до книг “Україна наукова”, “Національна академія педагогічних наук України” (2010 р.), “Літопис досягнень сучасної України: “Успішні професіонали України” (2011 р.), “Золота книга України: “Золотий фонд нації” (2012 р.), “Літопис освіти і науки України. Історія. Сьогодення. Перспективи” (2013 р.), “Імена України. Біографічний щорічник” (1997, 1999, 2001 рр.), “Хто є Хто в Україні” (2000, 2009 рр.), “Наукові школи України” (2017 р.), біографічних довідників НАПН України тощо.

Нагороджений орденом “За заслуги” III ступеня, Почесною грамотою Кабінету Міністрів України з врученням нагрудного знака, Почесною грамотою НАПН України, Почесною грамотою Російської академії освіти, медалями “В пам’ять 1500-річчя Києва”, “Ветеран праці”, “А. С. Макаренко”, “Ушинський К. Д.”, “Тригорій Сковорода”, “Володимир Мономах”, “Святий Іштван” (Угорщина), нагрудними знаками Міністерства освіти і науки України “Відмінник народної освіти України”, “За наукові досягнення”, “Петро Могила”, а також орденами Української православної церкви – “Святого князя Володимира” III ступеня, “Нестора-Літописця” I-III ступенів, “Святителя Димитрія”, “Різдва Христового”, “Ярослава Мудрого”, медаллю Української православної церкви “За жертвовність і любов до України” тощо. Відзначений подяками Київського міського голови, Рівненської обласної ради, Полтавської обласної ради та Почесною відзнакою Українського фонду культури “За подвижництво в культурі” (2017р.).

За вагомий внесок у розбудову України, заслуги перед українським народом та благодійну діяльність нагороджений Знаком Ордена “Святий Князь Володимир” з присвоєнням йому титулу Старшина Ордена “Святий Князь Володимир” (2018 р.).

Читав курс лекцій “Педагогіка” у Гаванському педагогічному інституті іноземних мов (Куба) та в низці університетів Польщі, керував педагогічною практикою студентів Київського державного педагогічного інституту іноземних мов, яка проводилась у Дрезденській Вищій педагогічній школі.

ФІЗИЧНА ОСВІТА У ФРАНЦІЇ

УДК 37. 015.31: 796.011. 1 (44) (045)

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СПОРТИВНІ ПРАКТИКИ У ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ

Максименко А.П.
maksimap@ukr.net

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.10.2019. Рекомендовано до друку 01.11.2019.

Анотація. У статті охарактеризовано організацію фізичного та спортивного виховання у французьких закладах дошкільної, середньої та вищої освіти. Фізична підготовка і спортивні практичні заняття мають системний характер, запроваджені на всіх рівнях освіти – від материнських шкіл до закладів вищої освіти. Держава приділяє значну увагу розвитку спорту, вважаючи його запорукою здорової нації. Привабливість і популярність французьких закладів освіти значною мірою залежать від якості їхньої спортивної діяльності. У статті також розкрито основні положення Хартії про розвиток спорту в університетах Франції.

Ключові слова: фізичне виховання, спорт, спортивні практики, фізична культура, спортивні асоціації, студентське життя.

Максименко А. П. Киевский национальный лингвистический университет

Физическое воспитание и спортивные практики в школах Франции

Аннотация. В статье рассматривается организация физического и спортивного воспитания во французских дошкольных, средних и высших учебных заведениях. Физическая подготовка и спортивные практические занятия носят системный характер, существуют на всех уровнях образования – от материнских школ до высших учебных заведений. Государство уделяет значительное внимание развитию спорта, считая его залогом здоровой нации. Привлекательность и популярность французских учебных заведений в большой степени зависят от качества их спортивной деятельности. В статье также раскрыты основные положения Хартии о развитии спорта в университетах Франции.

Ключевые слова: физическое воспитание, спорт, спортивные практики, физическая культура, спортивные ассоциации, студенческая жизнь.

Maksymenko A. Kyiv National Linguistic University

Physical Education and Sports Practices in Schools of France

Abstract. Introduction. The issues of physical education and sports training organization in educational institutions become relevant in the context of permanent improvement of the educational system of Ukraine and the increase of international mobility. Most researchers consider the current physical education system to be unable to provide the necessary enhance of physical training, health, students' motivation to exercise. **Purpose.** To study and analyse the experience of organizing and providing physical and sports education in public educational institutions of different levels in France in order to use their positive practices in Ukrainian educational institutions. **Methods.** Reviewing the relevant studies on the problem as well as the methods of comparison and analysis of information were applied. **Results.** The results of the analysis make it possible to conclude that physical education as a form of training in French institutions is mandatory, which is provided by the curriculum. Physical education assists healthy development and physical activity, allowing students to better understand the human body, as well as improving knowledge of safety rules, the physical risks of team behavior, and their own physical safety. It develops aesthetic and humanistic values, promotes a competitive sport among students, gives new meaning to the concept of “community life”. In the long run, good physical fitness becomes an important component in achieving equal prospects, contributes to young citizens education. A well-developed university sports complex is one of the criteria for choosing a university by future students and employees. **Conclusion.** The analysis presented in the article allows us to state that physical education and sports practices in French education are of a systemic nature and implemented at all levels of education – from nursery schools to tertiary education.

Central, as well as local authorities, pay considerable attention to sports education, regarding it a basic requirement for a Healthy Nation. The attractiveness and popularity of higher education institutions largely depend on the availability of all necessary sports facilities for the physical and sports development of the university community members.

Key words: physical education, sport, sports practices, physical culture, sports associations, student life.

Постановка проблеми. У сучасних умовах перманентного вдосконалення функціонування системи освіти України, зростання міжнародної мобільності учасників освітнього процесу набувають актуальності питання організації й здійснення фізичного виховання та спортивної підготовки в закладах освіти. Особливо гостро постали завдання збереження та підтримки в належному стані спортивних споруд, забезпечення якісним сучасним обладнанням спортивних комплексів закладів вищої освіти, а також оновлення чи реорганізації кафедр фізичного виховання. Всі ці питання тісно пов'язані зі студентською молоддю, її фізичною культурою, збереженням здоров'я значної частини українського суспільства. Проте спостерігаємо певну кризу в національній системі фізичного виховання в закладах освіти, оскільки його розвиток не завжди відповідає сучасним запитам здобувачів освіти, міжнародним стандартам, рівню розвитку цього складника в системах вищої освіти європейських й інших високорозвинених країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуку шляхів і засобів покращення діяльності закладів вищої освіти в царині фізичного виховання студентської молоді присвятили свої дослідження українські науковці Л. В. Волкова, Т. Ю. Круцевич, О. Г. Томащук та ін. Зокрема, В. В. Гусак, розглядаючи проблеми фізичного виховання студентів, пропонує шляхи оновлення змісту і форм фізичного виховання на основі конверсії елементів навчально-тренувального процесу. Н. Ю. Довгаль досліджує проблеми фізичного виховання студентської молоді в процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, пропонує базові моделі проведення занять із фізичного виховання, форми заохочення студентів до активної участі у спортивно-масовій роботі. Л. С. Ібрагімова окреслює провідні напрями вдосконалення системи фізичного виховання здобувачів вищої освіти, виокремлює види спорту, що найбільше цікавлять сучасну молодь. Слід зазначити, що більшість науковців доходять висновку про те, що чинна система фізичного виховання не може забезпечити необхідне підвищення рівня фізичної підготовки, здоров'я, мотивацію учнів і студентів до занять із фізичної підготовки та спорту. Тому ставимо за **мету** дослідити французький досвід організації й здійснення фізичного і спортивного виховання в державних закладах освіти різного рівня з перспективою використання їхніх позитивних практик у діяльності українських закладів освіти.

Основні результати дослідження. Фізичне виховання як вид навчальної діяльності у французьких дошкільних закладах (материнських школах) є обов'язковим, що передбачено навчальними планами і програмами. У дошкільному віці в дітей розвивають моторні навички, які базуються на фундаментальних діях: переміщення (ходити, бігати, стрибати); рівноваги (триматися на одній нозі); кидати і ловити предмети тощо.

Початкова школа покликана підтримувати фізичний розвиток дитини, сприяти можливостям розширювати простори та місця розвитку її навичок, що допоможуть пізнати і знати самого себе, розвивати власні фізичні здібності, які сприятимуть утвердженню й урізноманітненню емоцій і почуттів, викликатимуть бажання розвиватися, спілкуватися та гратись у групі. Дитина також вчиться діяти спільно зі своїми однолітками, бере участь у колективних іграх, танцях, співах тощо. Усі ці компетентності набуваються шляхом практичної фізичної діяльності. Вони сприяють зосередженню дитячих зусиль і надають їм смисл: стрибати в довжину – це атлетична діяльність, яка відрізняється від стрибків через снаряд з приземленням на ноги (гімнастична вправа). Виконання фізичних вправ, досягнуті результати спонукають учнів до висловлення відчуттів, пережитих емоцій і вражень.

У початкових школах навчальними планами передбачено три години щотижня на фізичне виховання. Його метою є розвиток здібностей моторики та практична фізична, спортивна й артистична діяльність. Фізичне виховання сприяє розвитку здоров'я, даючи школярам змогу краще знати тіло людини, а також покращує знання правил безпеки, фізичних ризиків поведінки у колективі, правил власної фізичної безпеки й оточення.

Шкільне спортивне виховання розвиває естетичні й гуманістичні цінності, популяризує великий спорт з-поміж учнів. Воно відіграє значну роль у залученні молоді до професійного спорту, наповнює змістом поняття “життя в колективі” тощо. Зрештою хороша фізична підготовка стає важливим складником досягнення рівних перспектив, сприяє вихованню молодих громадян республіки.

Значна кількість різних видів спортивної та фізичної діяльності залежно від людських і технічних ресурсів закладу кожного року пропонується на вибір учням початкових шкіл: атлетика, плавання, адаптація до навколишнього середовища, орієнтація на місцевості, скелолозіння, кінний спорт, ковзани, парусний спорт, байдарки, теніс, боротьба, баскетбол, футбол, гандбол, волейбол, танці, художня гімнастика, акробатика тощо. Кожен із запропонованих модулів зорієнтований на здобуття нових знань і практичних навичок. Проте плавання з-поміж усіх видів спорту має пріоритетність, оскільки перед навчальними закладами стоїть таке завдання: кожен учень зобов'язаний оволодіти кількома видами плавання до кінця навчання в коледжі.

Загалом навчальними планами початкової школи передбачено 108 годин на рік на фізичне і спортивне виховання, водночас кожна школа має право вдосконалювати навчальні плани і збільшувати кількість навчальних годин на фізвиховання.

У більшості початкових шкіл існують спортивні шкільні асоціації, проте вони не є обов'язковими. Учні, які займаються якимось із видів спорту, мають право вступити до такої шкільної асоціації. До її складу також можуть входити педагоги, вихователі та батьки. Спортивна асоціація має за мету і завдання покращувати шкільне життя учнів та їхню успішність. Залучення школярів до спортивних асоціацій, до участі у змаганнях робить їх відповідальними, дисциплінованими, сприяє розвитку автономності й ініціативності у прийнятті рішень.

У системі початкової освіти Франції діє спортивний союз початкових шкіл (USED – union sportive de l'enseignement du premier degré), який об'єднує асоціації початкових шкіл. До його складу входять 830 000 членів і близько 13 200 закладів освіти. Школярі та спортивні організації широко задіяні у проведенні великих спортивних змагань, чемпіонатів із різних видів спорту тощо. Така участь позитивно впливає на розвиток шкільного фізичного виховання та стимулює діяльність місцевих спортивних об'єднань (Jeunesse).

У неповній середній школі – коледжі – учні обов'язково відвідують уроки з фізичної культури та спорту. Навчальними планами передбачено 4 години фізичної підготовки у 6-ому класі і 3 години у 5-3-их класах щотижня. Оцінка з цієї дисципліни виставляється в державному атестаті про неповну середню освіту за результатами поточного контролю. На державному рівні міністерством освіти пропонується перелік різних видів спорту, які необхідно практикувати. Окрім цього, академії та місцеві громади можуть пропагувати власні додаткові види фізичного виховання. Особливу увагу в колежах, як і в початковій школі, приділяють плаванню – всі учні мають оволодіти навичками плавання і знати правила поведінки на воді.

Заняття з фізичної і спортивної підготовки дають учням змогу покращити здобуті навички та їхню ефективність. Підлітки вчать поважати правила та норми, беручи участь у різних проєктах, відчувають особисту відповідальність, пізнають самих себе, а також вчать захищатися та обстоювати власні досягнення. Учні коледжів, які мають бажання займатись певними видами спорту, можуть вступати до спортивної шкільної асоціації. Вона обов'язково,

на відміну від початкових шкіл, створюється і діє в кожному коледжі. Її головним завданням є покращення успішності учнів і поживлення шкільного життя. Спортивна асоціація коледжу пропонує кожному практикувати один або кілька видів спорту протягом навчального року 3 години на тиждень, зазвичай, в середу після обіду.

Залучення учнів коледжів до діяльності спортивних асоціацій, до організації спортивних змагань особливо підтримуються і стимулюються державою та виконавчими органами влади різних рівнів. Так, у коледжі з числа учнів призначають віцепрезидента спортивної асоціації. Це сприяє розвитку відповідальності, стимулює ініціативу й самостійність молоді в прийнятті рішень.

У середній ланці освіти діє національний союз шкільного спорту (union nationale du sport scolaire), який об'єднує асоціації державних і приватних середніх навчальних закладів, які цього бажають. У 2013-2014 навчальному році він налічував у своєму складі 9 561 асоціацію, у його діяльності брали участь близько 33 000 учителів фізичної та спортивної підготовки (Jeunesse).

Здібні й умотивовані учні коледжів мають можливість займатися спортом поглиблено в шкільних спортивних секціях за розкладом і відповідно до затвердженої програми. Для того, щоб успішно діяла та чи інша секція, навчальний заклад має укласти договір про співпрацю з Французькою федерацією практичного спорту. Метою такої співпраці є зближення спортивного руху і національної освіти задля реалізації положень конвенції, підписаної у вересні 2013 року міністром освіти, міністром спорту і президентом Національного олімпійського комітету Франції. Заняття у спортивних секціях безкоштовні, вони проводяться, зазвичай, у другій половині дня вчителями фізичного і спортивного виховання коледжів або запрошеними дипломованими фахівцями. Коледжі, спортивні команди, вчителі можуть брати участь в організації та проведенні спортивних заходів високого рівня: кубків, чемпіонатів тощо. У кожному коледжі у вересні проводиться традиційний день шкільного спорту. Мета цього заходу – ознайомити учнів, батьків і шкільні колективи з діяльністю спортивних асоціацій і федерацій.

Старшою середньою школою у Франції є загальноосвітні і технологічні ліцеї. Усі ліцеїсти відвідують заняття з фізичної і спортивної підготовки 2 години на тиждень. Фізичне виховання сприяє різнобічному розвитку учнів завдяки широкому розмаїттю видів спорту, фізичної й артистичної діяльності. Воно значно впливає на фізичний стан і стан здоров'я ліцеїстів протягом усього життя, розвиває громадянські цінності. Для більшості з них це чи не єдиний вид рухової активності, що впливає на фізичний розвиток тіла. Спортивне і фізичне виховання прищеплює смаки до самостійної та систематичної практичної діяльності. Усі ліцеїсти у випускному класі складають екзамен з фізичного і спортивного виховання. Бажаючи поглиблено займатись спортом можуть записатися на додаткові факультативні заняття (3 години на тиждень) або до групи експедиційно-пошукового навчання (5 годин на тиждень у другому класі).

У ліцеях, так само як і в колежах, обов'язково діють спортивні асоціації, які інтегровані в освітній процес. Їхнім завданням визначено покращувати шкільне життя й успішність ліцеїстів. Спортивна асоціація ліцею пропонує 3 години на тиждень практичних занять із різних видів спорту. Така спортивна підготовка є додатковою і проводиться, зазвичай, після опівдня в середу. Залучення ліцеїстів до участі в діяльності асоціації має за мету виховати в них відповідальність, самостійність й ініціативність. Віцепрезидент спортивної асоціації призначається з числа кращих ліцеїстів.

Спортивна асоціація здійснює підготовку ліцеїстів до організаторської, арбітражної, менеджерської та репортерської діяльності. За кожним із напрямів видається диплом "Молодий працівник Національного союзу шкільного спорту". Ліцеї, так само як і коледжі, з метою популяризації фізичного виховання та спорту співпрацюють з різними спортивними організаціями і рухами, беруть участь в організації та проведенні спортивних змагань різного рівня.

У французьких закладах вищої освіти значна увага приділяється розвитку практичних видів спорту. Так, у 2016 році Конференція президентів університетів прийняла Хартію про розвиток спорту в університетах. Її підписали Міністерство національної освіти, Міністерство вищої освіти і науки, Конференція президентів університетів і Національне об'єднання директорів університетських служб з фізичного виховання і спорту.

У вищих закладах освіти під спортом розуміють заняття з фізичної й артистичної діяльності, які може запропонувати університет. Підписана Хартія стосується організації і розвитку практичного фізичного виховання і спорту університетської спільноти в межах одного університету або в їхніх об'єднаннях.

За останні десятиліття було зроблено кілька наукових доповідей, де спільною стала думка про те, що важливість спортивних практик першочергово полягає у підтримці стану здоров'я, соціальних зв'язків і професійної підготовки. Їх урахування в університетській політиці є одним з елементів привабливості й повноцінності французьких університетів. Наявність в університеті розвиненої спортивної бази позиціонує себе одним із критеріїв при виборі закладу вищої освіти майбутніми студентами та працівниками.

У статті L121-5 французького Кодексу про освіту зазначається, що спортивні практики є одночасно об'єктом навчання та засобом підготовки, і в цьому розумінні вони знаходять відгук у студентському житті, а також урахуються у програмах триступеневої вищої освіти – ЛМД. Держава організовує і визначає загальну рамку для практичних видів спорту університетів. Університетський спорт робить значний внесок в оновлення системи освіти, боротьбу з академічною неуспішністю, виховання здорового способу життя та громадянське виховання, зменшення соціальної та культурної нерівності (Legifrance).

Заклади вищої освіти організовують і розвивають практичне спортивне і фізичне виховання студентів і співробітників. Вони можуть законно шляхом укладання договорів між університетськими спортивними асоціаціями і спортивними федераціями чи територіальними громадами або їх об'єднаннями дозволяти доступ для розвитку спорту в університетах. Про відповідальне ставлення органів державної влади та закладів вищої освіти до фізичного виховання свідчить Хартія про розвиток спорту в університетах. У контексті демократизації вищої освіти, публічності та покращення ефективності університетської політики дії, спрямовані на покращення умов університетського життя, набувають стратегічної ваги щодо якості та привабливості закладів освіти. Виходячи з цієї логіки, спорт стає головним і невід'ємним підґрунтям для об'єднання та розвитку університетської спільноти майбутнього. Спортивна практика переживає великий соціальний розмах, будучи безумовно головним інтеграційним фактором для вступників.

Здатність спорту задовольнити потреби і відповісти на низку мотивацій ставить перед державою та університетськими закладами освіти складне завдання. Спільна національна воля – можливість практикувати в хороших умовах фізичну і спортивну діяльність в університетських центрах, має розглядатись як фундаментальний складник підготовки майбутніх громадян. Фізично розвивати студентів, які цього бажають, надавати їм можливість якісно займатися практичними видами спорту є головним завданням із запобігання хворобам і водночас засобом зміцнення здоров'я.

З одного боку, різноманітні пропозиції з практичного спортивного і фізичного розвитку, запропоновані державними університетами, мають відповідати запитам студентів. Вони повинні бути максимально структурованими і керованими. З іншого боку, університетські спортивні служби мають продовжувати та якісно вдосконалювати досягнення, здобуті під час навчання в середній школі. Із цією метою університети забезпечують:

– спортивну підготовку шляхом проведення практичних занять для студентів незалежно від рівня фізичного розвитку – від дебютантів до призерів;

- координацію можливостей щонайширше охопити спортивними практиками студентів і працівників університетів, які вже мають незначні чи високі спортивні досягнення;
- управління спортивними комплексами (спорудами) і планування їх використання;
- створення й удосконалення різних проектів, які сприяють розвитку спортивної університетської діяльності;
- тренування студентів для участі у змаганнях і залучення їх до організації й проведення спортивних заходів;
- управління спортивними асоціаціями, розвиток університетського спорту та проведення змагань, які організовує Французька федерація університетського спорту (Fédération française du sport universitaire –FFSU) (CHARTE).

У Хартії зафіксовано такі цілі та завдання університетів: сприяти доступу до спортивних практик задля розвитку кожної особистості та здоров'я членів університетської спільноти; модернізувати спеціальне обладнання й умови для занять студентів з особливими потребами, для студентів і працівників, які мають високі спортивні досягнення чи демонструють системне покращення власних здобутків; покращувати знайомство з університетськими спортивними пропозиціями та комунікацію про спортивне життя університетської спільноти шляхом створення спортивної служби (un service des sports); підтримувати відповідальну діяльність університетів у концепції та просуванні спортивної політики, яка дає змогу підсилити привабливість та популярність університету серед вступників і здобувачів вищої освіти; інтегрувати заняття спортом із фаховою підготовкою так, щоб студент зміг використати здобуті компетентності у своєму професійному житті; сприяти спортивній діяльності в гуртожитках і підтримувати внутрішню співпрацю з іншими університетськими службами (CHARTE).

Спортивна практика – заняття з практичних видів спорту – це право кожної університетської спільноти. Практичні спортивні заняття мають бути гарантовані валідністю університетської спортивної політики всередині університетського життя так само як і в рамках початкової професійної підготовки студентів. Такий підхід високо цінується і підтримується комісіями з професійної підготовки й університетського життя (CFVU – commission de la formation et de la vie universitaire) та адміністративними радами (CA – conseil d'administration). Практичні спортивні заняття є рушієм привабливості університетів, вони виховують і готують студентів до входження в майбутнє професійне життя.

Практичні спортивні заняття, професійна підготовка і культура – це потужний вектор комунікації. Вони розвивають фізичні здібності, волю, вміння володіти собою на шляху здобуття професійних компетентностей, а також сприяють інтеграції в університетську, професійну, міську й іншу спільноти.

Слід зважати на те, що структуровані практичні спортивні заняття роблять значний внесок у покращення здоров'я, допомагають боротися проти шкідливих звичок, стресів, чим полегшують здобуття університетської освіти. З одного боку, планування навчання в університеті має дозволяти інтеграції фізичного виховання і вважати спортивні заняття визначальним і рівноправним складником студентського життя. Таким чином заклади вищої освіти сприятимуть інтеграції спорту у професійну підготовку з метою надання студенту оригінальних компетентностей, необхідних для комфортнішого входження в професійне життя. З іншого боку, запровадження спортивних практик має відповідати цілям університетської освіти, мотиваціям студентів і запитам суспільства.

Практичні види спорту в цілому разом зі спортивними змаганнями мають бути захищені від будь-яких негативних впливів і наслідків та служити спортивному вихованню. Вони мають бути вільними від комерційних, релігійних інтересів і слугувати взірцем університетського ідеалу, пропонуючи активний спосіб життя, пов'язаний із життям суспільним.

У згаданій Хартії також зазначено, що для успішного проведення занять із практичних видів спорту в цілковитій безпеці університети повинні мати загальнодоступні спортивні

споруди, обладнання й матеріали, які відповідають встановленим нормам, належної якості та в достатній кількості. Держава, університети, територіальні громади, приватні організації повинні об'єднувати зусилля, взаємодіяти та координувати свою діяльність для планування й оптимального використання всього спортивного обладнання у близькій перспективі. Регіональні, місцеві плани розвитку, контракти між державою і регіонами мають включати такі потреби на середню і довгу перспективи з урахуванням можливостей навколишнього середовища.

У кожному французькому університеті діє університетська служба фізичного та спортивного виховання (SUAPS – service universitaire des activités physiques et sportives). Її директор під керівництвом президента університету забезпечує практичну реалізацію спортивної університетської політики, схваленої комісією з професійної підготовки й університетського життя (CFVU). Він здійснює керівництво спортивними підрозділами у межах повноважень делегованих президентом університету. Університетська служба фізичного та спортивного виховання – єдиний простір для всіх практичних видів спорту, який гарантує доступність до всіх пропозицій спортивних практик, пропонує університетом і зовнішніми інституціями та партнерами для всієї університетської спільноти. Вона підтримує та розвиває зв'язки з іншими університетськими підрозділами, а також регіональними комітетами університетського спорту, студентськими асоціаціями, університетськими клубами чи громадськими організаціями відповідно до спортивної політики, схваленої кожним університетом.

Положеннями Хартії передбачено постійне і недоторканне фінансування університетського спорту, яке має покривати всі витрати на безпечне функціонування і використання спортивних споруд та обладнання. Дані про комплекси і фінансовий стан спортивної політики, що проводиться, подаються вчасно кожного року до комітету професійної підготовки й університетського життя та до адміністративної ради навчального закладу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, фізичне виховання і спортивні практики у французькій освіті мають системний характер, вони запроваджені на всіх рівнях – від материнських шкіл до закладів вищої освіти. Центральні, а також місцеві органи державної влади та інші організації й установи приділяють значну увагу спортивному вихованню, вважаючи його запорукою здорової нації. Привабливість і популярність закладів вищої освіти в суспільстві значною мірою залежать від їх забезпечення усім необхідним (спортивними спорудами, майданчиками, інвентарем тощо) для фізичного і спортивного розвитку членів університетської спільноти.

ЛІТЕРАТУРА

- CHARTRE POUR LE DEVELOPPEMENT DU SPORT A L'UNIVERSITE. (n. d.). Retrieved from <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2016/06/charte-sport-160524.pdf>. Code de l'éducation <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Jeunesse. (n. d.). Le sport à l'école élémentaire. Retrieved from <https://mobile.education.gouv.fr/cid4363/le-sport-a-l-ecole-elementaire.html>.
- Legifrance - Le service public de l'accès au droit. (n. d.). Retrieved from <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>.

НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

УДК 378.147:811.11

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Бирюк О.В., Стеченко Т.О.

olhabyryuk@gmail.com; stechenko@ukr.net

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

Дата надходження 20.09.2019. Дата прийняття до друку 20.10.2019.

Анотація. Стаття присвячена проблемі навчання майбутніх учителів іноземної мови навчальної презентації в контексті компетентнісного підходу. Розглядаються види навчальної презентації та вимоги до них. Дається визначення компетентності в презентаційному мовленні, що розглядається як складова мовленнєвої компетентності в монологічному мовленні. Унаслідок аналізу представленого в сучасних методичних дослідженнях змісту навчання іноземної презентації виділяються складові компетентності в презентаційному мовленні: відповідні вміння, навички, знання та комунікативні здібності. Аналізуються різні підходи до навчання іноземної презентації та обґрунтовується доцільність формування компетентності в презентаційному мовленні взаємопов'язано з іншими мовленнєвими компетентностями в практичному курсі іноземної мови. Виділяються етапи формування у майбутніх учителів іноземної мови зазначеної компетентності, визначається мета й описується зміст кожного етапу.

Ключові слова: навчальна презентація, візуальний супровід, компетентність в презентаційному мовленні, майбутні вчителі іноземної мови.

Бирюк О. В., Стеченко Т. А. Национальный университет “Черниговский коллегіум” имени Т. Г. Шевченко

Обучение будущих учителей иностранного языка учебной презентации

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения будущих учителей иностранного языка учебной презентации в контексте компетентностного подхода. Рассматриваются виды учебной презентации и требования к ним. Дается определение компетентности в презентационной речи как составляющей речевой компетентности в монологической речи. В результате анализа представленного в современных исследованиях содержания обучения иноязычной презентации авторы выделяют составляющие компетентности в презентационной речи: соответствующие умения, навыки, знания и коммуникативные способности. Анализируются различные подходы к обучению иноязычной презентации и обосновывается целесообразность формирования компетентности в презентационной речи взаимосвязанно с другими речевыми компетентностями в практическом курсе иностранного языка. Выделяются этапы формирования исследуемой компетентности, определяется цель и содержание каждого этапа.

Ключевые слова: учебная презентация, визуальное сопровождение, компетентность в презентационной речи, будущие учителя иностранного языка.

**Byriuk O., Stechenko T. National University “Chernihiv Collegium” named after T. H. Shevchenko
Teaching the educational presentation to prospective foreign language teachers**

Abstract. Introduction. In the 21st multinational knowledge society skills of delivering oral public presentations are viewed as a part of the professional competence of prospective FL teachers. According to the Curriculum (2001) trainees should be able to give presentations on a wide range of academic and scientific subjects. Most of the studies on the problem of developing presentation skills deal with teaching prospective non-linguistic field specialists. Thus there is a contradiction between the social demand, theoretical substantiation and practical elaboration of the methodology of teaching presentations to students of foreign languages as a major. It actualizes

the problem of teaching presentations to prospective FL teachers, which presupposes the development of their presentation competence. **Purpose.** The purpose of the article is to define the presentation competence and specify its components and the stages of its development. **Methods.** Analysis of the presentation teaching content introduced in methodological research has been used to specify components of the presentation competence. Pedagogical modeling has been applied to define the stages of its development. **Results.** In the aspect of the competency based approach the aim of teaching prospective FL teachers the educational presentation is viewed as forming the presentation competence as a part of the spoken production competence. The presentation competence has been defined and its components (skills, habits, knowledge and communicative ability) have been specified. Taking into consideration the genre and process approaches and the difficulties of teaching the presentation three stages of developing the presentation competence have been offered. **Conclusion.** To sum up, the educational presentation should be taught in the three stages that helps students overcome the difficulties of making the presentation one after the other.

Key words: educational presentation, visual support, presentation competence, future teachers of foreign language.

Постановка проблеми. У сучасному багатокультурному інформаційному суспільстві вміння робити усні презентації на міжнародних конференціях, семінарах, вебінарах, в класі перед учнями є невід'ємною складовою професійної компетентності учителя іноземної мови (ІМ). Формування вмінь представляти презентації за широким спектром питань в академічній і професійній сферах виділяється як одна з цілей формування мовленнєвої компетентності в говорінні майбутніх учителів ІМ (Ніколаєва, Соловей, 2001). Отже, виникає необхідність створення ефективної методики формування у майбутніх учителів ІМ іншомовної компетентності в презентаційному мовленні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій як вітчизняних (Авсюкевич Ю. С., Драб Н. Л., Корнєєва І. О., Москалюк О. В., Попель О. В., Тарнопольський О. Б.), так і зарубіжних фахівців (Малетова М. І., Bankowski E., Colman A. M., Simona C. E.) свідчить, що в центрі уваги дослідників є навчання іншомовної професійно спрямованої презентації студентів нелінгвістичних спеціальностей, зокрема навчання ділової презентації (Авсюкевич Ю. С., Малетова М. І., Тарнопольський О. Б.), а також різновидів професійно спрямованого монологічного мовлення презентації-доповіді та презентації-реклами (Драб Н. Л.) майбутніх економістів, навчання усного публічного виступу майбутніх політологів (Москалюк О. В.), навчання презентації технічного обладнання майбутніх інженерів (Попель О. В.), навчання дидактичної презентації студентів гуманітарних спеціальностей (Bankowski E.), розвиток презентаційних умінь майбутніх інженерів (Simona C. E.), взаємопов'язане навчання презентації й писемного мовлення майбутніх психологів (Colman A. M.). Поза увагою дослідників залишаються питання навчання іншомовної презентації студентів мовних спеціальностей – майбутніх учителів ІМ.

Мета статті – дати загальну характеристику компетентності в презентаційному мовленні, виділити й описати етапи її формування у майбутніх учителів ІМ на прикладі іншомовної навчальної презентації в межах практичного курсу ІМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах нашого дослідження під презентацією ми розглядаємо процес комунікації, пов'язаний із публічним представленням студентом або групою студентів підготовленого монологічного висловлювання, яке ґрунтується на результатах проведеної проектної діяльності або індивідуальної самостійної роботи. Презентація має чітку структуру і спрямована на ефективне інформування, переконання, мотивування або розважання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних і соціально-демографічних характеристик (Авсюкевич, 2009).

Аналізуючи вимоги Програми (Ніколаєва, Соловей, 2001) до рівня розвитку презентаційних умінь, можна простежити динаміку їх розвитку протягом чотирьох років. Так, на початковому етапі студенти мають вміння давати коротку підготовлену презентацію. На основному етапі вони

мають навчитися робити презентації за широким спектром питань, пов'язаних із власними інтересами, розширюючи й підтримуючи висловлені думки додатковою інформацією та доречними прикладами. На просунутому етапі презентаційні вміння розвиваються й ускладнюються. Під час презентації студенти мають уміти спонтанно, вільно й доречно відповідати на запитання та коментарі аудиторії. З метою досягнення зазначеного рівня розвитку презентаційної компетентності на просунутому етапі необхідно починати навчання іншомовної презентації з першого курсу.

Відповідно до професійної сфери виділяють ділові (*business*), наукові (*scientific*), навчальні (*educational*) і розважальні (*entertaining*) презентації (Толстова, 2015). Для майбутніх учителів ІМ актуальними є наукові та навчальні презентації, проте на практичних заняттях з англійської мови можливим і доцільним є формування у студентів умінь проведення навчальних презентацій на основі розширення та доповнення тем змістових модулів з урахуванням їхніх особистісних інтересів.

Беручи до уваги використовувані додаткові наочні засоби, виділяють такі види навчальних презентацій (Lepley, 2005): 1) презентація-публічний виступ (*public speaking*); 2) презентація-демонстрація з використанням предметної наочності (*method presentation*); 3) презентація з візуальним супроводом (*illustrated talk*) з використанням нетехнічних і технічних засобів.

На основі аналізу вимог до презентації, запропонованих дослідниками (Ю. С. Авсюкевич, Н. Л. Драб, Л. В. Ступникова, О. Б. Тарнопольський, Т. В. Толстова, С. Atkinson, Donald R. Clark, L. Leyton, A. Peery), ми виокремили три групи вимог до навчальної презентації з візуальним супроводом:

- 1) до тексту презентації (цілеспрямованість, структурованість, чітке логіко-композиційне оформлення, використання релевантних мовних засобів, адресованість презентації) ;
- 2) до публічного представлення презентації (підготовленість, усне представлення змісту презентації, активна взаємодія з аудиторією, дотримання часових меж презентації);
- 3) до візуальних засобів у форматі Power Point (кількість слайдів не більше 10-ти, відповідність змісту слайдів тематиці презентації, лаконічність й інформативність тексту на слайді, дотримання правила 6 на 6 (6 рядків по 6 слів), використання читабельного шрифту та темного тексту на світлому фоні тощо) (Бирюк, 2018).

У контексті компетентнісного підходу до навчання ІМ метою навчання студентів іншомовної презентації є формування компетентності в презентаційному мовленні, яку ми розглядаємо як складову мовленнєвої компетентності в монологічному мовленні. Під компетентністю в презентаційному мовленні ми розуміємо здатність планувати, структурувати, формулювати та публічно представляти монологічне висловлювання на основі використання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Ураховуючи розглянуті нами групи вимоги до об'єкта навчання – іншомовної навчальної презентації, ми виділяємо складові цієї компетентності – вміння, навички, знання й комунікативні здібності, необхідні студентам для підготовки й успішного проведення іншомовної презентації з візуальною підтримкою. Так, основу презентаційної культури студентів складають такі вміння:

- здійснювати пошук інформації в різних англомовних джерелах, використовувати ресурси Інтернету;
- вибирати вид читання / аудіювання відповідно до поставленої мети;
- систематизувати й узагальнювати отриману інформацію;
- створювати вторинний текст шляхом трансформації інформаційного наповнення вихідного тексту відповідно до обраної теми / проблеми;
- логічно, послідовно та зв'язно викладати думки, наголошуючи на основному;
- розгорнуто обґрунтовувати судження, давати визначення, наводити докази, використовувати адекватні приклади для ілюстрації;

- структурувати висловлювання відповідно до вимог до композиційного розташування матеріалу в презентації (початок, основна частина, висновок);
- робити обгрунтовані висновки;
- коментувати вербальну та невербальну інформацію, вміщену на постерах / слайдах тощо;
- вести дискусію, тобто вміння адекватно реагувати на запитання аудиторії та давати коректні й змістовні відповіді;
- аналізувати проведену або переглянуту презентацію щодо її результативності за визначеними критеріями (Ніколаєва, Соловей, 2001; Москалюк, 2015).

Водночас на розвиток презентаційних умінь впливає рівень сформованості таких навичок:

- мовленнєвих навичок оперування лексико-граматичним матеріалом, релевантним для тексту презентації; зокрема навичок використання мовних засобів зв'язку й мовленнєвих кліше, необхідних для здійснення комунікативних намірів на різних стадіях презентації;
- фонетичних навичок коректного артикуляційного й інтонаційного оформлення своїх висловлювань;
- технічних навичок створення й використання візуальної підтримки, зокрема за допомогою мультимедійних технологій.

Основою для функціонування виділених умінь і навичок є знання про:

- структурні особливості презентації та логічну послідовність її компонентів;
- вербальну та невербальну поведінку під час презентації;
- лінгвістичні й акустичні (паралінгвістичні й екстралінгвістичні) засоби встановлення контакту з аудиторією, утримання її уваги під час презентації та завершення контакту;
- умови проведення презентації (часові межі; вік слухачів, їхні фонові знання з теми / проблеми презентації, рівень мовної підготовки тощо);
- вимоги до оформлення візуального супроводу, наприклад, слайдів у форматі Power Point.

Паралельно з набуттям знань, формуванням мовленнєвих і технічних навичок і розвитком умінь розвиваються такі комунікативні здібності студентів:

- внутрішньої мотиваційної готовності до публічного виступу;
- здібності користуватися акустичними засобами задля емоційної виразності свого мовлення;
- здібності орієнтуватися в ситуації спілкування;
- здібності прогнозувати запитання з боку аудиторії;
- здібності встановлювати зоровий контакт з аудиторією;
- адекватної реакції на запитання та зауваження з боку аудиторії;
- здібність до самоаналізу тощо.

Формування компетентності в презентаційному мовленні створює підґрунтя для формування фахівця, не лише здатного до представлення іншомовної презентації, але й психологічно готового до цього. На нашу думку, виділені вище вміння, навички, знання та комунікативні здібності забезпечують здатність студента до прогнозування та планування навчальної презентації з візуальною підтримкою, структурування та формулювання її тексту, а також її успішного публічного представлення та подальшого (само)аналізу.

У методиці навчання ІМ існують різні підходи до навчання студентів іншомовної презентації. Більшість методистів-дослідників пропонують навчати студентів професійно орієнтованої презентації при опануванні ними відокремленого супроводжувального курсу (Авсюкевич Ю. С., Кузьменкова Ю. Б., Малетова М. І., Москалюк О. В., Попель О. В., Тарнопольський О. Б., Толстова Т. В.) або окремого змістового модуля (Blandu et. al., Simona C. E.) у межах навчальної дисципліни “Ділова англійська мова” або “Іноземна мова професійного спрямування”. З цією метою розроблено низку навчально-методичних посібників (Мартинова Р. Ю., Попель О. В. *Fundamentals of Refrigeration* (2013); Тарнопольський О. Б., Авсюкевич Ю. С. *Успішні презентації* (2007); Татарина І. О., Москалюк О. В. *Public Speech in Politics* (2015); Толстова Т. В. *Build*

Up Your Presentation Skills (2015), Enhance Your Presentation Skills (2016); Blandu et. al. English for Professional Communication (2004); Powel M. Dynamic Presentations (2010) тощо). На нашу думку, такий підхід до формування компетентності в презентаційному мовленні у студентів нелінгвістичних спеціальностей є цілком доречним. Недостатня кількість аудиторних годин з практичного курсу ІМ і невисокий рівень іншомовної підготовки студентів, зокрема неволодіння фаховою термінологією, не дають змоги ефективно інтегрувати навчання презентації в освітній процес у межах практичного курсу ІМ.

При навчанні іншомовної презентації студентів мовних спеціальностей доцільним буде формування компетентності в презентаційному мовленні взаємопов'язано з іншими мовленнєвими компетентностями в практичному курсі ІМ. Такому підходу сприяє низка факторів. По-перше, об'єктом навчання є іншомовна навчальна презентація з тем / проблем, вивчених студентами в курсі ІМ, а відтак на практичних заняттях студенти засвоюють відповідні фонові знання, лексичні одиниці й граматичні структури, необхідні для створення власної презентації. По-друге, компетентність в презентаційному мовленні містить систему вмінь різного порядку та характеру. Так, поряд з уміннями, специфічними для представлення презентації, до складу компетентності входять уміння різних видів читання й аудіювання, вміння письма, вміння монологічного й діалогічного мовлення (коли доповідач відповідає на запитання та коментарі аудиторії). Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів дає їм змогу вирішувати комунікативні завдання спілкування відповідно до умов комунікації та використовувати необхідні для цього знання, мовленнєві навички й уміння, що створює сприятливе підґрунтя для формування специфічних презентаційних вмінь.

На нашу думку, студенти мають оволодіти всіма зазначеними видами навчальної презентації, починаючи від презентації-публічного виступу та закінчуючи презентацією з візуальним супроводом. Як свідчить практика, більшість студентів віддають перевагу презентації з використанням візуальної підтримки у форматі Power Point, яким вони оволоділи в технічному плані ще в школі, представляючи свої презентації з різних навчальних предметів. Така послідовність навчання відповідає принципам систематичності й послідовності та доступності й посиленості, оскільки кожний наступний вид презентації передбачає оволодіння додатковими презентаційними вміннями. Наприклад, порівняно з публічним виступом презентація з візуальним супроводом потребує, крім вмінь глибоко, логічно, послідовно й зв'язно розкрити тему / проблему доповіді, вміння створювати раціональну вербальну й зображальну наочність і вміння коментувати й інтерпретувати (а не читати) інформацію, представлену на постерах, слайдах тощо. Крім того, як наголошує С. Е. Simona (2015), така послідовність навчання видів презентації вчить студентів покладатися на власні вміння презентаційного мовлення та допомагає їм усвідомити допоміжну роль наочності й мультимедійних засобів і вагомість письмової й усної підготовки до презентації. Порушення запропонованої нами послідовності може зумовити низку труднощів, пов'язаних із усним представленням студентами презентації аудиторії (наприклад, невизначене читання доповідачем тексту зі слайдів, невміння встановити зоровий контакт із аудиторією тощо).

На основі узагальнення досвіду з використання жанрового й процесуального підходів та урахування виділених нами груп труднощів (Бирюк, 2018) ми пропонуємо такі етапи формування іншомовної компетентності в презентаційному мовленні на матеріалі навчальної презентації: 1) навчання створення тексту презентації; 2) навчання презентації-публічного виступу; 3) навчання презентації з візуальною підтримкою. Розглянемо зміст кожного із запропонованих етапів.

Метою *першого етапу* є формування у студентів навичок і вмінь створювати текст презентації: відбирати необхідну для презентації інформацію, виокремлюючи основні інформаційні блоки; з вихідного тексту створювати вторинний текст на основі таких операцій, як об'єднання,

стягнення, узагальнення та перефразування; структурувати текст презентації; логічно, послідовно й зв'язно викладати інформацію; використовувати відповідні мовні, мовленнєві та стилістичні засоби для привернення й утримання уваги аудиторії, завершення презентації тощо.

Студенти вчаться створювати текст презентації на основі прочитаного / прослуханого тексту або після групового обговорення певної проблеми спочатку під керівництвом викладача в аудиторії, а потім самостійно поза аудиторією, коли створення письмового тексту презентації передувє публічному виступу.

Під час аналізу представленого викладачем тексту презентації студенти з'ясовують його комунікативні, структурні, лінгвістичні й стилістичні особливості та визначають вимоги до тексту презентації. Вони послідовно оволодівають окремими діями, необхідними для породження тексту презентації: вчаться створювати основну, вступну та заключну частини презентації на рівні понадфразової єдності. При створенні цілісного тексту презентації студенти можуть користуватися штучно створеними вербальними опорами (пам'яткою-підказкою, планом презентації з ключовими фразами, тезами тощо). Особливо акцентуємо на навчанні студентів реорганізувати вихідний письмовий текст для усної презентації, щоб зробити виступ доступним і цікавим для сприйняття аудиторією. Студенти мають володіти такими прийомами мовної трансформації, як використання простих граматичних структур і речень натомість складних, заміна книжкових слів і виразів виучуваними активними лексичними одиницями.

Під час оцінювання викладачем та / або студентами представлених частин тексту або цілісного тексту презентації слід керуватися виділеними вимогами, що сприяє розвитку у майбутніх учителів ІМ професійно значущих умінь аналізувати та критично оцінювати продукт усного / писемного мовлення учнів за відповідними критеріями та формулювати рекомендації щодо усунення помилок різного характеру (мовних, структурно-композиційних, стилістичних тощо).

Поступово опори усуваються, і студенти переходять до самостійної підготовки тексту презентації та її публічного представлення в аудиторії без використання візуального супроводу. *На другому етапі* передбачається розвиток умінь студентів самостійно створювати текст презентації та формування вмінь усного виступу перед аудиторією, зокрема вмінь виразно й емоційно усно викладати зміст презентації, контактувати зі слухачами, давати відповіді на запитання після завершення презентації. Студенти мають усвідомити, що запорукою успішної презентації є усна репетиція підготовленого тексту поза аудиторією: багаторазовий переказ тексту перед дзеркалом, аудіо- або відеозапис власного виступу, його прослуховування або перегляд і самоаналіз.

Зазвичай, наприкінці вивчення змістового модуля викладач пропонує студентам підготувати та представити власні презентації з певних тем / проблем. Під час усного виступу студенти можуть користуватися як опорою планом з ключовими словами або тезами, але не повним текстом презентації, про що вони мають бути попереджені заздалегідь. Це мотивує студентів ретельно готуватися до презентації та надає їм можливість вчитися встановлювати зоровий контакт з аудиторією.

Навчаючи студентів презентації-публічного виступу, необхідно звертати увагу на їхню невербальну поведінку, оскільки 55% повідомлення сприймається через вираз обличчя, позу й жести, а 38% – через інтонацію й модуляцію голосу (Mehrabian A., 1971). Переглянувши відео з презентацією, доцільно укласти правила щодо пози, жестів, міміки, візуального контакту й інтонаційно виразного забарвлення мовлення під час доповіді перед аудиторією. Аналізуючи усні виступи студентів, слід спиратися на ці правила як критерії оцінювання мови тіла.

Установити контакт з аудиторією та підтримувати її інтерес під час виступу допоможе також оволодіння студентами низкою комунікативно спрямованих прийомів. Так, у вступі презентації можна поставити запитання, спрямовані на критичне осмислення почутої інформації

(аналіз, узагальнення, порівняння, власне оцінювання та її обґрунтування). Під час викладу основної частини презентації доцільно ставити запитання слухачам задля перевірки розуміння змісту почутого. Крім того, під час перебігу презентації можна давати аудиторії завдання та відводити від пів- до хвилини на його виконання в парах. Необхідно цілеспрямовано вчити студентів цих прийомів спочатку на основі готового тексту презентації, а потім використовувати їх у власних презентаціях та обов'язково обговорювати їхню ефективність після виступу.

Коли презентаційні вміння студентів набули таких якостей, як продуктивність, самостійність, динамічність, доцільно переходити до навчання презентації з візуальним супроводом. *На цьому етапі* студенти мають оволодіти технічними навичками оформлення візуальної наочності та вміннями доцільно використовувати її під час презентації.

Студенти набувають знань про вимоги до оформлення слайдів у форматі Power Point (створення фону, створення тексту, вставки малюнків / таблиць / діаграм, налаштування анімації кожного слайду) під час аналізу представлених викладачем слайдів з опорою на відповідну пам'ятку-підказку. Далі студенти отримують готовий текст презентації із завданням розробити слайди у форматі Power Point, дотримуючись вимог до їх технічного оформлення, з якими вони ознайомилися. Після перегляду й аналізу підготовлених слайдів студенти самостійно розробляють і текст презентації, і візуальний супровід до неї.

Наступний крок – навчити студентів використовувати візуальну підтримку, а саме коментувати й інтерпретувати інформацію на слайдах, не втрачаючи контакт з аудиторією. Ці вміння формуються та розвиваються під час регулярної практики в публічному представленні навчальної презентації в аудиторії.

Подальшому розвитку компетентності в презентаційному мовленні сприяє систематичне виконання індивідуальних і групових презентацій у межах кожного змістового модуля та їх оцінювання. Ґрунтуючись на дослідженні D. Grant-Smith, A. Cathcart, P. Williams (2016), ми висуваємо дві основні вимоги до організації процедури оцінювання презентацій, представлених студентами. По-перше, обов'язковим є поєднання різних видів оцінювання – з боку викладача, взаємо- й самооцінювання. По-друге, необхідно забезпечити студентів чіткими критеріями оцінювання тексту презентації, її публічного представлення, технічного оформлення й використання візуального супроводу. Дотримання зазначених вимог сприяє усвідомленню студентами якості й результативності своєї діяльності, розумінню помилок і шляхів їх виправлення, а відтак у студентів розвивається здатність коректувати власні судження про рівень розвитку складових компетентності в презентаційному мовленні та самовдосконалюватись.

Висновок. Таким чином, навчання майбутніх учителів ІМ іноземної презентації передбачає формування компетентності в презентаційному мовленні, що ґрунтується на складній взаємодії визначених нами знань, навичок, умінь і комунікативних здібностей. Формування зазначеної компетентності передбачає три етапи, які мають на меті послідовне подолання труднощів, пов'язаних із створенням тексту презентації, її публічним представленням і використанням візуальної підтримки. **Перспектива** подальших розвідок полягає в обґрунтуванні й розробленні системи вправ для формування у майбутніх учителів ІМ іноземної компетентності в презентаційному мовленні на матеріалі навчальної презентації.

ЛІТЕРАТУРА

- Авсюкевич, Ю. С. (2009). *Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бирюк, О. В. (2018). Проблемы обучения будущих учителей презентации на английском языке. *Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалистов*, 3, 225-230.

- Москалюк, О. В. (2015). *Навчання англійського публічного мовлення майбутніх політологів на основі виступів британських і американських політичних діячів* (Кандидатська дисертація). Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Ніколаєва С. Ю. , Соловей М. І. (керівники) (2001). *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання)*. Вінниця: Вид-во "Нова Книга".
- Толстова, Т. В. (2015). *Подготовка презентації на англійському мові (Build Up Your Presentation Skills)*. Самара: Издательство СГАУ.
- Grant-Smith, D., Cathcart, A. and Williams, P. (2016). *Enhancing Management Students' Professional presentation Skills through Self and Peer Assessment: Calibrating Judgment Using the 3D Presentation Framework*. Gold Coast: OUT Business School and ANZAM.
- Lepley, T. L., Karr-Leech, K. and Felder, C. (2005). *What is an Educational Presentation?* Retrieved from <http://d94-h.tamu.edu/files/2010/07/EdPresentation1.pdf>
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Simona, C. E. (2015). Developing Presentation Skills in the English Language Course for the Engineering Students of the 21st Century Knowledge Society: A Methodological Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 69-74.

REFERENCES

- Avsiukevych, Yu. S. (2009). *Metodyka navchannia prezentatsii anhliiskoiu movoiu studentiv ekonomichnykh spetsial'nostei* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Byriuk, O. V. (2018). Problemy obycheniya budushhikh uchitelej prezentatsii na anglijskom jazyke. *Lingvokul'turnoe obrazovanie v sisteme vuzovskoj podgotovki spetsialistov*, 3, 225-230.
- Moskaliuk, O. V. (2015). *Navchannia anhliiskoho publichnoho movlennia maybutnikh politolohiv na osnovi vystupiv brytans'kykh i amerykans'kykh politychnykh diiachiv* (Kandydatska dysertatsia). Pivdenoukrains'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni K.D. Ushyns'koho, Odesa, Ukraina.
- Nikolayeva S. Yu., Solovej M. I. (kerivnyky) (2001). *Programa z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (p'iatyrichnyj kurs navchannia)*. Vydavnytstvo: "Nova Knyga", Vinnytsa, Ukraina.
- Tolstova, T. V. *Podgotovka prezentatsii na anglijskom jazyke (Build Up Your Presentation Skills)*. Samara: Izdatel'stvo SGAU.
- Grant-Smith, D., Cathcart, A. and Williams, P. (2016). *Enhancing Management Students' Professional Presentation Skills through Self and Peer Assessment: Calibrating Judgment Using the 3D Presentation Framework*. Gold Coast: OUT Business School and ANZAM.
- Lepley, T. L., Karr-Leech, K. and Felder, C. (2005). *What is an Educational Presentation?* Retrieved from <http://d94-h.tamu.edu/files/2010/07/EdPresentation1.pdf>
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Simona, C. E. (2015). Developing Presentation Skills in the English Language Course for the Engineering Students of the 21st Century Knowledge Society: A Methodological Approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 203, 69-74.

УДК 371.315:811.111

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЄВОЇ АДАПТАЦІЇ

Коробова Ю.В.

j.korobova11@gmail.com

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Дата надходження 01.11.2019. Рекомендовано до друку 20.11.2019.

Анотація. Статтю присвячено розв'язанню проблеми навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови – студентів третіх курсів закладів вищої освіти. Представлено обґрунтування, результати практичного розроблення й експериментальної перевірки методики навчання мовленнєвої адаптації. Досліджено теоретичні передумови формування вмінь мовленнєвої адаптації в майбутніх учителів англійської мови: визначено зміст навчання мовленнєвої адаптації, конкретизовано та науково обґрунтовано сутність понять “мовленнєва адаптація” і “комплексна мовленнєва адаптація”, виокремлено найефективніші шляхи покращення сприйняття навчальної інформації учнями. Виділено принципи добору навчальних матеріалів; теоретично обґрунтовано і практично розроблено підсистему вправ і модель навчання студентів мовленнєвої адаптації. Представлено результати експериментального навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: мовленнєва адаптація, підсистема вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації, англійськомовне професійно орієнтоване говоріння, функції мовлення вчителя на уроці, майбутні вчителі англійської мови.

**Коробова Ю. В. Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко
Методика обучения будущих учителей английского языка речевой адаптации**

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы обучения речевой адаптации будущих учителей английского языка – студентов третьих курсов вузов. Представлены обоснование, результаты практической разработки и экспериментальной проверки методики обучения речевой адаптации. Исследованы теоретические предпосылки формирования умений речевой адаптации у будущих учителей английского языка: определено содержание обучения речевой адаптации, конкретизированы и научно обоснованы понятия “речевая адаптация” и “комплексная речевая адаптация”, выделены наиболее эффективные способы улучшения восприятия учениками устной учебной информации. Выделены принципы отбора учебного материала; теоретически обоснованы и практически разработаны подсистема упражнений и модель обучения студентов речевой адаптации. Представлены результаты экспериментального обучения речевой адаптации будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: речевая адаптация, подсистема упражнений для формирования умений речевой адаптации, англоязычное профессионально ориентированное говорение, функции речи учителя на уроке, будущие учителя английского языка.

**Korobova Y. Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
Methodology of Teaching Speech Adaptation to Future English Language Teachers**

Abstract. Introduction. The article focuses on the problem of teaching speech adaptation to the third-year students of foreign languages departments who are trained to be future English language teachers. The teacher talk adaptation is carried by means of speech modifications at different linguistic levels. It helps to increase the comprehensibility of the teacher talk which is its essential characteristic. The teacher trainees should master the effective ways of presenting comprehensible input to facilitate pupils' learning during the lesson. **Purpose.** To provide theoretical substantiation, practical elaboration and experimental verification of the methodology of teaching speech adaptation to future English language teachers during English Practice classes. **Methods.** The current state of scientific ideas concerning the problem of developing professionally oriented speaking skills has been analysed; the theoretical prerequisites for developing speech adaptation skills of future language teachers have been investigated. **Results.** The notions of speech adaptation and complex speech adaptation have

been specified; the most effective ways for increasing the pupils' input comprehension are defined; the content of speech adaptation teaching is substantiated. The subsystem of activities for developing speech adaptation skills has been presented; the model of the teaching process has been worked out. The experimental teaching proves the validity of the suggested methodology; its optimal variant has been substantiated. **Conclusion.** To sum up, it has been grounded that introducing the suggested methodology of teaching speech adaptation to future English language teachers using written reflection during microteaching and self-assessment is the necessary condition for developing University students' professionally oriented speaking skills and the professionalization of the English Practice classes.

Keywords: speech adaptation, the subsystem of activities for developing speech adaptation skills, professionally oriented speaking, teacher talk functions, future English language teachers.

Постановка проблеми. У світлі сучасних вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців у закладах вищої освіти (ЗВО) України з'являються нові підходи до розв'язання проблем у галузі навчання іноземних мов і культур та досягнення високого рівня професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови (ІМ). Підготовка майбутніх учителів має забезпечувати глибоке розуміння багатоаспектного процесу оволодіння ІМ учнями, бути націленою на вдосконалення шкільної іншомовної освіти та створення оптимальних умов для активного процесу розвитку компетентностей учнів. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів ІМ повинно здійснюватися не тільки на заняттях із методики навчання ІМ, а й під час викладання інших дисциплін, які пов'язані з вивченням ІМ. Поглиблення професійної спрямованості занять із практики усного та писемного мовлення дає можливість виявити та ліквідувати суперечності між реальним рівнем сформованості в майбутніх учителів ІМ умінь професійно орієнтованого говоріння та потребами сьогодення. Ефективним шляхом оптимізації підготовки майбутніх учителів ІМ у ЗВО є оволодіння ними вміннями мовленнєвої адаптації, під якою ми розуміємо пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. Мовленнєва адаптація здійснюється шляхом модифікації мовлення вчителя, тобто його змін на різних лінгвістичних рівнях. На жаль, коли вчителю ІМ бракує знань щодо шляхів ефективного мовленнєвого впливу на учнів та вмінь реалізувати його під час проведення уроку, це значно ускладнює процес навчання та розвитку учнів. Крім того, проведений нами аналіз навчальних програм із ПУПМ для майбутніх учителів англійської мови у ЗВО України показав, що в них недостатньо уваги приділяється професійній орієнтації занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах напрямку досліджень, присвячених проблемі формування комунікативних умінь, що забезпечують реалізацію основних професійних функцій учителя ІМ, проведено аналіз основних аспектів професійно спрямованого навчання усного мовлення майбутніх учителів ІМ (Н. Ф. Бориско, Ф. С. Ісхакова, Т. М. Мацуєва, Н. Л. Московська, К. І. Саломатов, С. П. Шатілов), професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ (Ю. В. Єршомін, І. О. Мазаєва, Е. Б. Соловійова), педагогічного спілкування (Н. Л. Байдикова, О. А. Бароненко, І. О. Зимня, В. А. Кан-Калік, О. В. Козіна). Проаналізовано чинники, що ускладнюють розуміння учнями інформації на уроці (А. Anderson, Н. D. Brown, T. Lynch, D. Nunan); ідентифіковано фактори підвищення розуміння в процесі подання навчальної інформації (S. Krashen, A. Nižegorodsew). Проводилися дослідження якісних характеристик мовлення вчителя ІМ (Ю. І. Апаріна, С. В. Роман, С. Я. Ромашина), щодо деталізації лінгвістичних рівнів, на яких відбувається модифікація мовлення вчителя (С. Chaudron, A. B. M. Tsui). Висвітлено значення інтерактивних модифікацій мовлення вчителя під час навчання англійської мови учнів різних рівнів підготовки (M. Brulhart, A. Doff, S. Enright, M. Long, D. Murray). Проблеми формування у майбутніх учителів ІМ умінь професійно орієнтованого говоріння є предметом дослідження багатьох науковців, зокрема розроблено різні методики: навчання професійно орієнтованого англійського говоріння (І. В. Самойлюкевич); професійно спрямоване вдосконалення фонетичного аспекту іншомовного мовлення студентів старших курсів (А. М. Хомицька); навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення

з використанням ділової гри (Л. В. Ананьєва); формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів (Т. О. Стеченко); формування професійно орієнтованих слухо-вимовних навичок студентів першого курсу (В. В. Перлова); формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні в умовах рефлексивного підходу (Л. В. Гайдукова); формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови (Є. В. Яковенко-Глушенкова); формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні (В. В. Черниш). Однак у своїх дослідженнях науковці фокусують увагу переважно на професійно орієнтованому навчанні студентів I, II та IV курсів ЗВО, майже залишаючи поза увагою професіоналізацію занять із практики усного та писемного мовлення для студентів III курсу, важливим аспектом якої є навчання мовленнєвої адаптації. **Актуальність дослідження** зумовлена соціальним замовленням суспільства на підготовку висококваліфікованих учителів, які здатні створити належні умови для ефективного оволодіння учнями англійською мовою; недостатнім урахуванням необхідності професійної орієнтації занять із практики усного та писемного мовлення у навчальних програмах ЗВО України; потребою в дослідженнях із проблеми формування у студентів III курсу вмінь мовленнєвої адаптації.

Метою статті є охарактеризувати методику навчання мовленнєвої адаптації студентів III курсу – майбутніх учителів англійської мови, на заняттях із практики усного та писемного мовлення.

Основні результати дослідження. На основі аналізу дослідженості проблеми навчання професійно орієнтованого говоріння в педагогічній теорії та практиці ми визначили зміст навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації щодо предметного, предметно-змістового та процесуального аспектів. Предметний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації містить професійно орієнтований мовний матеріал (фонетичний, граматичний, лексичний); професійно орієнтований мовленнєвий матеріал (висловлювання класного вжитку, навчальні тексти, матеріал шкільних підручників), невербальні засоби спілкування (жести) та професійно орієнтовані знання (декларативні знання, тобто професійно орієнтовані лінгвістичні та лінгво-методичні знання про адаптивність мовлення вчителя ІМ та способи її досягнення, вміння мовленнєвої адаптації, її вплив на оволодіння учнями ІМ, ефективні шляхи модифікації мовлення на різних лінгвістичних рівнях тощо; процедурні знання, тобто знання про те, як саме модифікувати мовлення вчителя відповідно до рівня підготовки учнів та педагогічної ситуації). Предметно-змістовий аспект передбачає теми та ситуації спілкування. До процесуального аспекту змісту навчання мовленнєвої адаптації входять: 1) навички професійно орієнтованого іншомовного усного спілкування (лексичні, граматичні навички та репродуктивні фонетичні навички); 2) професійно орієнтовані вміння, а саме: адаптаційні вміння вчителя ІМ, які передбачають уміння адаптувати свою мовленнєву та немовленнєву поведінку до мовного, вікового, психологічного рівнів учнів: уміння мовленнєвої адаптації – уміння адаптувати своє мовлення до лінгвістичного рівня, набутого учнями; уміння адаптувати власне мовлення, прийоми навчання та навчальний матеріал згідно з віковими, психологічними особливостями учнів та конкретними умовами навчання; володіти висловлюваннями класного вжитку; перефразувати складні висловлювання чи текст тощо; 3) професійно орієнтовані вправи для формування вмінь мовленнєвої адаптації.

Розгляд класифікацій функцій мовлення вчителя ІМ на уроці (Ю. В. Єрьомін, Г. В. Рогова, С. Я. Ромашина, К. І. Саломатов, S. Thornbury, G. S. Hughes, M. Spratt) та дослідження шести основних *функцій мовлення* вчителя ІМ на уроці (організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю) сприяв визначенню необхідного переліку адаптивних мовленнєвих умінь учителя англійської мови для його ефективного навчання та спілкування з учнями на уроці.

Основною характеристикою мовлення вчителя ІМ вважається зрозумілість, яка сприяє підвищенню ефективності дидактичного комунікативного впливу в процесі педагогічної взаємодії та досягається шляхом пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів. *Адаптація мовлення* вчителя ІМ здійснюється шляхом спрощення або ускладнення, тобто шляхом модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу. Нами досліджено особливості модифікації мовлення вчителя ІМ на уроці та шляхи введення усної навчальної інформації, які покращують її розуміння учнями певного рівня володіння мовою та підвищують дієвість вербального впливу вчителя в процесі педагогічної взаємодії. На основі аналізу виокремлено *найефективніші модифікації мовлення* щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями: 1) на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації; 2) на лексичному рівні: перефразування слів; 3) на синтаксичному рівні: спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів і вживання прислівників перед дієсловами; 4) на рівні дискурсу: формулювання питання-стимулу у формі відкритого спеціального запитання або демонстраційного запитання; використання після спеціального запитання додаткового альтернативного або неповного запитання; застосування часткових повторень, різних способів перевірки розуміння (Коробова, 2013).

Вищий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмінь *комплексної мовленнєвої адаптації*, яку ми розуміємо як адаптацію мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

Виокремлення найефективніших модифікацій мовлення вчителя англійської мови щодо покращення сприйняття навчальної інформації учнями та аналіз шести основних функцій мовлення вчителя ІМ на уроці дав нам змогу визначити такі групи вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної мовленнєвої адаптації: 1) адаптивні вміння організації; 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції; 3) адаптивні вміння стимулювання; 4) адаптивні вміння фасилітації; 5) адаптивні вміння інформування; 6) адаптивні вміння контролю розуміння учнями завдання та контролю його виконання (усього 24 групи вмінь). Першочергової уваги вимагає формування адаптивних вмінь організації та вмінь оцінки й корекції, оскільки на початковому та середньому етапах навчання іноземної мови в закладі середньої освіти існує більша необхідність спрямовувати освітній процес у потрібному напрямку, привертати увагу до помилок. При підготовці до педагогічного спілкування з учнями середнього та старшого ступенів навчання більша увага концентрується на формуванні адаптивних фасилітаційних вмінь у зв'язку з істотним ускладненням навчальної інформації, що вимагає додаткових зусиль відносно узгодження дій учнів, запобігання помилкам, сприяння у вирішенні поставлених завдань. Для формування та розвитку вмінь мовленнєвої адаптації кожної групи розроблено окрему підгрупу вправ.

Під час створення методики навчання мовленнєвої адаптації обов'язковим є врахування та використання рефлексії. Етап рефлексії складається із заповнення таблиць спостереження за виконанням підготовлених вправ на основі шкільних підручників і самооцінювання ступеня володіння вміннями мовленнєвої адаптації. Таблиці спостереження відображають рівень сформованості вмінь мовленнєвої адаптації на основі систематичної рефлексивної взаємодії самооцінки студентами процесу та результатів власного навчального досвіду.

Дослідження теоретичних засад розроблення методики навчання мовленнєвої адаптації детермінували процес добору дидактичних матеріалів для навчання мовленнєвої адаптації (теми та ситуації спілкування, мовленнєвий і мовний матеріал, невербальні засоби спілкування). Компоненти навчальних матеріалів визначено відповідно до принципів професіоналізації, комунікативної необхідності й достатності (Бориско, 1999, с. 105), кореляції навчальних

матеріалів зі шкільними підручниками, релевантності, автентичності (Черниш, 2015, с. 278). Лексичний матеріал дібрано з урахуванням критеріїв тематичності, частотності, семантичної цінності. Основними критеріями добору фонетичного й граматичного матеріалу були частотність і необхідність.

Підсистему вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації побудовано відповідно до методичних принципів комунікативності, домінувальної ролі вправ, новизни та принципів навчання професійно орієнтованого говоріння: професійно-педагогічної спрямованості, моделювання професійної діяльності або функціональності, автентичності, конгруентності, забезпечення професійної комунікативності (Черниш, 2015, с. 278–279). До зазначеної підсистеми увійшли чотири групи вправ: 1) *група вправ 1* для формування вмінь мовленнєвої адаптації на *фонетичному* рівні; 2) *група вправ 2* для формування вмінь мовленнєвої адаптації на *лексичному* рівні; 3) *група вправ 3* для формування вмінь мовленнєвої адаптації на *синтаксичному* рівні; 4) *група вправ 4* для формування вмінь *комплексної* мовленнєвої адаптації (Коробова, 2014).

Відповідно до шести функцій мовлення вчителя на уроці кожна *група* містить шість підгруп вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації на певному лінгвістичному рівні, об'єднаних відповідно у два блоки. Блок 1 включає вправи для формування: 1) адаптивних умінь *організації* (модифікувати формулювання інструкцій, шляхи привертання уваги); 2) адаптивних умінь *оцінювання та корекції* (модифікувати шляхи виправлення та пояснення помилок); 3) адаптивних умінь *стимулювання* (модифікувати формулювання питання-стимулу, способи реагування на відповідь учня). Блок 2 містить вправи для формування: 4) адаптивних умінь *фасилітації* (модифікувати шляхи узгодження дій учнів, запобігання помилкам); 5) адаптивних умінь *інформування* (модифікувати формулювання повідомлення учням нової інформації); 6) адаптивних умінь *контролю* (модифікувати формулювання питання для перевірки розуміння учнями завдання та контролю його виконання).

У такий спосіб запропонована підсистема вправ складається із 24 підгруп вправ, об'єднаних у вісім блоків. Об'єднання підгруп вправ у блоки викликано потребою застосувати вміння мовленнєвої адаптації, які формуються, для розв'язання конкретних завдань у змодельованих ситуаціях під час виконання підготовлених вправ у кінці кожного блоку вправ.

Згідно з вимогами до вправ і критеріями їх класифікації (Плахотник, 2009; Скляренко, 1999) кожна підсистема містить вправи, розроблені й описані за основними (спрямованість на прийом / видачу інформації, комунікативність) та додатковими критеріями (місце виконання, наявність опор, режим виконання, ступінь керуваності діями студентів).

Реалізація моделі навчання майбутніх учителів мовленнєвої адаптації проходить такі етапи в межах кожного блоку вправ: вступний етап, етап тренування у педагогічному професійно орієнтованому спілкуванні, етап практики у педагогічному професійно орієнтованому спілкуванні та етап рефлексії. Розвиток умінь мовленнєвої адаптації на етапі практики у спілкуванні доцільно здійснювати у процесі “мікротренінгу” (*microteaching*), який визначається як перспективна організаційна форма практичної професійної освіти студентів, що відображує основні положення рефлексивної діяльності майбутнього вчителя. Невід'ємним компонентом запропонованої методики є індивідуальне заповнення під час мікротренінгу таблиць спостереження за виконанням підготовлених вправ на основі шкільних підручників, яке ми розглядаємо як першу частину етапу рефлексії. Таблиці спостереження є ефективним засобом структурування інформації та набуття процедурних знань на аудиторних заняттях (див. табл. 1). Їх використання допомагає студенту 1) обмежити масштаби спостережувальних процесів; 2) забезпечити зручний спосіб структурованого збору інформації; 3) оволодіти термінологічним словником учителя ІМ.

Таблиця 1

Таблиця спостереження № 1 (мовленнєва адаптація на фонетичному рівні)

Decide if the statement on the left or right (or in the middle) fits best as a description.

Organizing skills					Organizing skills
1. The teacher's instructions are clear.	T1				1. The teacher's instructions are not clear.
	T2				
	T3				
2. The teacher gives a strong stress to the appropriate word while giving instructions.	T1				2. The teacher doesn't give a strong stress to the appropriate word while giving instructions.
	T2				
	T3				
3. ...	T1				3. ...
12. ...	T2				12. ...
	T3				

Другою частиною етапу рефлексії є участь майбутніх учителів у рефлексивній бесіді, яка містить такі компоненти: 1) відповіді на запитання про ефективні шляхи модифікації мовлення на лінгвістичному рівні, якому присвячений навчальний модуль; 2) обговорення виконання під час мікротренінгу підготовлених вправ з використанням заповнених таблиць спостереження, які сприяють самостійному структуруванню, аналізу й узагальненню навчальної інформації; 3) відповіді на питання для самооцінювання успішності оволодіння вміннями мовленнєвої адаптації; 4) письмові висновки щодо визначення ступеня володіння певними вміннями мовленнєвої адаптації. Рефлексивна бесіда є необхідною складовою як етапу рефлексії, так і всього процесу формування вмінь мовленнєвої адаптації, оскільки допомагає студентам глибше зрозуміти суть майбутньої професії, сприяє процесу навчання мовленнєвої адаптації.

Із метою впровадження запропонованої методики формування вмінь мовленнєвої адаптації в освітній процес підсистема вправ була реалізована в комплексі вправ за розробленою моделлю організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів для студентів III курсу, які після завершення чотирирічного курсу отримують кваліфікацію вчителя англійської мови. Аналіз розподілу годин на вивчення дисципліни "Практика усного та писемного мовлення" на III курсі у різних ЗВО України дав змогу визначити їх оптимальну кількість: 30 аудиторних годин (приблизно 15% від загальної кількості аудиторних годин з дисципліни) і 20 годин для самостійної позааудиторної роботи з оволодіння вміннями мовленнєвої адаптації (всього 50 годин). Модель навчання об'єднує 4 навчальні модулі, кожен із яких спрямований на формування вмінь мовленнєвої адаптації на певному рівні модифікації мовлення, 8 блоків вправ, 8 фрагментів уроку, 8 таблиць спостереження та 8 рефлексивних бесід. Пропонуємо такий розподіл годин: модулі 1 і 2 – по 7 годин аудиторної роботи, модулі 3 і 4 – по 8 годин аудиторної роботи (проведення контролю рівня сформованості вмінь мовленнєвої адаптації), самостійна позааудиторна робота в кожному модулі – по 5 годин. Один модуль розрахований на 8 занять аудиторної роботи (від 0,5 до 1,5 години на одне заняття, тобто від 1/4 до 3/4 частин практичного заняття).

Мета природного експерименту полягала в перевірці ефективності теоретично обґрунтованої та практично розробленої методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації на основі запропонованої моделі в природних умовах на заняттях із практики усного й писемного мовлення під час навчання професійно орієнтованого говоріння. Розроблено два варіанти методики формування вмінь мовленнєвої адаптації в межах гіпотези, яка передбачала, що в результаті поетапної організації процесу навчання майбутніх учителів мовленнєвої адаптації та використання запропонованої підсистеми професійно орієнтованих вправ у майбутніх учителів англійської мови будуть сформовані вміння мовленнєвої адаптації на рівні, який досягне та перевищить умовний коефіцієнт навченості 0,7 за В. П. Беспальком.

Варійованою умовою експерименту була організація етапу рефлексії у письмовій або усній формі. Згідно з першим варіантом методики студенти експериментальної групи (ЕГ) 1 під час участі в мікротренінгу заповнювали таблиці спостереження за виконанням підготовленої вправи та оцінювали власну успішність оволодіння вміннями мовленнєвої адаптації у письмовій формі. У другому варіанті методики, за яким навчалася ЕГ-2, участь студентів у мікротренінгу проходила без заповнення таблиць спостереження, та під час рефлексивної бесіди завдання виконувалися в усній формі.

Вихідний і підсумковий рівні сформованості вмінь мовленнєвої адаптації перевірялися за такими критеріями: 1) критерії для перевірки рівня розвитку професійно орієнтованого монологічного та діалогічного мовлення: завершеність завдання (обсяг, якість, відповідність і чіткість інформації; досягнення комунікативної мети висловлювання); вживання мовних одиниць (мовна грамотність; адекватне використання мови; діапазон використаних граматичних структур і лексичних одиниць); 2) критерій відповідності висловлювання вчителя рівню підготовки групи та конкретній педагогічній ситуації, тобто наявність модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та на рівні дискурсу.

Вертикальний характер експерименту уможливив висновок про загальну ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. Як свідчать результати проведеного експерименту (Коробова, 2015), приріст середнього балу коефіцієнта навченості є достатньо суттєвим; в ЕГ-1 він становить 0,39, а в ЕГ-2 – 0,32. Коефіцієнт навченості в обох ЕГ перевищив середній коефіцієнт навченості 0,7, що засвідчує загальну ефективність запропонованих варіантів методики навчання мовленнєвої адаптації, які сприяли підвищенню рівня сформованості її вмінь. Горизонтальний характер експерименту полягав у тому, щоб порівняти результати навчання за двома запропонованими варіантами методики та визначити оптимальну організацію навчання мовленнєвої адаптації. Достовірність отриманих даних перевірялася за допомогою критерію Фішера та критерію Розенбаума. Вищий рівень ознаки навченості виявили студенти ЕГ-1, які навчались за першим варіантом розробленої методики. Це дало змогу зробити висновок про те, що навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації характеризується кращими результатами за умови організації навчання із застосуванням письмової рефлексії під час проведення мікротренінгу та самооцінювання ступеня володіння вміннями мовленнєвої адаптації, ніж під час організації навчання з використанням усної рефлексії. Це все вказує на доцільність упровадження на заняттях із практики усного й писемного мовлення першого варіанта методики формування вмінь мовленнєвої адаптації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, успішне формування та розвиток умінь професійно орієнтованого говоріння у студентів III курсу мовних ЗВО для ефективнішого виконання ними професійних функцій учителя англійської мови на уроці може реалізовуватися внаслідок упровадження розробленої методики навчання майбутніх учителів мовленнєвої адаптації на заняттях із практики усного й писемного мовлення та створеної моделі організації навчання мовленнєвої адаптації із застосуванням письмової рефлексії під час проведення мікротренінгу та самооцінювання ступеня володіння вміннями мовленнєвої адаптації. Досягнення мети навчання мовленнєвої адаптації забезпечується підсистемою професійно орієнтованих вправ, яка складається з чотирьох груп для формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної мовленнєвої адаптації. Розвиток умінь мовленнєвої адаптації доцільно здійснювати у процесі мікротренінгу шляхом упровадження в процес навчання таблиць спостереження за виконанням підготовлених професійно орієнтованих вправ, які дають студентам змогу фокусувати увагу на певних аспектах окремого етапу навчання, застосовувати здобуті знання й уміння мовленнєвої адаптації під час само- та взаємоаналізу, самостійно структурувати та узагальнювати навчальну інформацію.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та створенні спецкурсу з навчання мовленнєвої адаптації для студентів III курсу – майбутніх учителів інших іноземних мов (німецької, французької, іспанської), для студентів IV курсу, для магістрантів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)*. Киев, Украина: Издательский центр Киевского государственного лингвистического университета.
- Коробова, Ю. В. (2013). Значення інтерактивних модифікацій у педагогічному дискурсі. В К. Ю. Голобородько (Ред.). *Теорія і практика наукового дискурсу: філологія, лінгводидактика* (сс. 293-299). Харків, Україна: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Коробова, Ю. В. (2014). Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 1 (73), 112-117.
- Коробова, Ю. В. (2015). Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*, 24, 106-116.
- Плахотник, В. М. (2009). Чи можуть вправи бути комунікативними? *Іноземні мови*, 3, 3-5.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*, 3, 3-7.
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні*. (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

REFERENCES

- Borysko, N. F. (1999). *Kontseptsiya uchebno-metodycheskoho kompleksa dlia praktycheskoj iazykovoї podhotovky uchytel'ej nemetskoho iazyka (na materyale yntensyvnoho obuchenyia)*. Kyev, Ukraina: Yzdatel'skyj tsentr Kyevskoho hosudarstvennoho lnhvystycheskoho unyversyteta.
- Korobova, Yu. V. (2013). Znachennia interaktyvnykh modyfikatsij u pedahohichnomu dyskursi. V K. Yu. Holoborod'ko (Red.), *Teoriia i praktyka naukovoho dyskursu: filolohiia, lnhvodydaktyka* (ss. 293-299). Kharkiv, Ukraina: Kharkivs'kyj natsional'nyj pedahohichnyj unyversytet imeni H. S. Skovorody.
- Korobova, Yu. V. (2014). Systema vprav dlia formuvannia u majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy vmin' movlennievoi adaptatsii. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho unyversytetu imeni Ivana Franka*, 1 (73), 112-117.
- Korobova, Yu. V. (2015). Eksperymental'na perevirka efektyvnosti metodyky navchannia majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy movlennievoi adaptatsii. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho unyversytetu. Serii Pedahohika ta Psykholohiia*, 24, 106-116.
- Plakhotnyk, V. M. (2009). Chy mozhut'v pravy buty komunikatyvnymy? *Inozemni movy*, 3, 3-5.
- Skliarenko, N. K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok i vmin'. *Inozemni movy*, 3, 3-7.
- Chernysh, V. V. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u majbutnikh uchyteliv profesijno oriientovanoi anhlovnoyi kompetensii v hovorinni*. (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj unyversytet, Kyiv, Ukraina.

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

УДК 372.881.1

МОДЕРАЦІЯ Й РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Бігич О. Б.

bkbpearl@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 03.11.2019. Дата прийняття до друку 20.11.2019.

Анотація. У статті представлено технології формування у студентів бакалаврату методичної компетентності вчителя іспанської мови. Описано авторський досвід застосування цих технологій на лекціях з методики навчання іспанської мови у закладі середньої освіти. Конкретизовано етапи модерації та зміст кожного етапу. Представлено прийоми розвитку критичного мислення студентів під час їхньої самостійної роботи.
Ключові слова: технологія навчання, методична компетентність, вчитель іспанської мови.

Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Модерация и развитие критического мышления будущих учителей испанского языка как технологии формирования методической компетентности.

Аннотация. В статье представлены технологии формирования у студентов бакалаврата методической компетентности учителя испанского языка. Описан авторский опыт использования этих технологий на лекциях по методике обучения испанскому языку в заведении среднего образования. Конкретизированы этапы модерации и содержание каждого этапа. Представлены приемы развития критического мышления студентов во время их самостоятельной работы.

Ключевые слова: технологии обучения, методическая компетентность, учитель испанского языка.

Bigych O. Kyiv National Linguistic University

The moderation and the development of critical thinking of the Spanish language teacher as technologies of forming the methodological competence

Abstract. Introduction. The system of acquiring the methodological competence of the Spanish language teacher among the bachelors is open for updating its components, especially the technologies of study. **Purpose.** The aim is provided for releasing the experience of moderation use and development of critical thinking, as modern technologies of forming the methodological competence of the Spanish language teacher among the bachelors. **Methods.** For the aim success such methods of scientific research as analysis of these technologies and trial studying of students were used. **Results.** The technology of moderation provides the organization of interactive communication at lesson for maximum involving all students to the studying process and for encouraging their high learning activity. The technology of moderation includes seven stages of its realization all of them involve the use of their inherent studying method. The critical thinking is the ability to make decisions independently taking into account the individual search of information, its verification and complex analysis together with reflection from taken decisions. In the educational activity the critical thinking is the bundle of features and skills which specify its high level of students' and lecturer's research activity. The use of the technology of critical thinking development during lectures and self-extracurricular student's work while processing methodological sources helps to increase the efficiency of comprehending studying information and stimulate the interest to the learning material. The technology of critical thinking development provides three stages of its realisation which involve the use of its inherent studying method. **Conclusion.** The moderation and critical thinking development through reading/listening and writing are the technologies of forming among bachelors the methodological competence of the Spanish language teacher during their lectures and self-study.

Key words: teaching technology, methodological competence, Spanish language teacher.

Постановка проблеми. З-поміж видів професійної компетентності вчителя іноземної, зокрема іспанської, мови саме методична компетентність уможливує практичне застосування ним набутих знань, сформованих навичок і розвинених умінь навчання школярів іспанської мови на уроках і під час позакласних заходів. Система формування у студентів бакалаврату методичної компетентності вчителя іспанської мови є відкритою для оновлення своїх складників, зокрема технологій навчання.

З огляду на особливості сучасних студентів (Бігич, 2014), зокрема особливості сприйняття ними лекційного матеріалу (обов'язкова його візуалізація) та його самостійного опрацювання (невеликі за обсягом порції), викладачі вищої школи звертаються до технологій навчання, які уможливають покращення результатів аудіювання протягом лекції та читання під час самостійної позааудиторної роботи студентів. Не є винятком і фахові навчальні дисципліни, які викладаються студентам бакалаврату факультету романської філології і перекладу (спеціальність 014.02 Середня освіта) Київського національного лінгвістичного університету: нормативні дисципліни “Методика навчання іспанської мови в закладах середньої освіти” і “Методика навчання іспанської мови в закладах загальної середньої освіти різного типу” та вибіркові дисципліни “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти” (Бігич 2018a; 2019c) і “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти” (Бігич, 2019a, 2019b).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мій досвід викладання цих навчальних дисциплін свідчить, що такими технологіями навчання є модерація (Аверьянова І. А., Бологова Г. М., Бродская Е. В., Ларина С. А., Луцева І. В., Черкасова В. Н.) й розвиток критичного мислення (Вахненко Е., Лизогуб А. В., Рубан І. М., Садыкова Т., Стогниєва О., Чижаківська Я.), наразі активно використовувані на уроках вчителями англійської мови. Вже була апробована, описана й оприлюднена на авторському освітньому сайті (режим доступу <http://bigich.knlu.edu.ua/Magistr.htm>) низка технологій формування методичної компетентності викладача іноземної, зокрема іспанської, мови (Бігич, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; Бігич 2018b) під час практичних занять з методики навчання іноземних мов і культур у закладі вищої освіти зі студентами магістратури.

Виділення раніше невирішених частин загальної проблеми. Водночас ще не були досліджені сучасні технології формування у майбутніх учителів іспанської мови методичної компетентності, зокрема модерація й розвиток критичного мислення, під час лекцій та їхньої позааудиторної самостійної роботи.

Метою статті є оприлюднення досвіду використання модерації й розвитку критичного мислення як сучасних технологій формування у студентів бакалаврату методичної компетентності вчителя іспанської мови під час різних організаційних форм навчання у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Цілями застосування технології модерації на лекції з методики навчання іспанської мови у закладі середньої освіти є ефективне управління студентською аудиторією задля максимально повного залучення всіх студентів до освітнього процесу, підтримання їхньої високої пізнавальної активності на лекції, гарантованого досягнення її цілей. Цьому сприяють такі принципи модерації, як структурованість (зміст лекції раціонально поділено на чітко визначені питання), систематичність (окремі питання лекції є взаємопов'язаними й логічно слідує одне за одним, утворюючи її повноцінний зміст), комплексність (зміст кожного питання лекції й організовані процеси (інтерація, комунікація, візуалізація, мотивація, моніторинг, рефлексія, аналіз й оцінювання) націлені на набуття студентами методичних знань, а також їх (студентів) соціалізацію), прозорість (діяльність кожного студента є очевидною для викладача, всі студенти чітко бачать перебіг освітнього процесу та його проміжні й підсумкові результати).

Технологія модерації передбачає сім етапів її реалізації. Ініціація чи початок є першим етапом, під час якого лектор емоційно налаштовує студентів на лекцію. Вхідження чи занурення

в тему, як другий етап модерації, передбачає повідомлення теми й завдань лекції. Третій етап модерації – формування очікувань студентів – є передбаченням ефектів лекції. Четвертий етап є власне інтерактивною лекцією: лектор презентує й пояснює навчальний матеріал. П'ятий етап передбачає емоційну розминку. Опрацювання змісту лекції, як шостий етап модерації, передбачає роботу студентів у різних групах (парах змінного складу, міні-групах, змінних групах тощо). Підбиття підсумків чи рефлексія є останнім етапом модерації, під час якого студенти оцінюють лекцію.

Безумовно, що змістове наповнення кожного етапу модерації зумовлюється змістом конкретної лекції з методики навчання іспанської мови. Проілюструю на прикладі лекції “Система вправ для формування іспаномовної комунікативної компетентності у закладі середньої освіти” етапи модерації, реалізованої в 2018-2020 навчальних роках з групами факультету романської філології і перекладу КНЛУ СОі01-16 (14 студентів) і СОі01-17 (9 студентів).

Етап модерації	Тривалість етапу	Навчальний прийом	Опис навчального прийому
Ініціація	2 хв.	Наш сучасник	Мета – налаштування студентів на тему лекції. Лектор знайомить студентів зі статтею у Віснику КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія (2017. – Вип. 27. – С. 11-17) – спогадами сучасників про канд. пед. наук, професора Н. К. Склярєнко – автора сучасної системи вправ для формування іношомовної комунікативної компетентності
Входження / занурення в тему лекції	3 хв.	План і завдання лекції	Мета – ознайомлення студентів з планом і завданнями лекції. Викладач презентує план лекції й окреслює її завдання з опертям на таблиці “Типологія вправ для формування іношомовної комунікативної компетентності” й “Система вправ для формування іношомовної комунікативної компетентності”.
Очікування студентів	5 хв.	Мої очікування	Мета – висловлювання студентами своїх очікувань щодо змісту лекції. Кожен студент записує й озвучує свої очікування щодо змісту лекції, користуючись мовленнєвими зразками “Я дізнаюсь про...”, “Я навчусь...” тощо.
Інтерактивна лекція	45 хв	Мульти-медійна презентація	Мета – набуття студентами методичних знань про типологію і систему вправ для формування у школярів іспаномовної комунікативної компетентності. Студенти аудіовізуалізують лекційний матеріал; відповідають на запитання викладача за змістом кожного питання лекції; самі задають запитання тощо.
Емоційна розминка	5 хв.	Автентична пісня	Мета – переключення й налаштування студентів на наступний вид роботи (опрацювання змісту лекції). Студенти слухають іспаномовну пісню (переглядають відеокліп), після чого класифікують цю вправу за типами і видом.

Продовження таблиці

Етап модерерації	Тривалість етапу	Навчальний прийом	Опис навчального прийому
Опрацювання змісту лекції	15 хв.	Seis sombreros para pensar (Шість капелюхів мислення)	Мета – рефлексія студентами змісту лекції. Розподіливши між собою п'ять (білий інформаційний, червоний емоційний, жовтий позитивний, чорний негативний, зелений креативний) капелюхів (синій організаційний капелюх “вдягає” лектор), студенти в змінних трійках / парах обговорюють зміст кожного питання лекції.
Підведення підсумків лекції	5 хв.	Хвилями моєї пам'яті	Мета – кореляція змісту лекції з попередніми очікуваннями студентів. Студенти співвідносять набуті знання зі своїми попередніми очікуваннями

Згідно із зазначеними етапами модерерації організується перебіг інших лекцій з методики навчання іспанської мови в закладі середньої освіти (“Формування іспаномовної фонетичної / лексичної / граматичної компетентності” / “Формування іспаномовної компетентності в техніці читання й письма”) з модифікацією навчальних прийомів відповідно до змісту конкретної лекції.

Ефектами технології модерерації на лекції є

– чітке цілепокладання лектором й урахування освітніх потреб студентів робить навчання зрозумілим і бажаним для них, освітні цілі стають цілями студентів, набуваючи суттєвого мотиваційного потенціалу, забезпечуються висока пізнавальна активність і самостійність студентів; у свою чергу, їхня самостійність у навчанні сприяє формуванню відповідальності за результати свого учіння, розвитку мотивації досягнення успіху, лідерських якостей, самовпевненості у власних силах;

– групова робота студентів і співробітництво уможлиблюють легку адаптацію в колективі; в свою чергу, навчання у співробітництві забезпечує оволодіння студентами універсальними навичками і готовність до їх застосування в практичних ситуаціях;

– якісна комунікація на лекції сприяє взаєморозумінню й ефективній взаємодії всіх учасників освітнього процесу; відкритому й вільному обміну інформацією й знаннями та емоціями й почуттями; розвитку діалогу / полілогу, активному залученню до навчальної діяльності всіх студентів;

– використовувана лектором мультимедійна візуалізація забезпечує унаочнення, чітке сприйняття й розуміння нового матеріалу, поживляє процес навчання, позитивно сприймається й позначається на його результатах;

– позитивна мотивація стимулює пізнавальну активність і творчість студентів, розкриває й розвиває їхні здібності, сприяє їх якісному навчанню, уможлиблює довге зберігання працездатності й хорошого настрою як студентів, так і лектора;

– моніторинг сприяє впорядкуванню набутих студентами знань, допомагає лектору контролювати повноту реалізації плану лекції, сприяє якісному засвоєнню студентами нового навчального матеріалу;

– аналіз й оцінювання уможлиблюють отримання лектором чіткого уявлення про гармонійність побудови лекції, відповідності її змісту, формату презентації й методів навчання освітнім потребам і можливостям студентів;

– рефлексуючи, студент досягає необхідного ступеня розуміння нового навчального матеріалу, нових стосунків і моделей поведінки, краще розуміє свої освітні потреби й можливості, на працьовує адекватні моделі ефективної поведінки в колективі.

Отже, застосування технології модерації на лекції уможливило ефективне управління методичною освітою студентів, робить навчання більш контрольованим й стійким, дає змогу лекторові досягати запланованих результатів, професійно керувати процесами, які відбуваються на лекції, посилює довіру студентів до викладача, підвищує його авторитет і повагу. Використовувані на лекції прийоми й форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів спрямовуються на активізацію їхньої аналітичної й рефлексивної діяльності, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, комунікативних здібностей і навичок командної роботи, набуття студентами суспільно значущих цінностей і життєво вагомих навичок й умінь, виховання, розвиток і соціалізацію особистості студентів.

Водночас здобуті студентами на лекції методичні знання потребують їх повторення шляхом опрацювання тематично дотичного розділу підручника методики (чи інших джерел) під час самостійної позааудиторної роботи. При цьому така організаційна форма навчання студентів потребує властивих їй технологій формування у студентів методичної компетентності вчителя іспанської мови, зокрема методичних декоалативних і процедурних знань. Такою технологією є розвиток у студентів критичного мислення через читання й письмо.

Критичне мислення витлумачується як здатність самостійно приймати рішення з опертям на самостійний пошук інформації, її верифікації й комплексного аналізу поряд з рефлексією прийнятих рішень (Петросян & Коростелева, 2019). В освітній діяльності критичне мислення є сукупністю якостей і вмінь, які зумовлюють високий рівень дослідницької культури суб'єктів освітнього процесу – студента й викладача. В такому рефлексивному / оцінювальному мисленні знання, як складник компетентності, є не кінцевим, а відправним пунктом. Використання технології розвитку критичного мислення на лекції та в позааудиторній самостійній роботі студентів при опрацюванні методичних джерел дає змогу підвищити ефективність сприйняття ними нової навчальної інформації, посилити інтерес як до виучуваного матеріалу, так і до самого учіння, розвивати вміння критично мислити й співпрацювати з іншими студентами, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, нехтувати непотрібною / хибною інформацією, розуміти взаємозв'язок різних її частин тощо.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає три етапи її реалізації: виклик, осмислення змісту, рефлексія. У процесі реалізації етапу виклику студенти вільно, без страху бути виправленими, висловлюють своє бачення пропонованої для вивчення теми; при цьому їхні висловлювання не є “правильними” чи “помилковими”; між собою поєднуються індивідуальна (кожен студент актуалізує свої методичні знання й досвід вивчення іспанської мови) й групова (дає змогу почути думки інших студентів) форми. В свою чергу, викладач стимулює студентів до пригадування того, що вони вже знають з виучуваної теми, та сприяє безконфліктному обміну думками.

На етапі осмислення змісту студенти контактують з новою інформацією; намагаються зіставити її з наявними методичними знаннями й досвідом; акцентують свою увагу на пошуку відповідей на запитання й утруднення, що виникли; прагнуть звернути увагу на те, що саме привернуло їхню увагу, які аспекти є менше цікавими й чому; готуються до аналізу й обговорення почутого / прочитаного навчального матеріалу. Викладач виразно й привабливо подає навчальний матеріал і пропонує різні прийоми для розмірковування.

На етапі рефлексії студенти привласнюють нову інформацію, перетворюючи її на власні методичні знання, систематизують нову інформацію щодо наявних у них уявлень і відповідно до категорій знань. Найпродуктивнішим є поєднання індивідуальних (есе, ключові слова, графічна організація матеріалу як різновиди письма) й групових форм. Студенти відбирають найбільш значущу для розуміння виучуваної теми інформацію, після чого висловлюють нові ідеї й інформацію власними словами, самостійно вибудовують причинно-наслідкові зв'язки. Переформулювання набутої інформації власними словами створює особистий осмислений контекст. Викладач оцінює результати роботи студентів.

Кожен етап технології розвитку критичного мислення виконує низку функцій:

– етап виклику – мотиваційну (спонукання студентів до опрацювання нової інформації, пробудження інтересу до нової теми), інформаційну (виклик “на поверхню” наявних знань з теми) й комунікаційну (безконфліктний обмін інформацією) функції,

– етап осмислення – інформаційну (здобуття нових знань з теми) й систематизувальну (класифікація набутої інформації за категоріями знання) функції,

– етап рефлексії – комунікаційну (обмін думками про нову інформацію), інформаційну (здобуття нових знань), мотиваційну (спонукання до подальшого розширення інформаційного поля) й оцінювальну (співвіднесення нової інформації і наявних знань, вироблення власної позиції, оцінювання процесу) функції.

Проілюструю на прикладі теми “Система формування іспаномовної комунікативної компетентності у закладі середньої освіти” прийоми технології розвитку критичного мислення через читання й письмо, реалізовані в 2018-2020 навчальних роках з групами факультету романської філології і перекладу КНЛУ СОі01-16 (14 студентів) і СОі01-17 (9 студентів). Кожне питання з огляду на свій зміст передбачає властивий йому прийом розвитку у студентів бакалаврату критичного мислення через читання й письмо.

Етап виклику

На слайді – висловлювання відомих людей про вчителя

Прийом – мозковий штурм

Запитання – Чи стосуються ці висловлювання вчителя іноземної мови, зокрема іспанської?

Домашнє завдання – знайти вислів відомої людини, дотичний до навчання іноземної мови, зокрема іспанської.

Проектна робота – до дня вчителя укласти добірку привітань викладачам іспанської мови

•

На слайді – назва навчальної дисципліни “Методика навчання іспанської мови в закладі середньої освіти”

Прийом – інвентаризація

Запитання – Чи відоме вам словосполучення «навчання іспанської мови»? Що, на вашу думку, означає слово «методика» в ньому? Ваші очікування від цієї навчальної дисципліни.

Етап осмислення змісту

На слайді – план лекції “Система формування іспаномовної комунікативної компетентності у закладі середньої освіти”

Прийом – кластер

Запитання – Чому саме в такій послідовності представлено складники системи формування іспаномовної комунікативної компетентності у закладі середньої освіти?

Домашнє завдання – схематично визначити взаємозв'язок між складниками системи формування іспаномовної комунікативної компетентності в закладі середньої освіти.

•

На слайді – цілі навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – прогнозування за допомогою відкритих запитань ромашки Блума

Запитання – Чим різняться цілі навчання школярів іспанської мови?

Домашнє завдання – схематично співвіднести цілі навчання іспанської мови зі складниками іспаномовної комунікативної компетентності

•

На слайді – зміст навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – кластер гроно

Запитання – Чим різняться предметний і процесуальний аспекти змісту навчання школярів іспанської мови?

Домашнє завдання – проілюструвати складники предметного й процесуального аспектів змісту навчання школярів іспанської мови прикладами з чинної програми й підручників іспанської мови (керівник авторського колективу Редько В. Г.)

Самостійна робота – для конкретного класу конкретизувати складники предметного й процесуального аспектів змісту навчання школярів іспанської мови.

•

На слайді – принципи навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – рибна кістка

Запитання – У чому відмінність дидактичних і методичних принципів навчання іспанської мови? Чи є між ними кореляція?

Домашнє завдання – на верхніх і нижніх кістках риби розмістити дидактичні й методичні принципи навчання іспанської мови.

•

На слайді – підходи до навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – кошик методичних ідей (кожна пара студентів отримує підхід – комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий, професійно орієнтований)

Запитання – Чи відображає назва підходу його зміст? Спрогнозувати за назвою підходу його суть.

•

На слайді – технології навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – insert: v знаю + нове знання – думаю інакше ? є запитання

Завдання – позначити кожен технологію навчання дотичним значком. Яка технологія навчання найбільше імпонує і чому?

Домашнє завдання – ознайомитись з виступами лектора на конференціях (авторський освітній сайт, рубрика «Презентації виступів»).

•

Слайд – засоби навчання іспанської мови в закладі середньої освіти

Прийом – шість капелюхів мислення

Завдання – прокоментувати кожен групу засобів через критерії сучасності й актуальності

Домашнє завдання – схематично скорелювати такі складники системи навчання іспанської мови, як підхід, технологія, засіб.

Індивідуальне домашнє завдання – ознайомитись з тезами й виступами на фахових конференціях студентів ІУ курсу (авторський освітній сайт, рубрика “Самостійна позааудиторна робота студентів”). Чи є бажання представити в тезах один із сучасних засобів навчання школярів іспанської мови?

Етап рефлексії, як останній у технології розвитку критичного мислення через читання й письмо, зазвичай реалізується на практичних заняттях з методики навчання іспанської мови в закладі середньої освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, технологіями формування у студентів бакалаврату методичної компетентності вчителя іспанської мови на лекціях і під час їхньої позааудиторної самостійної роботи слугують модерація та розвиток критичного мислення через читання / аудіювання й письмо. Перспективи подальших наукових розвідок передбачають конкретизацію прийомів цих технологій щодо інших тем з методики навчання іспанської мови в закладі середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Аверьянова, И. А. (2014). *Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка на основе технологии модерации*. Взято из <https://videouroki.net/razrabotki/formirovanie-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokakh-angliyskogo-yazyka-na-osnove-tekhnologii-moderatsii.html>
- Бігич, О. Б. (2014). *Кліпове мислення vs. учіння студентів. Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія*. Матеріали IV Міжнародної наукової конференції, 17-18 квітня 2014 р., Горлівка. Горлівка : Видавництво ПП “Колегія”.
- Бігич, О. Б. (2017а). Ед’ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія Педагогіка*, 4, 119-126.
- Бігич, О. Б. (2017б). Методичний батл й інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*, 3(352), 308-312.
- Бігич, О. Б. (2017с). Seis sombreros para pensar – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Мова. Свідомість. Концепт*, 7, 239-242.
- Бігич, О. Б. (2017д). Six thinking hats – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1(15), 64-67.
- Бігич, О. Б. (2018а). Вибіркова дисципліна “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладі середньої освіти”: удосконалення методичної компетентності вчителя. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 20(1), 89-91.
- Бігич, О. Б. (2018б). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*, 28, 189-197
- Бігич, О. Б. (2019а). Навчально-методичне забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів іспанської мови з вибіркових дисциплін курсу методики. *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов*. Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 вересня 2019 р. (с. 52-54). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Бігич, О. Б. (2019б). *Посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату з вибіркової дисципліни “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти”*. Київ : Вид. центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2019с). *Посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату з вибіркової дисципліни “Сучасні засоби навчання іспанської мови в закладах середньої освіти”*. Київ : Вид. центр КНЛУ.
- Бологова, Г. М. (2014). *Урок англійського мови на основі технології модерации в 7 класі по темі “Летние каникулы”*. Взято из <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/04/22/urok-angliyskogo-yazyka-na-osnove>
- Бродская, Е. В. (2018). *Метод модерации на уроках англійського мови*. Взято из <https://infourok.ru/metod-moderatsii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-2740198.html>
- Вахненко, Е. (2019). *Технология развития критического мышления через чтение и письмо при обучении иностранному языку*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2019/08/tehnologiya-razvitiya-krit-myshleniya/>
- Ларина, С. А. (2017). Из опыта работы: “Технология модерации и активные методы обучения на уроке англійського мови як спосіб підвищення активизации и коммуникативных

- способностей обучающихся”: Взято из <https://multiurok.ru/blog/iz-opyta-raboty-tiekhnologhiia-modieratsii-i-aktivnyie-mietody-obuchieniia-na-urokie-anghliiskogho-iazyka-kak-sposob-povysheniia-aktivizatsii-i-kommunikativnykh-sposobnostiei-obuchaiushchikhsia.html>
- Лизогуб, А. В. (2016). *ТРИЗ и РКМ технологии как средство развития критического и творческого мышления учащихся на уроках английского языка*. Взято из <https://infourok.ru/triz-i-rkm-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1082263.html>
- Луцева, И. В. (2015). Модерация на уроках английского языка. Взято из <https://multiurok.ru/blog/modieratsiia-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html>
- Петросян, Г. О., & Коростелева, Е. Л. (2019). Формирование критического мышления у современных школьников: Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2019/11/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya>
- Рубан, И. М. (2012). Технология критического мышления на уроках английского языка: Взято из <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>
- Садыкова, Т. (2018). *Критическое мышление как содержательный компонент межкультурного подхода к иноязычному образованию на этапе средней школы*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2018/06/critical-thinking-2/>
- Стогниева, О. *Технология написания диаманты как средство развития критического мышления и воображения на уроках английского языка*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2016/08/writing-technology-diamonds/>
- Черкасова, В. Н. *Технология модерации*. Взято из <https://cherkasova2011.jimdo.com/самообразование/технология-модерации/>
- Чижаковская, Я. (2018). Использование технологии критического мышления на уроках английского языка. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2018/12/the-use-of-critical-thinking-technology-in-english-lessons/>

Reference

- Aver'ianova, Y. A. (2014). Formirovaniye inoyazychnoy kommunykativnoy kompetentsyy na urokakh anghlyjskoho iazyka na osnove tekhnolohyy moderatsyy. Vziato yz <https://videouroki.net/razrabotki/formirovanie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-urokakh-angliyskogo-yazyka-na-osnove-tekhnologii-moderatsii.html>
- Bihych, O. B. (2014). Klipove myslennia vs. uchinnia studentiv. Suchasni napriamy vykladannia humanitarnykh dystsyplin u serednikh ta vyschykh navchal'nykh zakladakh : mova, literatura, istoriia. Materialy IV Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 17-18 kvitnia 2014 r., Horlivka. Horlivka : Vydavnytstvo PP “Kolehiia”.
- Bihych, O. B. (2017a). Ed'iutejntment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia Pedahohika, 4, 119-126.
- Bihych, O. B. (2017b). Metodychnyj batl j interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. Naukovyj visnyk Skhidnoievropejs'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriiia: Filolohichni nauky (movoznavstvo), 3(352), 308-312.
- Bihych, O. B. (2017c). Seis sombreros para pensar – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. Mova. Svidomist'. Kontsept, 7, 239-242.
- Bihych, O. B. (2017d). Six thinking hats – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. Aktual'ni problemy romano-hermans'koi filolohii ta prykladnoi lnhvistyky, 1(15), 64-67.
- Bihych, O. B. (2018a). Vybirkova dystsyplina “Suchasni zasoby navchannia ispans'koi movy v zakladi seredn'oi osvity”: udoskonalennia metodychnoi kompetentnosti vchytelia. Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuzivs'kyj zbirnyk naukovykh prats' molodykh vchenykh Drohobyt's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka, 20(1), 89-91.

- Bihych, O. B. (2018b). Tekhnolohii formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriiia : Pedahohika ta psykholohiia*, 28, 189-197
- Bihych, O. B. (2019a). Navchal'no-metodychne zabezpechennia samostijnoi roboty majbutnikh uchyteliv ispanskoi movy z vybirkovykh dystsyplin kursu metodyky. *Innovatsii v osviti: suchasni pidkhody do profesijnoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov. Materialy VII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 27-28 veresnia 2019 r. (cc. 52-54)*. Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M.M.
- Bihych, O. B. (2019b). Posibnyk dlia samostijnoi roboty studentiv bakalavratu z vybirkovoi dystsypliny "Metodyka formuvannia ispanomovnoi linhvosiokul'turnoi kompetentnosti shkoliariv u zakladakh zahal'noi seredn'oi osvity". Kyiv : Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2019c). Posibnyk dlia samostijnoi roboty studentiv bakalavratu z vybirkovoi dystsypliny "Suchasni zasoby navchannia ispanskoi movy v zakladakh seredn'oi osvity". Kyiv : Vyd. tsentr KNLU.
- Bolohova, H. M. (2014). Urok anhlyjskoho iazyka na osnove tekhnolohyy moderatsyy v 7 klasse po teme "Letnye kanykuly". Vziato yz <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/04/22/urok-angliyskogo-yazyka-na-osnove>
- Brodskaiia, E. V. (2018). Metod moderatsyy na urokakh anhlyjskoho iazyka. VZYaTO YZ <https://infourok.ru/metod-moderatsii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-2740198.html>
- Vakhnenko, E. (2019). Tekhnolohyia rozvytyia krytycheskoho myshlenia cherez chtenye y pys'mo pry obuchenyy ynostrannomu iazyku. Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2019/08/tehnologiya-razvitiya-krit-myshleniya/>
- Laryna, S. A. (2017). Yz opyta raboty: "Tekhnolohyia moderatsyy y aktyvnye metody obuchenia na uroke anhlyjskoho iazyka kak sposob povysheniia aktyvnykh sposobnostej obuchaiushchikhsia": VZYaTO YZ <https://multiurok.ru/blog/iz-opyta-raboty-tiekhnologhiia-modieratsii-i-aktivnyie-mietody-obuchieniia-na-urokie-anghliiskogho-iazyka-kak-sposob-povyshieniia-aktivizatsii-i-kommunikativnykh-sposobnostiei-obuchaiushchikhsia.html>
- Lyzohub, A. V. (2016). TRYZ y RKM tekhnolohyy kak sredstvo rozvytyia krytycheskoho y tvorcheskoho myshlenia uchashchykh na urokakh anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <https://infourok.ru/triz-i-rkm-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1082263.html>
- Lutseva, Y. V. (2015). Moderatsyia na urokakh anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <https://multiurok.ru/blog/modieratsiia-na-urokah-anghliiskogho-iazyka.html>
- Petrosian, H. O., & Korosteleva, E. L. (2019). Formyrovanye krytycheskoho myshlenia u sovremnykh shkol'nykov: Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2019/11/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya>
- Ruban, Y. M. (2012). Tekhnolohyia krytycheskoho myshlenia na urokakh anhlyjskoho iazyka: Vziato yz <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/1786-2012-11-07-14-08-27.html>
- Sadykova, T. (2018). Krytycheskoe myshlenye kak sodержatel'nyj komponent mezhkul'turnoho podkhoda k ynoiazychnomu obrazovaniyu na etape srednej shkoly. Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2018/06/critical-thinking-2/>
- Stohnyeva, O. Tekhnolohyia napysaniia dyamanty kak sredstvo rozvytyia krytycheskoho myshlenia y voobrazhenia na urokakh anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2016/08/writing-technology-diamonds/>
- Cherkasova, V. N. Tekhnolohyia moderatsyy. Vziato yz <https://cherkasova2011.jimdo.com/samoobrazovanye/tekhnolohyia-moderatsyy/>
- Chyzhakovskaia, Ya. (2018). Yspol'zovanye tekhnolohyy krytycheskoho myshlenia na urokakh anhlyjskoho iazyka. Vziato yz <http://iyazyki.prosv.ru/2018/12/the-use-of-critical-thinking-technology-in-english-lessons/>

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 372.881.111.1:37.02

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ МІЖНАРОДНИХ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ

Сімкова І. О.

isimkova@ukr.net

Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

Дата надходження 17.11.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Анотація. Статтю присвячено дослідженням питань навчання англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів із застосування автентичних навчальних відеоматеріалів. Проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних фахівців з питань формування у студентів здатності ефективного англomовного професійно орієнтованого спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення і застосування автентичних відеоматеріалів у методиці навчання англійської мови для професійного спілкування тощо. Запропоновано модифіковану модель майбутнього фахівця у сфері міжнародних соціальних проєктів, що складається з декількох рівнів: перший – особистість фахівця, другий – менталітет, загальна і професійна культура, професійний менталітет, третій – професійна компетентність і професійно вагомий рівень якості фахівця. Описано особливості діяльності майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів. Визначено, що технологія формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів повинна враховувати інтеграцію чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння). Наведено переваги застосування автентичних відеоматеріалів під час навчання англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів. Схарактеризовано рівень професіоналізму не лише як наявність знань, досвіду чи відповідного комплексу професійно вагомих особистісних якостей, але й як соціально обумовлену структуру мотивації фахівця та як соціальну характеристику, яка означає наявність у фахівця закріпленої і визначеної соціальної функції і вимагає наявності англomовних знань, навичок і вмінь, монополії навчання і накопичення функціонального досвіду, якісних параметрів його суспільно орієнтованої діяльності.

Ключові слова: англійська мова для професійного спілкування, автентичні відеоматеріали, професійно орієнтоване монологічне мовлення, методика навчання, фахівці у сфері міжнародних соціальних проєктів.

Симкова И. О. Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”

Обучение англоязычной профессионально ориентированной монологической речи будущих специалистов в сфере международных социальных проектов

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов обучения англоязычной профессионально ориентированной монологической речи будущих специалистов в сфере международных социальных проектов с использованием аутентичных учебных видеоматериалов. Проанализированы труды отечественных и зарубежных специалистов по вопросам формирования у студентов способности эффективного англоязычного профессионально ориентированного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления и использования аутентичных видеоматериалов в методике обучения английскому языку для профессионального общения.

Предложена модифицированная модель будущего специалиста в сфере международных социальных проектов, состоящая из нескольких уровней: первый – личность специалиста, второй – менталитет, общая и профессиональная культура, профессиональный менталитет, третий – профессиональная компетентность и профессионально важные качества специалиста. Описаны особенности деятельности будущих специалистов в сфере международных социальных проектов. Определено, что технология формирования англоязычной профессионально ориентированной компетентности в монологической речи у будущих специалистов в сфере международных социальных проектов должна учитывать интеграцию четырех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение). Названы преимущества применения аутентичных видеоматериалов при обучении англоязычной профессионально ориентированной монологической речи будущих специалистов в сфере международных социальных проектов. Охарактеризован уровень профессионализма не только как наличие знаний, опыта или соответствующего набора профессионально важных личностных качеств, но и как социально обусловленная структура мотивации специалиста и как социальная характеристика, которая означает наличие у специалиста закрепленной и определенной социальной функции, и требует наличия англоязычных знаний, навыков и умений, монополии обучения и накопления функционального опыта, качественных параметров его обществу ориентированной деятельности.

Ключевые слова: английский язык для профессионального общения, аутентичные видеоматериалы, профессионально ориентированная монологическая речь, методика обучения, специалисты в сфере международных социальных проектов.

**Simkova I., National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”.
Training of English spoken production for specific purposes of future professionals in international social projects**

Abstract. Introduction. Paper deals with the research of spoken production training in the English language for specific purposes of future specialists in the field of international social projects with the implementation of authentic educational video materials. The papers of Ukrainian and foreign experts in the development of the ability to build the effective English-speaking communication for specific purposes, in business, in scientific fields and in professional situations are considered. Papers dealing with the peculiarities of professional thinking and the use of authentic video materials for training of the English language for specific purposes are analyzed. **Purpose.** The purpose of the paper is to explore the issues dealing with the effectiveness of training of English spoken production for specific purposes of future professionals in international social projects with the implementation of authentic video materials. **Methods.** The research contains the following methods: critically studying and analyzing scientific publications on the methods of teaching English for professional communication, pedagogy, psychology and sociology. **Results.** A modified model of the future specialist in the field of international social projects is proposed. It consists of several levels (the first level deals with the personality of the specialist, the second level includes mentality, the general culture and professional culture, the professional mentality, and the third covers the professional competence and professionally important qualities of the specialist). The peculiarities of future specialists in the field of international social projects are described. It has been determined that the technology of English-language professional competence developing in spoken production of future specialists in the field of international social projects should take into account the integration of four types of speech activity (reading, listening, writing, and speaking). The advantages of using authentic video materials in the training of spoken production in the English language for specific purposes of future specialists in the field of international social projects are presented. The level of professional competence is characterized not only as the set of knowledge, experience, abilities or a corresponding complex of professionally important personal qualities, but also as a social structure of motivation of the specialist and as a social characteristic, which means that the specialist performs fixed and defined social functions and requires the high knowledge of English, the accumulation of functional experience, and the qualitative parameters of his/her socially oriented activities. **Conclusion.** The study proved that the implementation of authentic educational video materials contributes to the effective training of spoken production in the English language for specific purposes of future specialists in the field of international social projects. As far as authentic video materials as learning tools enables students to get acquainted not only with different samples of spoken the English language for specific purposes, but also with samples of language behavior and various ways and means of communicative intentions.

Key words: English for specific purposes, authentic video materials, spoken production for specific purposes, teaching methodology, specialists in the field of international social projects.

Постановка проблеми. Одним з вирішальних факторів, що визначають ефективність функціонування соціального підприємництва в Україні, є професіоналізм фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів. Сьогодні підвищення рівня їхнього професіоналізму є актуальною проблемою реформування простору українського соціального підприємництва. Тому дослідження основних соціальних й освітніх факторів, що сприяють підвищенню професіоналізму фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів, є важливим теоретичним і практичним завданням.

У сучасних умовах посилення взаємозв'язку всіх елементів суспільства і світу характер функціонування соціальних інститутів нашої держави є мінливим. Останнім часом міжнародне співробітництво набуває ширших масштабів, учасниками міжнародних відносин стають представники місцевих і регіональних органів влади, фахівці у сфері міжнародних соціальних проєктів починають працювати не лише в галузевих департаментах і відділах, а й у комітетах із міжнародних відносин (Common, 1998, с. 440-450). За таких умов міжнародний аспект діяльності фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів стає більш значущим у загальній структурі їхньої професійної діяльності, що, в свою чергу, висуває нові вимоги до англomовних професійно орієнтованих знань, навичок і вмінь майбутніх фахівців у цій сфері.

Світ сьогодення є світом інформаційних технологій і процесів на міжнародному рівні, що приводять до постійних змін. Тому, щоб відповідати сучасним вимогам, фахівцям необхідно весь час підвищувати кваліфікацію і змінюватися разом із вимогами до професії. Соціальне підприємництво – це цілком реальна бізнес-модель, що утворює можливості для допомоги іншим, не порушуючи цінностей авторів проєкту. Метою цього виду діяльності є досягнення спочатку соціального, а потім й економічного ефекту. Іншими словами соціальний ефект – це не побічна діяльність, а основний результат проєкту. Як наслідок, підтримка і розвиток фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів втрачає статус справи суто особистого вибору і перетворюється на справу розвитку феномену професіоналізму як певної якості соціальної діяльності. Крім того, провідним стратифікаційним критерієм у сучасному суспільстві стає професіоналізм як соціальна характеристика, яка означає наявність у фахівця закріпленої і визначеної соціальної функції та вимагає наявності англomовних знань, навичок і вмінь, монополії навчання і накопичення функціонального досвіду, якісних параметрів його суспільно орієнтованої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення висвітлено в працях психологів, лінгвістів і методистів. Теоретико-методологічною базою дослідження стали положення, розроблені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців щодо застосування професійно орієнтованого підходу (Т. Dudley-Evans, М. St. John, Н. Уварова, П. Гурвич та ін.), формування у студентів здатності ефективного англomовного професійно орієнтованого спілкування в наукових сферах і професійно орієнтованих ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення (О. Базовська, І. Беляєва, Л. Стюбкова, Н. Уварова та ін.), застосування автентичних відеоматеріалів у методиці навчання англійської мови для професійного спілкування (Н.Баришніков, Н. Ковальов, М. Brandi, М. Breen, D. Graber, В. Tomalin та ін.).

Особливості навчання англomовного професійно орієнтованого монологічного мовлення (В. Скалкін, П. Гурвич, І. Зимня), відбір мовних одиниць (В. Бухбіндер) і понадфразових єдностей (І. Щосєва) для навчання монологічного мовлення, особливості навчання непідготовленого монологічного мовлення (І. Кочергін) та дослідження функціонально-смыслових типів професійно орієнтованого мовлення (О. Нечаєва) не залишилися поза увагою методистів.

Глобальні політичні й соціально-економічні перетворення, що відбулися в країні за останні кілька років, торкнулися всіх сфери суспільного життя. Істотних змін зазнала галузь вищої освіти. Залучення більшості закладів вищої освіти (ЗВО) до проєкту Британської ради

“Англійська мова для університетів”, основною метою якого є гармонізація національної системи вищої освіти, що сприяє формуванню єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці, спричинило зміни вимог до підготовки фахівців усіх спеціалізацій. На сучасному етапі одним із завдань вищої школи поряд із формуванням гармонійно розвиненої особистості, яка має високий рівень загальної культури, готової мислити глобально, є завдання підготовки фахівців, здатних вільно адаптуватися в професійному руслі й вільно спілкуватися на міжнародному рівні (Bolitho, West, 2017; Borg, 2019).

Міжнародне співробітництво на регіональному й муніципальному рівнях є об'єктивним процесом, особливості якого необхідно вивчати з метою оптимізації й підвищення його ефективності для різних регіонів нашої держави. Оскільки процес створення й розвитку міжнародних соціальних проєктів перебуває на стадії активного розвитку, попит на висококваліфікованих фахівців з міжнародних соціальних проєктів зростає.

Знання англійської мови для професійного спілкування є невід'ємним атрибутом успішного самовизначення і самореалізації фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів, проте в умовах глобалізації сучасного суспільства компетентний фахівець має володіти англійською мовою як інструментом професійної міжкультурної комунікації, що забезпечить йому мобільність і конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти вимагають урахування фахової специфіки під час вивчення англійської мови для професійного спілкування, її орієнтації на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності. Серед обов'язкових вимог у змісті освітніх програм з англійської мови для професійного спілкування майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів зазначаються: володіння знаннями, навичками й уміннями діалогічного і монологічного мовлення в сфері професійної комунікації, володіння правилами мовного етикету, основами публічної промови, такими як усне повідомлення, доповідь тощо (Bolitho, West, 2017).

Таким чином, ефективне володіння розвиненими навичками і вміннями англійської мови професійно орієнтованого спілкування в ситуаціях, коли у фахівців виникає необхідність повідомити інформацію, прокоментувати подію або висловити свою думку, застосовуючи знання, навички і вміння ведення публічних промов (коли діалог перетворюється на більш тривале, ніж діалогічна репліка, чітке монологічне висловлювання), є надзвичайно важливим для майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів. Все зазначене вище обумовлює актуальність пошуку і розроблення сучасних ефективних методик формування й розвитку у майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів навичок і вмінь англійської мови професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням сучасних засобів навчання.

Водночас у методиці навчання англійської мови для професійного спілкування залишається ще чимало невирішених питань, одним з яких є оптимізація процесу навчання англійської мови професійно орієнтованих монологічних виступів взагалі та публічних промов зокрема в умовах англійської мови професійно орієнтованого спілкування. На нашу думку, підвищенню ефективності навчання англійської мови професійно орієнтованих монологічних виступів майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів сприятиме використання автентичних відеоматеріалів, а саме відеозаписів продукції телеканалів англійської мови країн, переваги яких полягають в тому, що вони є авторитетними, проблемними і сучасними джерелами інформації.

Метою статті є дослідження питань підвищення ефективності навчання англійської мови професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів шляхом використання автентичних відеоматеріалів. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи, наприклад, критичний аналіз наукової літератури з методики навчання англійської мови для професійного спілкування, педагогіки, психології та соціології щодо досліджуваного питання.

Основні результати дослідження. Сьогодні майбутні фахівці з міжнародних соціальних проєктів у місцевих і регіональних органах влади є активними учасниками міжнародних відносин. Це пояснюється зміною характеру міжнародної ситуації у світі, відносини конкуренції між країнами щодо захисту національних інтересів змінюються на співпрацю задля вирішення глобальних проблем. Участь у міжнародних проєктах сприяє підвищенню мотивації майбутніх фахівців, оскільки дає змогу отримати новий досвід, ознайомитися з новими технологіями в своїй галузі, оцінити свою професійну діяльність і можливості її розвитку, урізноманітнити характер праці (Project..., 1993; Research..., 1994).

Слідом за Е. Дьомкіною, пропонуємо модель майбутнього фахівця у сфері міжнародних соціальних проєктів (рис. 1), що складається з декількох рівнів. Верхнім рівнем моделі фахівця є особистість фахівця. Другий рівень представлено структурними елементами особистості, до яких входить менталітет фахівця як представника відповідної сфери діяльності, професійної групи, соціуму разом з її (особистості) загальною культурою в широкому сенсі та її професійною культурою, що базується на професійному менталітеті особистості і є сукупністю “ментальних” компонентів. Наступним рівнем моделі є сукупність компонентів, яку позначимо як професійну компетентність. Професійна компетентність, в свою чергу, розподілена на професійну освіченість фахівця та власне його/її професійну компетентність. Остання група компонентів містить перелік професійно вагомих якостей фахівця, що визначають продуктивність його професійної діяльності (Демкіна, 2012, с. 38-42).

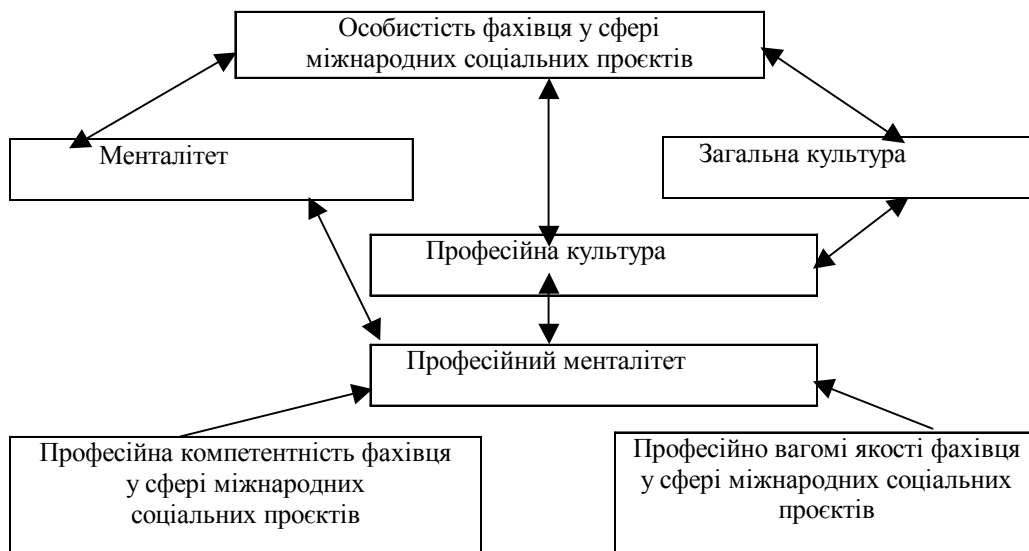


Рис. 1 Модель майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів

Рівень професіоналізму є не простою функцією тільки наявних знань, досвіду чи відповідного поєднання професійно вагомих особистісних якостей. Одним із важливих параметрів професіоналізму є соціально обумовлена структура мотивації фахівця. Одним з факторів управління професіоналізмом може бути міжнародне співробітництво, оскільки воно здатне впливати на мотивацію майбутніх фахівців з міжнародних соціальних проєктів (Hood, 1994, с. 104-117).

Соціокультурна позиція майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів розглядається як сукупність поглядів і переконань, що є основою їхньої поведінки в повсякденній і професійній життєдіяльності. Формування англomовної професійно орієнтованої компетентності і професійної життєдіяльності у монологічному мовленні у майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів

визначено як цілеспрямований процес формування (організація й удосконалення) системи соціокультурних цінностей зазначених фахівців для успішної міжкультурної комунікації; в основі соціокультурної позиції лежать соціально значущі якості фахівця – ввічливість, такт у спілкуванні, готовність знаходити компроміс, толерантність, дипломатичність, активна громадянська позиція.

Технологія формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів вибудована з урахуванням: інтеграції чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письма, говоріння), поєднання активних методів роботи (робота в парах та мінігрупах, кейси (метод ситуацій), дебати, групові дискусії, мозковий штурм, рольові й ділові ігри), форми організації навчання – модульної рейтингової системи, поєднання змістових, тематичних і цільових модулів, автентичних навчальних ресурсів, набору необхідних професійних знань, навичок й умінь зазначених фахівців (створення соціальних проєктів, ведення публічних промов, ведення переговорів і нарад тощо) (Newsletter..., 2014).

Професійну діяльність, до якої готуються майбутні фахівці у сфері міжнародних соціальних проєктів, розподілено на три види: організаційно-управлінську, інформаційно-аналітичну та підприємницьку (Peters, 1996). Кожен з цих видів функціональної діяльності майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів передбачає спілкування з колегами, клієнтами й іншими особами в професійному середовищі для вирішення професійних завдань. За таких умов англомовне професійно орієнтоване спілкування має бути підпорядковане низці суспільних норм. Якщо цих норм не дотримуватися, то результат спілкування буде негативним, тобто мета спілкування не буде досягнута повною мірою.

За допомогою автентичних відеоматеріалів створюються актуальні навчальні ресурси, які характеризуються активною навчально-пізнавальною діяльністю в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування. Ці ситуації є сукупністю мовних і позамовних реакцій майбутніх фахівців і необхідних для продукування мовленнєвих дій: з їхньою допомогою задається тема професійно орієнтованого спілкування і забезпечуються засоби її здійснення (Toonen, Raadschelders, 1997). У реальних ситуаціях професійно орієнтованого спілкування мова запам'ятовується краще і швидше, ніж у спеціальних навчальних ситуаціях, що мають штучний характер. Тому навчання англомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів є ефективнішим в умовах, наближених до професійних, де вагому роль відіграють автентичні відеоматеріали.

Автентичні відеоматеріали сприяють вирішенню проблеми мотивації під час навчання англійської мови для професійного спілкування. Їх використання викликає у студентів зацікавленість, позитивні емоції, що в цілому позитивно впливає на формування постійного інтересу до вивчення англійської мови для професійних цілей, перетворюючи позитивні емоційні реакції на стійке бажання розвивати англомовні професійно орієнтовані навички і вміння, в той час як шаблонна подача інформації, заснована лише на одних друкованих матеріалах, зменшує зацікавленість студентів в англійській мові для професійних цілей. У цьому разі викладачеві допомагають автентичні відеоматеріали, адже їх використання дає можливість підійти до вирішення проблеми мотивації трьома шляхами одночасно. По-перше, в автентичних відеоматеріалах закладено величезний мотиваційний потенціал (вони поживляють навчальний процес, оскільки є цікавими як компонент англомовного телевізійного мовлення). По-друге, вони є тією сферою, де студенти можуть застосувати свої професійні знання, вміння і навички, отримані ними під час навчання. По-третє, мотиваційний фактор полягає в значній сугестії (навіювання) автентичних відеоматеріалів, в основі якої лежить тісне поєднання наукового і професійно орієнтованого підходів до опису дійсності (Rose, 1993).

Автентичні відеоматеріали як засіб навчання дають можливість студентам ознайомитися не лише з різними зразками усного англomовного професійно орієнтованого мовлення, але й із зразками мовленнєвої поведінки та різноманітними способами й засобами здійснення комунікативного наміру, сприяючи розвитку й удосконаленню знань, навичок і вмінь англomовного спілкування.

Викладені аргументи на користь використання автентичних відеоматеріалів під час навчання англійської мови для професійного спілкування є здебільшого екстралінгвістичними, але водночас вони можуть вирішувати мовленнєві завдання. Важливо відзначити, що під час навчання англійської мови для професійного спілкування в умовах ізоляції від носіїв мови необхідно максимально використовувати з-поміж інших навчальних матеріалів саме автентичні відеоматеріали, оскільки вони найповніше відображають сучасні професійні й мовленнєві іншомовні реалії відповідного фаху.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, сьогодні можна з упевненістю говорити про фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів як учасників міжнародних відносин. Розроблення й участь у міжнародних соціальних проєктах як особливий тип професійної діяльності, що вимагає специфічних знань, навичок, умінь, включає аспекти міжнародної діяльності, що висуває відповідні вимоги до професіоналізму. Перелік професійних вимог до майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів постійно доповнюється новими вимогами, необхідними для участі в міжнародних проєктах, наприклад, знання і навички управління проєктами, володіння іноземною мовою для професійного спілкування, ініціативність і комунікативні здібності тощо. Подальшими розвідками у цьому напрямку може бути дослідження ролі автентичних відеоматеріалів для навчання майбутніх фахівців у сфері міжнародних соціальних проєктів інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Дёмкина, Е. В. (2012). Формирование будущего специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 3 (103), 38–42.
- Bolıtho, R., & West R. (2017). *The internationalization of Ukrainian universities: the English language dimension*. Київ: Видавництво “Сталь”.
- Borg, S. (2019). *The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education*. British Council Ukraine.
- Common, R. K. (1998). Convergence and transfer: a review of the globalisation of new public management. *The International Journal of Public Sector Management*, 11(6), 440–450.
- Hood, C. (1994). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public Policy and Administration*, 10(2), 104–117.
- Newsletter for PHARE/TACIS Cross Border Cooperation Project Facility*. (2014). Vol. 5.
- Peters, B. G. (1996). *The Future of Governing*. University of Kansas Press: Lawrence. KA.
- Project Cycle Management: Integrated Approach and Logical Framework*. (1993). European Commission. DGVIII. Evaluation Unit.
- Research in public administration: reflections on theory and practice*. (1994). L.e.a.
- Rose, R. (1993). *Lesson Drawing in Public Policy*. Chatman House. NJ.
- Toonen, T., & Raadschelders, J. (1997). Public Sector Reform in Western Europe. *Civil Service Systems in Comparative Perspective*. Indiana University. Retrieved from <http://www.indiana.edu/~csrc/toonen3.html>

REFERENCES

- Diomkina, E. V. (2012). Formirovaniye budusheho spetsyalysta v uslovyakh uchebno-vospitatel'nogo protsessa. *Vestnyk Adyhejskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Seryia: Pedahohyka y psykholohyia*, 3 (103), 38–42.

- Bolitho, R., & West R. (2017). The internationalization of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv: "Vydavnytstvo «Stal»".
- Borg, S. (2019). The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education. British Council Ukraine.
- Common, R. K. (1998). Convergence and transfer: a review of the globalisation of new public management. *The International Journal of Public Sector Management*, 11(6), 440–450.
- Hood, C. (1994). Contemporary public management: a new global paradigm? *Public Policy and Administration*, 10(2), 104–117.
- Newsletter for PHARE/TACIS Cross Border Cooperation Project Facility. (2014). Vol. 5.
- Peters, B. G. (1996). *The Future of Governing*. University of Kansas Press: Lawrence. KA.
- Project Cycle Management: Integrated Approach and Logical Framework. (1993). European Commission. DGVIII. Evaluation Unit.
- Research in public administration: reflections on theory and practice. (1994). L.e.a.
- Rose, R. (1993). *Lesson Drawing in Public Policy*. Chatman House. NJ.
- Toonen, T., & Raadschelders, J. (1997). *Public Sector Reform in Western Europe. Civil Service Systems in Comparative Perspective*. Indiana University. Retrieved from <http://www.indiana.edu/~csrc/toonen3.html>

УДК 811.111:378.147'6(045)

ПЕРЕДУМОВИ ВІДБОРУ АНГЛОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ГАЛУЗІ БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Рубцова С. В.

rubtsova.svitlana@gmail.com

Київський національний університет будівництва і архітектури

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 14.10.2019. Дата прийняття до друку 24.11.2019.

Анотація. У статті проаналізовано й описано передумови відбору текстового матеріалу для навчання фахового читання в методиці викладання іноземних мов. Визначено поняття передумов відбору. Встановлено й описано рівні мотиваційної й операційної готовності студентів до навчання професійно орієнтованого читання. Представлено результати анкетного опитування студентів щодо мотиваційної готовності та їхніх потреб у ході професійно орієнтованого читання. Описано результати опитування рівня операційної готовності студентів до професійно орієнтованого читання.

Обґрунтовано вибір принципів відбору англомовних фахових текстів для навчання читання майбутніми інженерами галузі будівництва та цивільної інженерії. Визначено перспективні й сучасні напрями з фаху, обрані згідно з проведеним опитуванням студентів й інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії. Розглянуто й проаналізовано види текстового матеріалу, що частіше використовуються у професійній діяльності інженерів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія.

Ключові слова: передумови відбору, принципи відбору, англомовні фахові тексти, професійно орієнтоване читання, перспективні напрями, сучасність теми тексту в професійній галузі, цивільне будівництво.

Рубцова С. В. Киевский национальный университет строительства и архитектуры, Киевский национальный лингвистический университет

Предпосылки отбора англоязычных профессиональных текстов для обучения чтению будущих инженеров отрасли строительства и гражданской инженерии

Аннотация. В статье проанализированы и описаны предпосылки отбора текстового материала для обучения чтению по специальности в методике преподавания иностранных языков. Дано определение понятия предпосылок отбора. Установлены и описаны уровни мотивационной и операционной готовности студентов к обучению профессионально ориентированному чтению. Представлены результаты анкетного опроса студентов относительно мотивационной готовности и потребностей студентов в ходе профессионально ориентированного чтения. Описаны результаты опроса уровня оперативной готовности студентов к профессионально ориентированному чтению.

Обоснован выбор принципов отбора англоязычных профессиональных текстов для обучения чтению будущих инженеров отрасли строительства и гражданской инженерии. Определены перспективы и современные направления по специальности, отобранные согласно проведенному опросу студентов и инженеров отрасли строительства и гражданской инженерии. Рассмотрены и проанализированы виды текстового материала, которые чаще встречаются в профессиональной деятельности инженеров специальности 192 Строительство и гражданская инженерия.

Ключевые слова: предпосылки отбора, принципы отбора, англоязычные профессиональные тексты, профессионально ориентированное чтение, перспективное направления, современные темы текстов в профессиональной отрасли, гражданское строительство.

Rubtsova S. Kyiv National University of Construction and Architecture, Kyiv National Linguistic University

Preconditions for the selection of English professionally oriented texts for teaching reading to future engineers in the field of Civil Engineering

Introduction. The article deals with the preconditions for selection of English professionally oriented text materials for future engineers in the field of Civil Engineering. **Purpose** of the research is to define the methodological

problems of preconditions for the selection of English text materials for professionally oriented reading in the field of Civil Engineering and their solutions. **Methods.** Reviewing the studies on planning the learning process of the professionally oriented reading, analyzing the results of the questionnaires of students and engineers. **Results.** There were defined and described two principal parts of the educational process: operational and motivational components; submitted the results of the questionnaires of the levels of students' motivational and operational readiness for the professionally oriented reading; established and characterized the principles of selection of English professionally oriented texts for the students of Civil Engineering specialties; defined and proved the choice of modern topics of the texts and promising avenues in the professional field of Civil Engineering. **Conclusion.** The analysis of the preconditions for selecting text materials for the professionally oriented reading in the teaching methodology of English language learning allowed to outline the principles of the selection of text materials, that directly affect the students' operational and motivational readiness of technical specialties to developing reading skills in the specialty. The following principles were chosen for the successful implementation of the selection of text materials for the teaching of professionally oriented reading taking into account the possibility of cognitive interest formation among the students of technical specialties: the authenticity, promising and modernity of text materials in the professional field, the relevance of the text materials to the communicative interests and needs of students, the technical information value of the visualization of educational information. **Key words:** preconditions for selecting, principles of selection, professionally oriented reading, promising avenues, the modern topic of the text in the professional field, Civil Engineering.

Формулювання проблеми й обґрунтування актуальності її розв'язання. Аналізуючи праці дослідників щодо питання відбору текстів для читання, ми дійшли висновку про важливість вивчення питання передумов навчання професійно орієнтованого читання (ПОЧ). Для успішного відбору текстів для навчання ПОЧ, насамперед, слід звернути увагу на організацію процесу навчання, зокрема на мотиваційну й операційну готовності студентів до читання та їхню готовність до подальшої роботи з фаховими текстами.

Актуальність дослідження полягає в необхідності визначення й охарактеризування передумов навчання ПОЧ майбутніх інженерів галузі будівництва та цивільної інженерії, встановлення рівня мотиваційної й операційної готовності студентів до навчання ПОЧ і встановлення їхніх фахових потреб, проведення опитування майбутніх інженерів й інженерів з досвідом роботи в галузі задля визначення перспективних напрямів ПОЧ у сучасному будівництві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення питання успішного відбору текстів для читання підтвердило наше припущення про важливість визначення й описання передумов відбору текстів для навчання ПОЧ. Про це свідчить той факт, що мотиваційною й операційною готовністю студентів до читання та проблемами, пов'язаними з цим питанням, займалися багато науковців: О. Б. Бігич (2014), М. М. Волошинова (2014), В. В. Магалашвілі (2008), В. М. Бодров (2008), З. І. Кличнікова (1983), М. В. Ляховицький (1973), А. М. Нефедова (1991), С. К. Фоломкіна (1987), В. В. Черниш (2013), Г. І. Щукіна (1988) та інші.

Мета статті – визначити й описати передумови відбору англomовного текстового матеріалу для навчання читання з фаху майбутніми інженерами галузі будівництва та цивільної інженерії як необхідний складник успішного відбору текстового матеріалу для навчання ПОЧ.

Завдання статті: встановити й охарактеризувати рівень мотиваційної готовності студентів до навчання ПОЧ, представити результати анкетного опитування щодо мотиваційної готовності й потреб студентів, визначити й охарактеризувати рівень операційної готовності студентів до навчання ПОЧ, описати результати тестування її рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений нами аналіз наукової літератури свідчить про важливість розуміння питання передумов готовності студентів до процесу навчання. Науковці розглядають питання процесу навчання, зокрема читання, як складник мотиваційної й операційної готовності. Операційна готовність як функціональний компонент характеризує готовність студентів до навчання через показники рівня сформованості навичок і вмій, мотиваційна готовність як структурний компонент охоплює загальні знання студентів і розкриває

рівень їхнього соціального розвитку, зокрема рівень пізнавальних інтересів. Поділяємо думку В. В. Черниш щодо готовності студентів до сприйняття текстів як складника мовної або мотиваційної й операційної готовності. Науковець дає визначення мотиваційної готовності як мотиваційної сфери діяльності студентів з певним рівнем сформованості пізнавальних інтересів, а саме мотивів, ідеалів і переконань. У такий спосіб мотиваційний складник є рівнем соціального розвитку індивідуума (Черниш, 2001, с. 64-78).

Слідом за А. М. Нефедовою (1991) і В. В. Черниш (2001) ми приймаємо визначення “готовності” як бажання студентів читати, зокрема тексти з фаху з подальшим бажанням обговорювати й вирішувати проблемні питання галузі, про що мовиться в текстах.

У сучасній методиці навчання іноземних мов мотиваційний складник науковці визначають передусім як складову двох типів мотивів: зовнішнього і внутрішнього. Відповідно основними видами мотивації є внутрішня або процесуальна та зовнішня або соціальна. Науковці виділяють саме внутрішню мотивацію як особливий чинник, що безпосередньо впливає на розвиток особистості студента (Черниш, 2001, с. 64-78).

О. Б. Бігич вважає, що “сила мотивації учіння та її структура суттєво впливають на успішність учіння” (Бігич, 2014, с. 8-16). М. М. Волошинова визначає “професійно спрямоване учіння студента передусім його мотивами: зовнішніми і внутрішніми” і виокремлює внутрішні мотиви як “могутній чинник особистісного розвитку студента” (Волошинова, 2014, с. 130-134). погоджуємося з науковцями і визначаємо внутрішній тип мотиваційного складника як такий, що безпосередньо впливає на мотиваційну готовність студента до навчання ПОЧ.

Звернемось до принципів відбору текстового матеріалу для навчання студентів ПОЧ. Під “принципом відбору”, слідом за Н. Ф. Бориско (1999) і В. В. Черниш (2013), ми розуміємо загальні положення, що визначають моделі змісту навчання, зокрема фахової англійської мови (ФАМ). Під принципом відбору ми також розуміємо оціночне ставлення до навчального матеріалу, тобто принцип є показником цінності, яким керується викладач / науковець, насамперед, при відборі навчального матеріалу залежно від завдань і цілей навчання.

Аналіз сучасних наукових джерел з питання відбору текстового матеріалу дав нам змогу окреслити такі принципи відбору текстів для англомовного ПОЧ, найчастіше обрані науковцями: автентичності, тематичності, посильності і доступності, новизни актуальної інформації, відповідності комунікативним інтересам і потребам студентів, пізнавальної цінності, необхідності і достатності, достатньої і помірної насиченості тексту термінологічними одиницями, авторитетності джерел відбору, обсягу тексту.

Охарактеризуємо ті з них, які, на нашу думку, безпосередньо впливають на формування мотиваційної готовності студентів до навчання ПОЧ, зокрема на внутрішній тип мотиваційного складника.

Принцип *автентичності* навчального матеріалу, який ми розуміємо не тільки як використання текстового матеріалу, створеного носієм мови для носіїв мови, тобто неадаптований, власне оригінальний, призначений для реальних умов, а не для навчальних потреб і неадаптований до потреб суб'єкта навчання (Щукін, 2007, с. 40), але також відповідає професійній сфері спілкування, з грамотно сформульованими завданнями, що уможлиблює зміщення акценту з простого перекладу тексту на вилучення головної інформації й розуміння для розв'язання проблемних питань (Носович, 1999, с. 6-12; Черниш, 2013, с. 173). Важливо, щоб завдання були грамотно сформульовані лінгвістично й технічно, з урахуванням поступового ускладнення як мовного, так і фахового матеріалу, що сприяє посиленню мотиваційного складника процесу навчання.

Вважаємо принцип автентичності важливим для відбору навчального матеріалу для майбутніх інженерів спеціальності будівництво та цивільна інженерія і таким, що є підґрунтям мотиваційної готовності студентів до навчання ПОЧ. Поділяємо також думку науковців І. Л. Бім

(1995), М. В. Дуки (2015), В. В. Черниш (2013) та ін., які допускають адаптацію автентичного текстового матеріалу для навчальних цілей шляхом скорочення та вважають скорочений текст автентичним при збереженні його “достепенності, оригінальності, достовірності і вірогідності” (Черниш, 2013, с. 221), оскільки для майбутніх інженерів важливо враховувати складність і обсяг текстового англійського матеріалу не тільки з лінгвістичної точки зору, але й з технічної.

З власного досвіду знаємо, що частина студентів галузі будівництво та цивільна інженерія відчують різницю у сприйнятті статей з фаху, написаних авторами з виучуваною і рідною АМ. Нас зацікавило питання ставлення студентів та інженерів, як читачів, до текстового матеріалу з фаху, написаного різними авторами. Ми провели анкетне опитування студентів другого (магістерського) рівня галузі будівництва та цивільної інженерії Київського національного університету будівництва й архітектури. Метою опитування було підтвердити або спростувати припущення щодо цінності текстового матеріалу з фаху, написаного авторами, для яких АМ є виучуваною. Наше припущення полягало в тому, що для навчання ПОЧ цінними є текстові англійські матеріали, граматично й стилістично правильно оформлені й авторами яких є фахівці, обізнані з актуальними темами галузі незалежно від того, чи є АМ виучуваною чи рідною для авторів текстового матеріалу. Учасниками опитування стали 80 студентів другого (магістерського) рівня спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія Київського національного університету будівництва і архітектури та 28 інженерів галузі Будівництво та цивільна інженерія таких провідних компаній, як ДП “НДП містобудування”, ТОВ “ЄВРОКЛІМАТ”, ТОВ “Треймакс Україна”, ТОВ “АДС” та Конструкторського бюро інноваційних проєктів. Опитування було проведено з 29 жовтня по 9 листопада 2018 року.

Матеріалом, використаним у процесі опитування, були анкета для майбутніх інженерів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія та анкета для інженерів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія. В процесі опитування респонденти мали можливість обирати будь-яку кількість відповідей.

Результати опитування показали, що при читанні текстів з фаху студенти надають перевагу фаховим текстам, що написані фахівцем з рідною АМ, – 36,6%, фаховим текстам, що написані фахівцем з виучуваною АМ, – 26,2%, сприймають однаково фахові тексти, написані фахівцем з рідною і виучуваною АМ – 42,4%.

У процесі опитування інженерів про переваги при читанні текстів з фаху були отримані такі дані. Інженери віддають перевагу фаховим текстам, що написані фахівцем з рідною АМ, – 28,6%, фаховим текстам, що написані фахівцем з виучуваною АМ, – 28,6%, сприймають однаково фахові тексти, написані фахівцем з рідною і виучуваною АМ – 50%.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що текстовий матеріал з фаху, написаний виучуваною АМ, є не менш цінним з точки зору особистих потреб читача, ніж написаний носієм АМ. Вважаємо також, що слід звернути увагу на отримані дані при доборі текстового матеріалу для читання з фаху з метою урахування цієї особливості для градації текстів за рівнем складності.

Для фахівців інженерних спеціальностей вважаємо важливим принципом відбору текстового матеріалу принцип *перспективності й сучасності теми тексту в професійній галузі*.

Інформація текстового матеріалу має спиратися на зрозумілі для студента технічні знання, але водночас має бути новою, актуальною і перспективною з точки зору їхніх пізнавальних потреб. Науковці підкреслюють важливість ПОЧ з точки зору пізнавальних потреб читача заради професійного зростання фахівця. С. К. Фоломкіна вважає, що читач використовує іншомовні фахові джерела з метою задовольнити пізнавальні потреби. Більшість фахівців обмежуються читанням саме в професійних цілях (Фоломкіна, 1987, с. 23). М. В. Ляховицький розглядає ПОЧ як засіб досягнення ерудиції і розвитку в межах певної спеціальності (Ляховицький, 1973, с. 27-34). Г. В. Барабанова визначає іншомовне ПОЧ як читання ІМ

в інтересах професії. ПОЧ обумовлюється низкою особистих потреб читача: одержання нової професійної інформації, самоосвіти і навчання, бажання задовольнити пізнавальні потреби (Барабанова, 2005, с. 60).

Загальновідомо, що мотив пізнавального інтересу й особистих потреб читача є потужною мотивацією в навчанні, стимулюючи засвоєння навчального матеріалу й збільшуючи працездатність. Важливу роль у процесі навчання ПОЧ відіграє не тільки врахування пізнавального інтересу й особистих потреб читача, а й розвиток і формування в процесі навчання пізнавального інтересу студентів до читання. Слідом за Ю. К. Барабанським (1987) і В. В. Черниш (2001) вважаємо важливим приділити увагу дієвим способам розвитку пізнавального інтересу, з-поміж яких науковці виділяють актуальність і новизну змісту, розкриття значущості інформації, цікавість, емоційність, порівняння й аналоги, ефект парадоксальності, здивування, використання творів мистецтва, навчальні дискусії, пізнавальні ігри, створення проблемних ситуацій (В. В. Черниш, 2001, с. 79).

Поділяючи думку науковців, ми розглядаємо ПОЧ як читання заради професійного зростання фахівця, в якому новизна й актуальність отриманої інформації формує професійний інтерес до читання. Слідом за З. І. Кличкіною (1983) вважаємо тему й зміст текстового матеріалу підґрунтям мотивації до читання і розглядаємо “інформативність змісту повідомлення” як англомовну інформацію, невідому студентів. Водночас наголошуємо на необхідності звертати увагу на здобуті загальні технічні знання студентів та керуватися принципом перспективності й сучасності тем у професійній галузі при відборі текстового матеріалу для навчання ПОЧ.

На нашу думку, цінність текстового матеріалу для навчання ПОЧ визначається насамперед тематикою, а саме інформаційною цінністю розкритої теми. Слідом за Г. В. Барабановою вважаємо, що в спілкуванні між представниками однієї професії акцентується саме зміст повідомлення (Барабанова, 2005, с. 58). Текстовий матеріал для навчання ПОЧ розглядаємо як вид спілкування між автором написаного і читачем. Автора фахового тексту для навчання ПОЧ вважаємо фахівцем одночасно і технічної сторони повідомлення, про яке йдеться в тексті, оскільки автор фахового тексту – чи має освіту інженера, чи написав фаховий текст у співпраці з інженером. Цінність теми повідомлення фахового тексту визначається перспективністю і сучасністю окресленого питання в професійній галузі. Вважаємо *перспективність і сучасність теми тексту в професійній галузі* важливим принципом відбору текстового матеріалу для навчання ПОЧ, оскільки він відповідає особистим потребам читача, зокрема одержанню нової професійної інформації. Йдеться насамперед про добір тем текстового матеріалу для навчання ПОЧ у рамках нашого дослідження, що ґрунтуються на результатах опитування випускників певної спеціальності, з орієнтацією на проблемні питання фахових конференцій галузі будівництва та цивільної інженерії.

Проведене нами опитування студентів другого (магістерського) рівня спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія дало змогу визначити такі перспективні напрями:

- ефективні системи вентиляції й кондиціонування приміщень – 56,9%,
- інноваційні ідеї використання альтернативних джерел енергії – 52,9%,
- енергозберігаючі та екологічно чисті матеріали і технології – 51,9%,
- оптимізація будівництва – 55,9%,
- зведення та експлуатації будівель, близьких до нульового енергоспоживання – 50,1%,
- вибір будівельних матеріалів і технологій в контексті підвищення якості та комфорту життя – 42%,
- нанотехнології – 41,7 %.

Студенти мали можливість визначити свій напрям у сучасному будівництві та цивільній інженерії, що, на їхню думку, є актуальним і перспективним. Опитування виявило такі напрями:

- альтернативні джерела енергії – 48,3%,
- енергозбереження, ефективне енергозберігаюче обладнання систем теплогазопостачання і вентиляції – 45,8%,
- енергозберігаючі й екологічно чисті матеріали і технології – 43,6%,
- зведення й експлуатація економічних будівель – 40,1%,
- зниження енергоспоживання за рахунок управління й автоматизації – 33%,
- екологія – 20%.

У сучасному світі технології технічних галузей розвиваються шаленими темпами. Саме тому, щоб завжди бути в курсі перспективних напрямів, необхідна співпраця викладачів ІМ зі студентами і фахівцями галузі. Опитування майбутніх інженерів і фахівців галузі може бути однією з можливих форм співпраці, що є необхідною умовою організації освітнього процесу і при виборі сучасних напрямів і тем текстового матеріалу для навчання читання зокрема.

Опитування дало змогу визначити такі види текстового матеріалу, що частіше спостерігаються в професійній діяльності інженерів спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія:

- сайти виробників обладнання та будівельних матеріалів – 79,1%,
- статті в електронних фахових виданнях – 62,2%,
- технічні дані обладнання (електронний варіант) – 56,9%,
- нормативна література – 48,1%,
- технічні дані обладнання (друкований варіант) – 45,8%,
- статті в друкованих фахових виданнях – 36,9%,
- проспекти матеріалів виставок – 34,7%.

При підборі текстового матеріалу для навчання ПОЧ важливим вважаємо принцип *відповідності комунікативним інтересам і потребам студентів*, що визначає підхід до відбору текстового англомовного матеріалу з фаху за наявності нової інформації, важливої для студента, яка відповідає його досвіду і викликає бажання поділитися власним знанням, вмотивує висловити своє бачення рішення (Черниш, 2013, с. 168-169). Принцип відповідності комунікативним інтересам і потребам студентів співвідноситься з принципом тематичності і деякою мірою залежить від нього щодо обізнаності й зацікавленості студентів певною технічною інформацією і готовності до обговорення теми АМ.

Унаслідок опитування інженерів компаній ДП “НДП містобудування”, ТОВ “ЄВРОКЛІМАТ”, ТОВ “Треймакс Україна”, ТОВ “АДС” і Конструкторського бюро інноваційних проєктів ми визначили такі перспективні й сучасні напрями галузі:

- енергозберігаючі й екологічно чисті матеріали і технології – 85,7%,
- інноваційні ідеї використання альтернативних джерел енергії – 64,3%,
- ефективні системи вентиляції й кондиціонування приміщень – 60,7%,
- практичні аспекти зведення й експлуатації будівель, близьких до нульового енергоспоживання – 46,4%.

З-поміж напрямів, цікавих для професійних тренінгових курсів, обрано такі:

- інноваційні ідеї використання альтернативних джерел енергії – 60,7%,
- ефективні системи вентиляції й кондиціонування приміщень – 57,1%,
- енергозберігаючі й екологічно чисті матеріали і технології, вибір будівельних матеріалів і технологій в контексті підвищення якості та комфорту життя – 39,3%.

Опитані інженери запропонували також власні напрями, які, на їхню думку, є важливими і перспективними в галузі будівництва та цивільної інженерії:

- енергозбереження, екологічність, ефективність;
- забруднення навколишнього середовища;
- енергозберігаючі й екологічно чисті матеріали і технології;
- альтернативні системи джерел і засоби енергозбереження;

- енергоефективність, енергозбереження;
- ефективне водоспоживання та водовідведення.

Опитування інженерів дало змогу визначити такі види текстового матеріалу, що частіше використовуються в їхній професійній діяльності:

- сайти виробників обладнання та будівельних матеріалів – 78,6%,
- статті в електронних фахових виданнях – 71,4%,
- технічні дані обладнання (друковані) – 64,3%,
- проспекти матеріалів виставок – 64,3%
- технічні дані обладнання (електронні) – 60,7%,
- статті в друкованих фахових виданнях – 50%
- нормативна література – 46,4%.

Проаналізувавши всю отриману внаслідок опитування інформацію, ми обрали актуальні й перспективні напрями галузі сучасного цивільного будівництва для укладання навчальної робочої програми дисципліни “Фахова англійська мова” для спеціальності 192 Будівництво та цивільна інженерія:

- енергозберігаючі й екологічно чисті матеріали і технології,
- інноваційні ідеї використання альтернативних джерел енергії,
- ефективні системи вентиляції й кондиціонування приміщень,
- практичні аспекти зведення й експлуатації будівель, близьких до нульового енергоспоживання,
- оптимізація будівництва,
- вибір будівельних матеріалів і технологій в контексті підвищення якості та комфорту життя.

Таким чином, відбираючи англомовні тексти для навчання студентів галузі будівництво та цивільна інженерія ПОЧ, ми беремо до уваги такі принципи, які вважаємо важливими й такими, що безпосередньо впливають на мотиваційний складник готовності студента до навчання ПОЧ. Керуючись мотиваційною цінністю, ми обрали такі принципи: автентичності, перспективності й сучасності текстового матеріалу в професійній галузі та відповідності текстового матеріалу комунікативним інтересам і потребам студентів.

Організаційний і мотиваційний складники процесу навчання тісно взаємопов’язані. В сучасній методиці навчання ІМ обидва складники розглядаються як потужний стимул до навчання, оскільки саме рівень сформованості навичок і вмінь зміцнює пізнавальний інтерес студентів до навчання. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують факт стимулювання мотивації до навчання залежно від рівня сформованих навичок і вмінь (Черниш, 2001, с. 63-68). Слідом за Г. І. Щукіною (1973) і В. В. Черниш (2001) розглядаємо організаційний складник, зокрема рівень сформованості навичок і вмінь, як додатковий стимул до навчання студентів ПОЧ. Беручи до уваги важливість організаційного складника для процесу навчання, зокрема важливість визначення і розуміння труднощів, які виникають у ПОЧ, в анкетне опитування ми включили питання про визначення труднощів у ПОЧ і проаналізували фактори, які, на думку студентів, безпосередньо впливають на перебіг ПОЧ.

З-поміж труднощів, які відчувають студенти під час читання фахових джерел, назвемо такі:

- розумію основний зміст тексту, але не можу зрозуміти повністю окремі деталі і факти – 51,6%,
- розумію деякі терміни, але не розумію текст повністю – 34,3%,
- не розумію технічні терміни АМ – 23%,
- не можу систематизувати отриману інформацію – 9%,
- не маю звички користуватися технічним словником швидко і раціонально – 6,8%,
- не використовую технічні знання і власний досвід у читанні – 5,9%,
- не вмію ігнорувати невідомий мовний матеріал – 5,8%.

Також унаслідок опитування ми визначили фактори (суб'єктивні / об'єктивні), які студенти вважають потенційними для здійснення ПОЧ. Це:

- розширення лексичного запасу –81,6%,
- практика читання дібраних фахових текстів (від адаптованих до оригінальних) –50,4%,
- практика встановлення логічних зв'язків слів у реченні – 37,9%,
- потреба в опорах на креслення, рисунки, діаграми, схеми тощо – 22,7%,
- вивчення граматичних правил – 22,6%,
- потреба в ознайомленні з особливостями жанру фахових текстів – 15,2%.

Ми зробили припущення, що студентам технічних спеціальностей, які звикли працювати зі схемами, графіками, схематичним зображенням вербальної інформації тощо, легше сприймати технічну інформацію АМ з опорами у вигляді візуалізації навчальної інформації. Під візуалізацією навчальної інформації ми, слідом за В. В. Магалашвілі і В. М. Бодровим (2008), розуміємо графічні елементи і зв'язки між ними, які використовується для передачі знань від експерта до людини або групи людей в контексті переданого знання (Магалашвілі, Бодров, 2008, с. 420-433), та будь-яку візуальну інформацію, що може бути використана студентами як опора для розуміння та висловлювання власних думок і стимулювання мотивації до навчання ІМ, включаючи фотографії, креслення, схеми, графіки, схематичні зображення вербальної інформації тощо. Слідом за В. В. Сафоною (2006), вважаємо уміння перетворення вербального матеріалу на невербальний або вербально-зображальний дуже корисним при розумінні англомовного тексту (Сафонова, 2006, с. 38-39, 103-104, 128-129).

Унаслідок аналізу впливу на розуміння фахових текстів, що містять креслення, рисунки, діаграми, схеми тощо, отримано такі результати: допомагає у розумінні – 96,5%, ускладнює розуміння – 1,13%, не впливає на розуміння тексту – 3,3%. Вважаємо отримані дані важливими і такими, які дають підстави для відбору текстів для навчання ПОЧ, що містять креслення, схеми, рисунки, діаграми тощо, які можуть бути використані студентами не тільки як опори до тексту ПОЧ, але й як опори при розробленні викладачем до- і післятекстових вправ, що, на нашу думку, дає додатковий стимул до кращого засвоєння технічних термінів АМ та можливість перевірки рівня розуміння і засвоєння студентами технічних термінів у процесі навчання ПОЧ. Слід також обирати фахові тексти з такими візуальними опорами, що мають технічну інформативну цінність й описані у текстовому матеріалі АМ. Вважаємо виконання технічних завдань АМ важливим для студентів технічних спеціальностей і такими, що стимулюють внутрішню мотивацію майбутніх інженерів до навчання, оскільки дають можливість продемонструвати свої технічні знання і проявити себе як фахівець.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Аналіз передумов відбору текстового матеріалу для навчання ПОЧ дав змогу окреслити принципи відбору, які безпосередньо впливають на операційну й мотиваційну готовність студентів технічних спеціальностей до навчання читання з фаху. Для успішного відбору текстового матеріалу для навчання ПОЧ з урахуванням можливості формування пізнавального інтересу у студентів технічних спеціальностей обрано такі принципи: автентичності, перспективності і сучасності текстового матеріалу в професійній галузі, відповідності текстового матеріалу комунікативним інтересам і потребам студентів, технічної інформаційної цінності візуалізації навчальної інформації.

Подальші наукові розвідки передбачають обґрунтування етапів формування у майбутніх інженерів англомовної лексичної компетентності в ПОЧ і розроблення системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА

- Барабанова, Г. В. (2005). *Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ*. Київ: ІНКОС.
- Барабанский, Ю. К. (1987). *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знание.
- Бим, И. Л. (1995). *Немецкий язык. Базовый курс. Концепция. Программа*. Москва: Новая школа.

- Бігич, О. Б. & Волошинова, М. М. & Глазунов, М. С. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень* [колективна монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Дука, М. В. (2015). Дисертація. *Методика формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності у процесі читання англомовних художніх творів*. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, Одеса.
- Кличникова, З. И. (1983). *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя*. Москва: Просвещение.
- Леонтьев, А. А. (1988). Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки. *Иностранные языки в школе*, 4, 19-23.
- Ляховицкий, М. В. (1973). О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1, 27-34.
- Магалашвили, В. В. & Бодров, В. Н. (2008). Ориентированная на цели визуализация знаний. *Educational Technology & Society*, 11(1), 420-433.
- Морська, Л. І. (2001). *Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання* (Дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Носович, Е. В. & Мильруд, Р. П. (1999). Критерии содержательной аутентичности учебного текста. *Иностранные языки в школе*, 2, 6-12.
- Сафонова, В. В. (2006). *Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков II-XI классы*. Москва: Просвещение.
- Семенчук, Ю. О. (2007). *Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання* (Дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Тарасюк, Н. М. (2018). *Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні* (Дисертація). Національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ.
- Фоломкина, С. К. (1987). *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва: Высшая школа.
- Черниш, В. В. (2001). *Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіокнижок художніх творів (середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням іноземної мови)* (Дисертація). Київський державний лінгвістичний університет, Київ.
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* [монографія]. Київ: Ленвіт.
- Щукин, А. Н. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*. Москва: Астрель. АСТ. Хранитель.

REFERENCES

- Barabanova, H. V. (2005). *Metodyka navchannia profesiyno-jrientovanoho chytannia u nemovnomu VNZ*. Kyiv: INKOS.
- Barabanskiy, Yu. K. (1987). *Intensifikatsiya protsesa obucheniya*. Moskva: Znanie.
- Bim, I. L. (1995). *Nemetsriy yazyk. Bazovyi kurs. Kontseptsiya. Programma*. Moskva: Novaya shkola.
- Bihich, O. B. & Voloshynova, M. M. & Hlazunov, M. S. (2014). *Kolektyvna monohrafiya. Suchasnyi student u konteksti osobystisno-diyalnisnoho pidkhodu: za rezultatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen*. Kyiv: Vyd. Tsentr KNLU.
- Duka, M. V. (2015). *Dysertatsiya. Metodyka formuvannia u maibutnykh filolohiv linhvოსოციკულტურної компетентності у протсесі чытання англомовных художных творів*. Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet. K. D. Ushynskoho, Odesa.

- Klychnikova, Z. I. (1983). *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke: posobie dlya uchitelya*. Moskva: Prosveshchenie.
- Leontiyev, A. A. (1988). Prepodavanie snostrannogo yazyka v shkole: mnenie o putyakh perestroiki. *Inostrannye yazyki v shkole*, 4, 19-23.
- Lyakhovitskiy, M. V. (1973). O nekotorykh bazisnykh kategoriyakh metodiki obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1, 27-34.
- Magalashvili, V. V. & Bodrov V. N. (2008). Orientirovannaya na tseli vazualizatsiyanii. *Educational Technology & Society*, 11(1), 420-433.
- Morska, L. I. (2001). Dysertatsiya. *Formuvannia vmin profesynoho spilkuvaniya anhliyskoyu movoyu u studentiv fakultetu fizychnoho vykhovannia*. Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet, Kyiv.
- Nosovich, E. V. & Milrud, R. P. (1999) Kriterii sodержatelnoi autentichnosti uchebnogo teksta. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2, 6-12.
- Safonova, V. V. (2006). *Angliyskiy yazyk. Shkola s uglublennym izucheniem inostrannykh yazykov II-XI klassy*. Moskva: Prosveshchenie.
- Semenchuk, Yu. O. (2007). Dysertatsiya. *Formuvannia anhliyskoyi leksychnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsialnostey zasobamy interaktyvnoho navchannia*. Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet, Kyiv.
- Tarasyuk, N. M. (2018). Dysertatsiya. *Formuvannia u maibutnikh inzheneriv – budivelnykiv anhliyskoyileksyko-hramatychnoi kompetentnosti uchytanni*. Natsionalnyi universitetim. Shevchenka, Kyiv.
- Folomkina, S. K. (1987). *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva: Vysshaya shkola.
- Chernysh, V. V. (2001). Dysertatsiya. *Navchannia anhlo-movnoho chutannia ta audiyuvannia iz zastosuvanniam audioknyzhok khudozhnikh tvoriv (serednia zahalnoosvitnia shkola z pohlyblenym vyvchennyam inozemnoi movy)*. Kyivskiy derzhavnyi lnhvistychnyi universytet, Kyiv.
- Chernysh, V. V. (2013). Monohrafiya. *Metodyka formuvannia u maibutnikh uchiteliv profesynno orientovanoi anhlo-movnoi kompetentsii v hovorinni*. Kyiv: Lenvit.
- Shchukin, A. N. (2007). *Lingvodidakticheskiy entsyklopedicheskiy slovar: bolee 2000 yedinit*. Moskva: Arstel. AST. Khranitel.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

УДК 378.147:54:615.15

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Рева Т. Д.

revatd@ukr.net

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

Дата надходження 22.07.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Анотація. У статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми формування мотиваційної сфери майбутніх магістрів фармації під час вивчення дисциплін хімічного циклу підготовки в системі вищої фармацевтичної освіти; визначено складники мотиваційної сфери, результативність навчання на першому, другому й подальших навчальних роках. Визначено специфіку мотивації навчання студента в процесі вивчення дисципліни “Загальна та неорганічна хімія”. Встановлено, що на формування мотиваційної сфери навчальної діяльності студента сучасного закладу вищої освіти суттєвий вплив має зміст навчального матеріалу із хімії, інформаційний зміст якого зорієнтовано на набуття загальних і професійних компетентностей, що відповідає потребам, інтересам, прагненням фармацевта бути конкурентоспроможним на вітчизняному й європейському ринках праці.

Ключові слова: професійна компетентність, магістр фармації, хімічні дисципліни, мотивація.

Рева Т. Д. Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца

Исследование мотивационной сферы учебной деятельности будущих магистров фармации в процессе изучения химических дисциплин

Аннотация. В статье проанализированы теоретические аспекты проблемы формирования мотивационной сферы будущих магистров фармации при изучении дисциплин химического цикла в системе высшего фармацевтического образования, определены составляющие мотивационной сферы, результативность обучения химии на первом, втором и последующих учебных годах. Определена специфика мотивации обучения студента в процессе изучения дисциплины “Общая и неорганическая химия”. Установлено, что на формирование мотивационной сферы учебной деятельности студента современного вуза существенное влияние имеет учебный материал по химии, информационное содержание которого ориентировано на приобретение общих и профессиональных компетентностей, что отвечает потребностям, интересам, стремлением фармацевта быть конкурентоспособным на отечественном и европейском рынках труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, магистр фармации, химические дисциплины, мотивация.

Reva T. Bogomolets National Medical University

Research the motivational sphere of aducational activity of future pharmacy masters in the process of studying chemical subjects

Abstract. Introduction. The article analyzes the theoretical aspects of the problem of forming the future masters of pharmacy motivation field during the study of the disciplines of the chemical cycle in the system of higher pharmaceutical education, identifies the components of the motivational sphere, specifies the peculiarities of the student's motivation while studying the subject “General and Inorganic Chemistry”. **The purpose** of the article is solving such tasks: 1) generalizing psychological and pedagogical research of the structure of the motivational sphere of studying and find out the specifics of the formation of the motivational sphere of educational activity of future specialists during the study of chemistry; 2) identifying approaches to the formation of the motivational sphere of students. **Methods.** Analysis of psychological and educational sources, analogy, induction and deduction. **Results.** It is established that the formation of a motivational sphere of students' educational activity

has a significant influence on the educational material on chemistry, the informational content of which is oriented on the acquisition of professional competences that meets the needs, interests, aspirations of an individual to be competitive on the domestic and European labour markets. **Conclusion.** The formation of the students' motivational sphere has a significant influence on the educational material on chemistry for the formation of professional competencies. Teaching chemistry for future masters of pharmacy should be in line with the current level of development of pharmaceutical science.

Keywords: professional competence, master of pharmacy, chemical discipline, motivation

Постановка проблеми. Сучасний освітній процес підготовки магістрів фармації має враховувати виклики та завдання, які висуває сьогодення до фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України. На наш погляд, одним із таких викликів і завдань є необхідність створення нових ефективних дидактичних ресурсів, які забезпечать якість підготовки магістра фармації у системі медичних (фармацевтичних) закладів вищої освіти (М(Ф)ЗВО) з метою реалізації суспільного запиту на визначення нових пріоритетів у формуванні особистості майбутнього фахівця (Reva, 2016, p. 285).

Значний потенціал у формуванні високого рівня професійної компетентності майбутнього магістра фармації ще на етапі теоретичної й практичної підготовки у М(Ф)ЗВО мають навчальні дисципліни хімічного циклу, зокрема “Загальна та неорганічна хімія”, “Аналітична хімія”, “Токсикологічна хімія”, “Фармацевтична хімія”, “Біологічна хімія” тощо.

Дидактичне забезпечення викладання навчальних хімічних дисциплін для майбутніх магістрів фармації має відповідати сучасному рівню розвитку фармацевтичної науки, ключовим викликам, які постають перед сучасною системою підготовки майбутніх фармацевтів у медичних і фармацевтичних закладах вищої освіти, враховувати за змістовим забезпеченням новації у розробленні лікарських засобів, їх випробування, експертизу дотримання умов зберігання й застосування. Проте ефективність опанування студентами навчальної інформації під час вивчення хімічних дисциплін (далі – *хімії*) залежить від усвідомлення ними ролі професійних знань, умінь і навичок як засобів й інструментів набуття фахових компетентностей, самореалізації особистості у процесі оволодіння майбутньою професією. У цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються індивідуальним досвідом кожного учасника освітнього процесу, особистісно прийнятими стратегіями навчальної діяльності на шляху професійного становлення, що значною мірою обумовлюються специфікою мотиваційної сфери навчальної діяльності майбутніх магістрів фармації під час вивчення хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розроблення змістових аспектів фармацевтичної освіти здійснили І. Ніженковська (напрями перебудови фармацевтичної науки) (Ніженковська, Вельчинська, Кучер, Рева, Буткевич, 2012), В. Черних (підготовка кадрів для фармацевтичної галузі) (Черних, 2002, с. 4), Г. Сирова (створення нових фармацевтичних препаратів) (Сирова, Левашова, Макаров, Макаров, 2016, с. 370) та інші. Автором цієї статті досліджуються питання мотиваційної сфери навчальної діяльності майбутніх магістрів фармації у процесі вивчення хімічних дисциплін, зокрема “Загальної та неорганічної хімії” й “Аналітичної хімії” (Reva, 2013, с. 167, Рева, 2014, с. 247).

Мета статті – проаналізувати результати психолого-педагогічного дослідження мотивації навчальної діяльності майбутніх магістрів у процесі вивчення дисциплін хімічного циклу підготовки.

Аналіз інформаційних джерел свідчить, що в науковому обігу бракує праць, в яких комплексно розглядалися б теоретичні аспекти проблеми формування мотиваційної сфери майбутніх магістрів фармації під час вивчення дисциплін хімічного циклу в системі вищої фармацевтичної та медичної освіти. З огляду на це, спрямуємо свій дослідницький пошук на розв'язання таких завдань: 1) узагальнити психолого-педагогічні дослідження структури мотиваційної сфери навчання та з'ясувати специфіку формування мотиваційної сфери навчальної

діяльності майбутніх фахівців під час вивчення хімії; 2) виокремити підходи до формування мотиваційної сфери навчання студентів медичних ЗВО, які опановують професію фахівця фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України.

Виклад основного матеріалу. Перехід на стандарти нового покоління (Галузевий стандарт, 2004), в яких чітко визначено перелік загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, програмні результати навчання спонукав викладачів фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця до добору форм внутрішнього моніторингу якості навчання, що є мотивувальним чинником для тих, хто навчає, і тих, хто здобуває знання. Нагадаємо, що в раніше виконаних дослідженнях було обґрунтовано вагомість дотримання на інституційному рівні процедур забезпечення якості навчання хімії майбутніх фахівців. З огляду на це, в нашому дослідженні врахуємо такі:

1) здійснення моніторингу й перегляду освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм підготовки фахівців;

2) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти й академічних рейтингів викладачів й оприлюднення його результатів;

3) забезпечення наявності організаційно-управлінських, кадрових і навчально-методичних ресурсів для здійснення освітнього процесу в М(Ф)ЗВО;

4) забезпечення наявності сучасних інформаційно-комунікаційних систем для здійснення ефективного освітнього менеджменту навчального процесу;

5) залучення дієвих інформаційних ресурсів для забезпечення публічності інформації про освітньо-професійні й освітньо-наукові програми, результати навчання;

6) забезпечення системи виявлення ситуацій академічної недобросовісності (напр.: академічного плагіату в навчально-методичних і наукових працях працівників М(Ф)ЗВО, кваліфікаційних працях здобувачів вищої фармацевтичної освіти), розроблення й реалізація дієвих адміністративних і морально стимулювальних підходів до їх запобігання;

7) підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників М(Ф)ЗВО.

Одним з важливих складників мотиваційної сфери є ціннісні орієнтації (Кодекс, 2017). Цінності, що існують у суспільстві і сприймаються майбутніми фармацевтами як особистісно значущі, є своєрідними осями координат, на основі яких вибудовується модель їхньої навчальної діяльності з вивчення дисциплін, у тому числі хімічного циклу. Для студентів фармацевтичного факультету система цінностей набуває характеру ідеальних зразків, на основі яких формуються цілі вищої фармацевтичної освіти (Кодекс, 2017). На наш погляд, чим значнішою є віддаленість цілей у часі, тим слабшою є позитивна мотивація в індивідів, зорієнтованих на успіх. Тому важливим чинником успішності формування у майбутніх фармацевтів мотивацій до здобуття професійно значущих знань і компетентностей є усвідомлення ними цілей, що перебувають у “зоні їх найближчого розвитку”. Орієнтирами під час вибору цілей навчання у М(Ф)ЗВО для особистості є цінності-ідеали, що визначають уявлення про ідеальний образ самого себе (професійний ідеал) (Кодекс, 2017).

Важливим складником мотиваційної сфери є потреби. Наукове трактування поняття “потреба” достатньо широке, проте загалом зводиться до розуміння цього феномену як рушійного джерела активності людини. При цьому потреби не можуть бути компенсовані на основі внутрішніх резервів і механізмів: задоволення їх можливе лише завдяки певним поведінковим реакціям, взаємодії з іншими суб'єктами професійної сфери, населенням як споживачем фармацевтичних послуг. Потреби зумовлюють психічний стан особистості (у нашому випадку – майбутнього фармацевта), створюючи тим самим передумову для професійної діяльності (Маркова, Орлов & Фридман, 1983).

Виходячи з того, що думка народжується не з іншої думки, а зі сфери потреб та інтересів, загальну класифікацію потреб людини подамо так:

1. Біологічні (вітальні), спрямовані на збереження людини як виду.
2. Соціальні, що полягають у прагненні належати до соціальної групи і займати в ній певне місце.

3. Ідеальні – потреби творчості і пізнання навколишнього світу, свого призначення (Маркова, Орлов & Фридман, 1983). Оскільки для розвитку вищезазначених потреб суттєве значення має врахування широкого контексту життя людини (Маркова, Орлов & Фридман, 1983, с. 12), важливою є настанова на усвідомлене сприйняття студентами М(Ф)ЗВО під час навчання хімії тези про те, що їхня майбутня професія є умовою задоволення їхніх біологічних (мати заробітну платню), соціальних (посідати певне місце в обраній сфері суспільного розподілу праці, бути корисним людям) й ідеальних (пізнати себе, реалізувати себе у професії тощо) потреб. Крім того, враховуючи, що кожній людині, незалежно від її віку, притаманна потреба у нових враженнях, отриманні інформації (ідеальні потреби), яка трансформується у пізнавальну потребу (Л. Божович), увага викладачів М(Ф)ЗВО під час організації освітнього процесу з вивчення хімії на фармацевтичних факультетах має зосереджуватися на актуалізації комплексу вищезгаданих потреб. Це уможливить формування готовності студентів до навчальної діяльності, зокрема з набуття професійних компетентностей. У такий спосіб реалізується важлива умова переходу від потреби до діяльності, коли потреба в пізнавальній активності, по-перше, виявлялася у бажанні сприймати нову навчальну інформацію хімічного змісту, що є значущою для майбутньої роботи фармацевта, і, по-друге, задовольнялася завдяки орієнтації студента на внутрішній зміст навчальної діяльності, способи конкретних дій фахівця щодо формування у нього професійних компетентностей у фармацевтичній сфері.

Оскільки функцією будь-якої потреби та її задоволення в конкретних соціально детермінованих умовах є емоції, то вони становлять і своєрідну універсальну міру цінностей, що відображає попит (потреби) і пропозицію (можливості задовольнити цю потребу). Так, тривало фіксовані негативні емоції часто зумовлюють виникнення патогенних змін в організмі людини. І навпаки – позитивні емоції, що лежать в основі оптимістичного сприйняття світу, позитивне мислення допомагають переживати життєві негаразди, проблеми на роботі, не допустити в роботі фармацевта такого деструктивного явища, як “синдром професійного вигорання”.

Завершуючи характеристику складників мотиваційної сфери, зазначимо, що її головною характеристикою є мотив (Маркова, Орлов & Фридман, 1983, с. 11). Для студента медичного закладу, який опановує майбутню професію фармацевта, сукупна дія смислотвірних мотивів і мотивів-стимулів, які вплинули на вступ до Університету, становить “ядро” його мотиваційної сфери, що реалізується через навчання.

Викладачі фармацевтичних факультетів мають усвідомлювати, що результативність навчання хімії на першому, другому і подальших навчальних роках визначатиметься специфікою різних вікових етапів мотивації навчання студента і відрізнятиметься особливостями, пов'язаними із зміною провідних видів навчальної (практичної, самостійної, дослідницької тощо) діяльності студента та соціальною ситуацією його розвитку як особистості і майбутнього фахівця. У мотиваційній сфері навчальної діяльності майбутніх магістрів фармації у процесі вивчення хімії виокремлюються мотиви, різні за змістом: спрямовані на навчальну діяльність (потреба в розумовій діяльності, пізнанні, що виявляється у потягу до отримання нових знань, прагненні набутти професійні компетентності, удосконалювати свої інтелектуальні здібності тощо); ті, що визначаються широкими суспільними відносинами особистості (усвідомлення обов'язку, прагнення здобути вищу фармацевтичну освіту, стати успішним тощо) (Маркова, Орлов & Фридман, 1983, с. 19). Зміст мотиву, на думку вчених, має таку важливу характеристику, як спрямованість, відповідно до якої розрізняють соціальні, пізнавальні, творчі (соціально-пізнавальні) мотиви навчання.

Аналіз інформаційних джерел із досліджуваної проблеми й власні міркування, які є результатом практичного досвіду викладання на фармацевтичному факультеті Національного медичного університету (НМУ) імені О. О. Богомольця, слугують вихідною теоретичною передумовою для низки умовиводів. Так, узагальнюючи напрацювання вчених, відзначимо, що для студентського віку характерними є інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, становленням характеру та інтелекту; науковий і професійний розвиток, удосконалення мисленнєвої культури; виникнення гострої потреби у пошуках смислу життя, виявленні особистісного смислу моральних основ життя.

При цьому структура й умови провідної діяльності студентів – навчальної – з року в рік навчання у ЗВО змінюються: ускладнюються форми і методи навчання, підвищуються вимоги викладачів, збільшується обсяг розумової роботи, новим елементом стає спеціальна система організації навчання (наприклад, кредитно-трансферна) і сприйняття інформації у формі веб-семінарів, онлайн-курсів, навчальних конференцій тощо, самоосвіта.

Стисло обгрунтуємо вищевикладені теоретичні умовиводи на прикладі навчання студентів фармацевтичного факультету НМУ дисципліни “Загальна та неорганічна хімія”. Вважаємо, що для сучасних фахівців вивчення дисципліни “Загальна та неорганічна хімія” на I курсі професійної підготовки має суттєве значення, оскільки багато лікарських засобів мають неорганічну природу. Тому під час опанування цієї дисципліни студентам важливо усвідомлено засвоїти навчальну інформацію про властивості неорганічних речовин: розчинність, механічну стійкість, реакційну здатність, вплив на людський організм і навколишнє середовище. Це дає майбутнім фахівцям змогу набути базові професійні компетентності, необхідні для успішної реалізації у майбутній діяльності у сфері фармації (здатність розробляти методики контролю якості лікарських засобів, фармацевтичних субстанцій, лікарської рослинної сировини і допоміжних речовин з використанням фізичних, фізико-хімічних і хімічних методів контролю).

Вважаємо, що саме дисципліні “Загальна та неорганічна хімія” належить важлива роль щодо формування в студентів наукового світогляду, розвитку їхнього системного мислення, що виявляється, зокрема, у сформованості розуміння прогностичних функцій теоретичних знань з хімії, становленні професійно значущого логічного й критичного мислення майбутніх фахівців. Ураховуючи це, а також і те, що фармація пов'язана з виготовленням, стандартизацією й оцінкою якості, зберіганням і реалізацією лікарських засобів, значення вмотивованого сприйняття хімічних дисциплін майбутніми магістрами фармації важко переоцінити.

В освітньому процесі під час опанування хімічних дисциплін студентам у ході експериментального дослідження для ефективнішого засвоєння матеріалу, окрім традиційних лекцій, ми пропонували лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції-візуалізації тощо. На нашу думку, це уможлиблює вже під час лекцій розвивати наукове мислення й “хімічну мову” як засіб оперативного образного зв'язку, набувати основ хімічної компетентності, під якою ми, як і Н. Двурічанська (Двурічанская, 2011), розуміємо інтегральну якість особистості зі сформованими в неї на певному рівні спеціальними компетентностями як комплексу хімічних знань, умінь і досвіду діяльності, ціннісних орієнтацій.

Лабораторні заняття, які проводилися під час вивчення хімічних дисциплін (експериментальний етап), були спрямовані на те, щоб поєднувати елементи теоретичного дослідження і практичної діяльності, а також поглиблювати, розширювати, деталізувати отримані знання і набувати вміння працювати з хімічним посудом, реактивами, приладами. Це, на нашу думку, дає змогу майбутнім фахівцям уже на початкових етапах опанування майбутньої професії набути базові фахові знання й уміння для подальшого засвоєння навчальної інформації з аналітичної, фізичної та колоїдної, фармацевтичної та токсикологічної хімії.

Висновки. Отже, на формування мотиваційної сфери навчальної діяльності студента сучасного фармацевтичного ЗВО суттєвий вплив має навчальний матеріал із хімії, інформаційний

зміст якого зорієнтовано на набуття магістром фармації професійних компетентностей. Під час реалізації компетентнісного підходу у навчанні хімії майбутніх магістрів фармації в системі добору форм, методів і засобів освітньої роботи має підвищуватися питома вага тих, що забезпечують формування мотиваційної сфери навчальної діяльності як складника професійної компетентності.

Перспективи подальших наукових розвідок передбачають виокремлення функціонального спектра реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки фахівців-фармацевтів, а також визначення критеріїв, ознак і рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України.

ЛІТЕРАТУРА

- Галузевий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 7.110201 Фармація 1102 Кваліфікації 2442.6 Провізор, 2004 р. [Чинний від 2004-07-29] №629. Взято з [http://testcentr.org.ua/images/standards/7.110201%20pharmacy%20\(tp\).pdf](http://testcentr.org.ua/images/standards/7.110201%20pharmacy%20(tp).pdf)
- Двуличанская, Н. Н. (2011) *Компетентностный подход к обучению естественнонаучным дисциплинам в техническом профессиональном образовании: монография*. Москва: НИИ РЛ МГТУ им. Н. Э. Баумана.
- Етичний кодекс фармацевтичних працівників України. Взято з <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2402/etichnij-kodeks-farmaceutichnix-pracivnykiv-ukraini>.
- Маркова, А. К., Орлов, А. Б., & Фридман, Л. М. (1983) *Мотивация учения и ее воспитание у школьников. НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР*. Москва: Педагогика.
- Ніженковська, І. В., Вельчинська, О. В., & Кучер, М. М. (2012) *Токсикологічна хімія*. Київ: ВСВ "Медицина".
- Ніженковська, І. В., Рева, Т. Д., & Буткевич, Т. А. (2016). Тренди, проблеми фармацевтичної освіти та їх вирішення. *Програма VIII Національного з'їзду фармацевтів України*. Харків, 13–26 вересня 2016 р. (с. 34). Харків.
- Рева, Т. Д. (2013) Стан і перспективи удосконалення змісту навчання хімії студентів фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6 (72), 167–172.
- Рева, Т. Д. (2014) Структурування курсу аналітичної хімії на основі міжпредметної інтеграції та професійної спрямованості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 1(16), 247–251.
- Сирова, Г. О., Левашова, О. Л., Макаров, В. А., & Макаров В. В. (2016). Впровадження міжнародних стандартів ISO у вищих навчальних закладах України. *Фармація XXI століття: тенденції та перспективи*. Матеріали VIII Національного з'їзду фармацевтів України, Харків 13-16 вересня 2016 р. (Т 2, с. 370). Харків.
- Черних, В. (2002). Фармацевтична галузь за роки незалежності України. *Вісник фармації*, 3, 3–12.
- Reva, T. (2016). The study of the motivational sphere of educational activity of future pharmacist in the process of learning of chemistry: the theoretical aspect. *European Humanities Studies State and Society*, 285–296.

REFERENCES

- Haluzevyj standart vyschoi osvity Ukrainy za spetsial'nistiu 7.110201 Farmatsiia 1102 Kvalifikatsii 2442.6 Provizor, 2004 r. [Chynnyj vid 2004-07-29] №629. Vziato z [http://testcentr.org.ua/images/standards/7.110201%20pharmacy%20\(tp\).pdf](http://testcentr.org.ua/images/standards/7.110201%20pharmacy%20(tp).pdf)
- Dvulychanskaia, N. N. (2011) *Kompetentnostnyj podkhod k obucheniiu estestvennonauchnym dystsyplynam v tekhnicheskom professyonal'nom obrazovanii: monohrafiya*. Moskva: NYY RL MHTU ym. N. E. Baumana.
- Etychnyj kodeks farmatsevytichnykh pratsivnykiv Ukrainy. Vziato z <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2402/etichnij-kodeks-farmaceutichnix-pracivnykiv-ukraini>.

- Markova, A. K., Orlov, A. B., & Frydman, L. M. (1983) *Motyvatsyia uchenyia y ee vospytanye u shkol'nykov*. NYY obschej y pedahohycheskoj psykhologyy APN SSSR. Moskva: Pedahohyka.
- Nizhenkovs'ka, I. V., Vel'chyns'ka, O. V., & Kucher, M. M. (2012) *Toksykologichna khimii*. Kyiv: VSV "Medytsyna".
- Nizhenkovs'ka, I. V., Reva, T. D., & Butkevych, T. A. (2016). *Trendy, problemy farmatsevychnoi osvity ta ikh vyrishennia. Prohrama VIII Natsional'noho z'idu farmatsevtiv Ukrainy*. Kharkiv, 13–26 veresnia 2016 r. (с. 34). Kharkiv.
- Reva, T. D. (2013) *Stan i perspektyvy udoskonalennia zmistu navchannia khimii studentiv farmatsevychnoho fakul'tetu Natsional'noho medychnoho universytetu imeni O. O. Bohomol'tsia*. *Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 6 (72), 167–172.
- Reva, T. D. (2014) *Strukturuvannia kursu analitychnoi khimii na osnovi mizhpredmetnoi intehtratsii ta profesijnoi spriamovanosti*. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 1(16), 247–251.
- Syrova, H. O., Levashova, O. L., Makarov, V. A., & Makarov V. V. (2016). *Vprovadzhennia mizhnarodnykh standartiv ISO u vyschykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy*. *Farmatsiia KhKhI stolittia: tendentsii ta perspektyvy*. *Materialy VIII Natsional'noho z'izu farmatsevtiv Ukrainy*, Kharkiv 13-16 veresnia 2016 r. (Т 2, s. 370). Kharkiv.
- Chernykh, V. (2002). *Farmatsevychna haluz' za roky nezalezhnosti Ukrainy*. *Visnyk farmatsii*, 3, 3–12.
- Reva, T. (2016). *The study of the motivational sphere of educational activity of future pharmacist in the process of learning of chemistry: the theoretical aspect*. *European Humanities Studies State and Society*, 285–296.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

УДК 371.315:811.111'255

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ПОВНОГО ПИСЬМОВОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Стрілець В. В.

Національний університет біоресурсів і природокористування України
vvctrilets@gmail.com

Дата надходження 20.10.2019. Рекомендовано до друку 20.11.2019.

Анотація. У статті конкретизовано й систематизовано етапи навчання майбутніх бакалаврів філології повного письмового науково-технічного перекладу. Обґрунтовано доцільність і розкрито зміст професійно орієнтовального етапу, який передбачає ознайомлення з перекладацьким завданням, спілкування із замовником і підготовку до перекладу; аналітичного етапу, спрямованого на розуміння й інтерпретацію тексту оригіналу, його доперекладацький аналіз, інформаційно-довідковий пошук, вибір засобів інформаційно-комунікаційних технологій, визначення стратегії перекладу; синтезувального етапу, який включає опрацювання корпусів текстів, термінологічний пошук, узгодження термінології, передредагування тексту оригіналу, створення тексту перекладу; оцінювально-коригувального етапу, на якому відбувається редагування тексту перекладу, його оформлення згідно з вимогами замовника, оцінювання викладачем / самооцінювання / взаємооцінювання та рефлексія студентів над процесом і результатом перекладу.

Ключові слова: етап навчання, письмовий науково-технічний переклад, майбутні бакалаври філології, знання, навички, вміння.

Стрилец В. В. Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины
Этапы обучения полному письменному научно-техническому переводу

Аннотация. В статье конкретизированы и систематизированы этапы обучения будущих бакалавров филологии полному письменному научно-техническому переводу. Обоснована целесообразность и раскрыто содержание профессионально ориентирующего этапа, который предусматривает ознакомление с переводческим заданием, общение с заказчиком и подготовку к переводу; аналитического этапа, направленного на понимание и интерпретацию текста оригинала, его предпереводческий анализ, информационно-справочный поиск, выбор средств информационно-коммуникационных технологий, определение стратегии перевода; синтезирующего этапа, включающего изучение корпусов текстов, терминологический поиск, согласование терминологии, предредактирование текста оригинала, создание текста перевода; оценочно-корректирующего этапа, на котором проходит редактирование текста перевода, его оформление согласно требований заказчика, оценивание преподавателем / самооценивание / взаимооценивание и рефлексия студентов над процессом и результатом перевода.

Ключевые слова: этап обучения, письменный научно-технический перевод, будущие бакалавры филологии, знания, навыки, умения.

Strilets V. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Stages of teaching full scientific and technical translation

Abstract. Introduction. The efficiency of scientific and technical translators' training depends on the sequence of knowledge acquisition and subskills / skills development. **Purpose.** To characterize the stages of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology. **Methods.** Analysis of theoretical findings and practitioners' experience referring to translation workflow. **Results.** The first, task-focusing stage presupposes familiarizing students with a translation task, communicating with a translation outsourcer and preparing for further translation. The analytical stage is focused on understanding and interpreting the source text, its pre-translation analysis, information search, selection of appropriate ICT tools, and determining a translation strategy. The synthesizing stage includes text corpora studying, terminology search, terminology negotiation, source text pre-editing, and target text creating. The correction and assessment stage comprises target text editing / machine translation post-editing, target text formatting in accordance with a translation outsourcer's requirements,

teacher's / self-assessment / peer assessment, and students' reflection on the translation process and result. The article highlights knowledge, subskills and skills necessary for implementing these stages. **Conclusion.** Teaching scientific and technical translation is a multi-step process aimed at acquiring appropriate knowledge and skills students will need for further translation projects.

Key words: stage of teaching, scientific and technical translation, prospective Bachelors of Philology, knowledge, subskills, skills.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації й інтеграції діяльності підприємств різних галузей зростає потреба у фахівцях, які здатні забезпечити повний письмовий переклад найтипівших для цієї галузі текстів із англійської мови українською й навпаки, дотримуючись поставлених замовником вимог, передусім, якості й швидкості виконання. Тому якісна підготовка письмових перекладачів науково-технічних текстів, яку сьогодні здійснює переважна кількість нелінгвістичних закладів вищої освіти (ЗВО) України, має бути відповіддю на окреслене соціальне замовлення. З-поміж складників системи навчання студентів спеціальності 035.041 “Германські мови та літератури (переклад включно) перша – англійська” повного письмового науково-технічного перекладу важливе місце належить послідовності набуття / формування / розвитку відповідних знань, навичок і вмінь, тобто етапам навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники проблем методики навчання письмового і, зокрема, галузевого й науково-технічного перекладу як майбутніх бакалаврів філології, так і студентів нелінгвістичних спеціальностей, які проходять підготовку за програмою “Перекладач у сфері професійної комунікації” або вивчають курс науково-технічного перекладу в межах фахової підготовки, приділяти увагу етапам його навчання. Так, Л. М. Черноватий (2013), представник першої групи, описав етапи (підготовчий, аналізу тексту оригіналу (ТО), створення тексту перекладу (ТП) і його редагування), а також вміння і навички еквівалентного (повного) письмового перекладу (с. 195-216). Т. Д. Пасічник (2011) виокремила два етапи навчання письмового перекладу комерційних листів: етап формування навичок і вмінь (з підетапами аналізу ТО, створення ТП, його оцінювання й редагування) та етап удосконалення вмінь (с. 93-94). Я. Г. Фабрична (2015) доповнила цю структуру етапом актуалізації та систематизації знань у контексті навчання майбутніх учителів письмового перекладу (с. 113). Т. І. Кавицька (2015) запропонувала три етапи (початковий, середній і просунутий) реалізації системи формування текстотвірної компетентності, які відзначаються нарощуванням складності жанру ТО, а також вищим рівнем творчості й комплексності текстотвірних завдань (с. 98). О. А. Михайленко (2015) для формування стратегічної компетентності в перекладі офіційно-ділових текстів виокремила чотири етапи: доперекладацький, текстовий аналітико-інтерпретаційний, дотекстовий перекладацький, текстовий перекладацький (з підетапами планування, власне перекладу, контролю / редагування) (с. 90-91). А. Попеску і М. Коген-Віда (2015) наголосили на значущості підетапів інформаційного й термінологічного пошуку в роботі письмового перекладача та окреслили їхній зміст. Ця ідея простежується також у дослідженнях Л. Баукера (1998), С. Догерті (2016), Н. Кюблер (2003), А. Піма (2013), сфокусованих на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання письмового перекладу. В умовах використання машинного перекладу А. Л. Міщенко (2015) виділяє підетап передредагування ТО, а Н. В. Нечаєва і С. Ю. Светова (2018) – постредагування ТП. Розроблений І. О. Євстигнеєвою (2013) алгоритм розвитку дискурсивних умінь студентів мовного ЗВО на основі сучасних ІКТ можна використати для досягнення інших освітніх цілей, зокрема, навчання виконувати перекладацький проєкт. Запропоновані Є. В. Ожеговою (2012) етапи формування лінгво-інформаційної самостійності майбутніх перекладачів (репродуктивно-наслідувальний, пошуково-виконавчий і творчий) вважаємо підґрунтям для розроблення моделі навчання, яка передбачає перехід від жорсткого до мінімального керування.

У наукових розвідках другої групи описано послідовність етапів, завдань і вмінь, що становить алгоритм виконання професійних дій перекладача науково-технічних текстів (Гавриленко, 2006); продемонстровано їх реалізацію з використанням ІКТ (Алферова, 2010); охарактеризовано етапи (передперекладацький, перекладацький і контролю) навчання письмового перекладу наукових текстів (Попова, 2008).

Представниками третьої групи науковців 1) у контексті навчання бакалаврів технічних спеціальностей розроблено три цикли вправ, які співвідносяться з етапами перекладацької діяльності: передперекладацький, який передбачає поповнення предметних знань і аналіз ТО; операційний, спрямований на зняття лексичних і граматичних труднощів; редагування (Суханова, 2013); 2) описано три етапи (початковий, основний і підсумковий) у межах курсу з письмового науково-технічного перекладу технічної документації (патентів і керівництв з експлуатації) для магістрів технічних спеціальностей (Тарасова, 2013).

У професійних електронних виданнях, зокрема *Translation Journal*, знаходимо публікації, в яких перекладачі-практики діляться алгоритмами процесу письмового перекладу (*translation workflow*). Так, П. Гордон (2013) докладно описала власні кроки під час перекладу науково-популярної статті з Інтернет-видання.

Отже, проведений аналіз науково-методичної й професійно-практичної літератури, яка спрямована на різні суб'єкти й об'єкти навчання, підтверджує необхідність конкретизації й систематизації етапів і підетапів навчання майбутніх бакалаврів філології повного письмового науково-технічного перекладу з урахуванням використання різних засобів ІКТ.

Мета статті – розкрити зміст етапів навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу.

Основний матеріал дослідження. Виходячи з принципу моделювання, освітній процес, зокрема етапність навчання письмового науково-технічного перекладу, має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності письмового перекладача. Аналіз науково-методичної літератури (Гавриленко, 2006; Черноватий, 2013), опитування перекладачів-практиків, вивчення їхніх напрацювань, представлених в електронних виданнях, і власний перекладацький досвід свідчать, що виконання повного письмового науково-технічного перекладу загалом відбувається за такими етапами: ознайомлення з перекладацьким завданням, аналіз ТО, створення ТП, його редагування. Водночас, як зазначає перекладач-практик П. Гордон (2013), яка поділилася авторським перекладацьким процесом (*translation workflow*), “кожен перекладач вибудовує власний багатоетапний процес роботи над письмовим перекладом, упродовж якого, навіть за найкращих умов, він має приймати чимало незалежних рішень” (перекладацьке рішення ми, слідом за Ю. В. Фалькович (2010, с. 6), розглядаємо як одиницю навчання перекладу). Крім того, сучасний письмовий перекладач застосовує комплекс засобів ІКТ як загального, так і професійного призначення (зокрема, системи автоматизованого й машинного перекладу), що також відображається на етапах / підетапах його роботи й, відповідно, має враховуватися в освітньому процесі.

Ми спираємось на узагальнену Л. М. Черноватим (2013) систему навчання еквівалентного письмового галузевого перекладу, а також притримуємось позиції Н. М. Гавриленко (2006) щодо кількості й загальної характеристики етапів навчання письмового науково-технічного перекладу (професійно орієнтований, аналітичний, синтезувальний, коригувальний, який пропонуємо змінити на оцінювально-коригувальний), конкретизувавши й модифікувавши їх підетапами згідно з особливостями нашої наукової розвідки, а саме суб'єктами (майбутні бакалаври філології) і засобами (ІКТ) навчання.

Професійно орієнтований етап спрямований на формування мотивації до виконання перекладацького завдання й підготовку до майбутнього перекладу ТО (Гавриленко, 2006, с. 35). На цьому етапі у студентів розвиваються вміння а) аналізувати перекладацьке завдання, яке

окреслює термін виконання, засоби ІКТ (наприклад, системи автоматизованого перекладу), режим роботи (індивідуальний, у складі перекладацької команди), цільову аудиторію, вимоги до оформлення тощо; б) вести переговори із замовником, зазвичай, за допомогою електронної пошти чи чату, для з'ясування незрозумілих питань. Для цього ми виокремили відповідні підетапи: **ознайомлення з перекладацьким завданням і спілкування із замовником**.

Ряд науковців, які називають перший етап письмового перекладу підготовчим (Черноватий, 2013), початковим (Тарасова, 2013), передперекладацьким (Попова, 2008; Суханова, 2013), доперекладацьким (Михайленко, 2015), актуалізації й систематизації знань (Фабрична, 2017), пропонують звернути увагу на формування / вдосконалення лексичних і перекладацьких навичок (Тарасова, 2013; Черноватий, 2013), поповнення / актуалізацію фонових / предметних знань (Суханова, 2013) та знань із теорії перекладу (Тарасова, 2013; Фабрична, 2017). Зазначимо, що в контексті фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології викладач може запропонувати вправи і завдання для вдосконалення зазначених вище навичок й актуалізацію знань, враховуючи цикл занять, спрямованих на практику в перекладі (крім тренування в перекладі, коли студенти виконують перекладацький проєкт) у межах дисципліни “Практика усного і письмового перекладу” та координацію дисциплін навчального плану. Отже, зміст підетапу **підготовки до перекладу** залежатиме від конкретної ситуації освітнього процесу.

Аналітичний етап спрямований на розуміння ТО з метою його подальшого перекладу (Гавриленко, 2006, с. 36) та на вибудовування алгоритму виконання конкретного перекладацького завдання. Він реалізується на таких підетапах: **розуміння й інтерпретація ТО, доперекладацький аналіз ТО, інформаційно-довідковий пошук, вибір засобів ІКТ, визначення стратегій перекладу**.

На першому підетапі студенти оволодівають уміннями вивчаючого й аналітичного читання, а саме: передбачати зміст і форму висловлювання; виділяти в тексті основну думку, знаходити ключові слова, істотні факти; узагальнювати окремі факти тексту; співвідносити окремі частини тексту між собою; розподіляти інформацію на “нову” і “знайому” (Попова, 2008, с. 16).

Другий підетап передбачає розвиток умінь філологічного читання з метою доперекладацького аналізу тексту: визначення його тематичної спрямованості, жанру, функцій, характеристик автора ТО й адресатів ТП, мовних (лексичних, граматичних і стилістичних), текстових і структурних особливостей ТО, його транслатологічного типу, одиниць перекладу (Черноватий, 2013, с. 203). Також на цьому підетапі розвиваються вміння виявляти потенційні труднощі перекладу (лексичні, граматичні, стилістичні, фонові, предметні) і прогнозувати способи їх вирішення.

Особливу роль відіграє підетап інформаційно-довідкового пошуку, спрямований на з'ясування фонової й предметної інформації з використанням інформаційних ресурсів Інтернету (електронних довідників, енциклопедій, сайтів компаній галузі й професійних спільнот тощо) та засобів електронної комунікації (електронної пошти, форуму, чату).

Спираючись на результати доперекладацького аналізу ТО, студенти приймають рішення щодо застосування засобів ІКТ на подальших етапах виконання конкретного перекладацького завдання. Такі засоби ІКТ, як корпусні технології, перекладацькі бази даних, електронні словники, тезауруси, будуть корисними для перекладу всіх типів текстів. Принциповим є визначення доцільності застосування систем автоматизованого (*Trados, SmartCAT*) і машинного (*Google Translate*) перекладу. Системи першого типу можуть бути залучені, якщо: а) їх використання обумовлено замовником у перекладацькому завданні; б) студенти працюють із однотипними текстами однієї галузі / тематичного спрямування, які вже закладені в пам'ять перекладів. Вибір системи машинного перекладу потребує проведення додаткового аналізу тексту щодо його машинної перекладності і, в разі позитивного результату, здійснення передредагування згідно з правилами контрольованих мов.

Ураховуючи результати попередніх підетапів, студенти визначають оптимальну глобальну стратегію перекладу (послідовність перекладацьких дій) конкретного тексту.

Власне письмовий переклад науково-технічного тексту відбувається **на синтезувальному етапі**, який уміщує такі підетапи: **опрацювання корпусів текстів, термінологічний пошук, узгодження термінології, передредагування ТО, створення ТП**.

Виділення підетапу опрацювання корпусів текстів викликано необхідністю формування текстотипологічної компетентності. Студенти знайомляться із запропонованими викладачем чи самостійно укладеними корпусами текстів відповідного жанру (специфікація, інструкція, патент, сайт підприємства / організації, технічна реклама, бюлетень новин, наукова стаття тощо) і виконують завдання для аналізу (в одномовних корпусах) і порівняння (в двомовних корпусах) їхніх жанрових характеристик.

Підетап термінологічного пошуку, передбачаючи застосування широкого спектру засобів ІКТ: електронних словників ("ABYY Lingvo x6 Англійська мова. Професійна версія", *multitran*), тезаурусів (*Power Thesaurus*), перекладацьких баз даних (*Ludwig, Reverso Context*), корпусних технологій (паралельних і зіставних корпусів текстів, програм-конкордансів), вимагає від студентів умінь знаходити й вибирати іншомовні еквіваленти термінів, створювати терміни, укладати термінологічні бази даних.

Відібрану термінологію бажано узгодити з фахівцями певної галузі, щоб переконатися в її коректному використанні, та з іншими членами перекладацької команди (адже здебільшого переклад виконується саме в такому режимі) для забезпечення уніфікованості ТП, для чого виділено відповідний підетап. Перебіг підетапу створення ТП залежить від обраної на аналітичному етапі стратегії перекладу, що визначається, передусім, засобами ІКТ, які майбутній перекладач вважає за доцільне застосувати в кожній окремій ситуації перекладу. Так, можливі три варіанти реалізації цього підетапу: 1) робота в системі автоматизованого перекладу (*Trados, SmartCAT*), 2) застосування системи машинного перекладу (*Google Translate*), 3) виконання перекладу в текстовому редакторі, звертаючись, за необхідності, до перерахованих вище засобів ІКТ підетапу термінологічного пошуку.

Зазначимо, що другий варіант вимагає введення додаткового підетапу – передредагування ТО згідно з правилами контрольованих мов, які передбачають усунення неоднозначності лексичних одиниць, зміну структури речення тощо.

Продуктування ТП за першим і третім варіантом передбачає:

- сформованість навичок: перекладу однозначних еквівалентних відповідників, варіативних відповідників, безеквівалентної лексики, понять із різним обсягом значень (Попова, 2008, с. 14); передачі словосполучень ТО у ТП з урахуванням правил сполучуваності; переносу значення граматичних структур ТО у ТП; переносу значення стилістичних засобів ТО у ТП (Черноватий, 2013, с. 209); одномовного перефразування, дефінування, компресії; застосування лексичних, граматичних і лексико-граматичних трансформацій;

- розвиток умінь: адекватного відтворення смислів, закладених у ТО, варіювання передачі смислу, розширення й згоргання інформації (Поршнева, 2004, с. 35); відходження від буквалізму (Черноватий, 2013, с. 206); вибору адекватних способів перекладу (Черноватий, 2013, с. 206); композиційно-сислової організації тексту відповідного жанру;

- наявність відповідних декларативних і процедурних знань.

На четвертому, **оцінювально-коригувальному** етапі реалізуються **редагування ТП / постредагування машинного перекладу, оформлення ТП** згідно з вимогами замовника, **оцінювання викладачем / самооцінювання / взаємооцінювання** та **рефлексія** студентів над процесом і результатом перекладу.

Перший підетап ґрунтується на вміннях зіставляти ТО і ТП, знаходити й виправляти в ТП перекладацькі помилки в режимах само- і взаєморедагування та постредагування машинного перекладу. Вміння оформляти ТП відповідно до вимог замовника, оцінювати якість перекладу за заданими критеріями й аналізувати власне учіння необхідні для реалізації інших підетапів.

Слід зазначити, що реальна перекладацька діяльність має човниковий характер, тому студенти можуть повертатися до попередніх етапів / підетапів упродовж роботи над перекладом.

У табл. 1 представлено етапи й підетапи навчання повного письмового науково-технічного перекладу та відповідні знання, навички і вміння.

Таблиця 1

Етапи навчання повного письмового науково-технічного перекладу

Етапи	Підетапи	Знання, навички і вміння
Професійно орієнтований	Ознайомлення з перекладацьким завданням	Уміння аналізувати перекладацьке завдання. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Спілкування із замовником	Уміння діалогічного / полілогічного мовлення (розпитування, переговори)
	Підготовка до перекладу	Перекладацькі навички. Фонові, предметні знання, знання теорії перекладу
Аналітичний	Розуміння й інтерпретація ТО	Уміння вивчаючого й аналітичного читання. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Доперекладацький аналіз ТО	Уміння філологічного читання. Уміння виявляти потенційні труднощі перекладу (лексичні, граматичні, стилістичні, фонові, предметні). Відповідні декларативні й процедурні знання
	Інформаційно-довідковий пошук	Уміння знаходити фонову й предметну інформацію за допомогою ІКТ. Уміння діалогічного мовлення (розпитування) для з'ясування перекладацьких проблем фонового й предметного характеру. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Вибір засобів ІКТ	Уміння визначати релевантні засоби ІКТ. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Визначення стратегії перекладу	Уміння вибудовувати стратегію перекладу. Відповідні декларативні й процедурні знання
Синтезувальний	Опрацювання корпусів текстів	Уміння аналізувати одномовні й двомовні корпуси текстів. Уміння укладати корпуси текстів. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Термінологічний пошук з використанням ІКТ	Уміння знаходити й вибирати іншомовні еквіваленти термінів з використанням ІКТ (електронних словників, тезаурусів, перекладацьких баз даних, корпусних технологій). Уміння створювати терміни. Уміння укладати термінологічні бази. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Узгодження термінології	Уміння спілкуватися з колегами-перекладачами і фахівцями певної галузі
	Передредагування ТО (за умови використання машинного перекладу)	Уміння здійснювати передредагування ТО згідно з правилами контрольованих мов. Відповідні декларативні й процедурні знання

Продовження табл. 1

	Створення ТП	Лексичні, граматичні, лексико-стилістичні навички перекладу. Уміння вибирати адекватні способи перекладу. Уміння композиційно-сислової організації тексту. Уміння використовувати системи автоматизованого / машинного перекладу. Відповідні декларативні й процедурні знання
Оцінювально-коригувальний	Редагування ТП / постредагування ТП (за умови використання машинного перекладу)	Уміння знаходити й виправляти перекладацькі помилки. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Оформлення ТП	Уміння оформляти ТП згідно з вимогами замовника
	Оцінювання викладачем / самооцінювання / взаємооцінювання	Уміння здійснювати само- і взаємооцінювання за заданими критеріями. Відповідні декларативні й процедурні знання
	Рефлексія	Уміння аналізувати власне учіння

Кожне заняття має бути спрямоване на навчання виконувати перекладацькі завдання в межах одного чи декількох підетапів в умовах переважно жорсткого й помірного керування з боку викладача, тобто тренування в перекладі. В умовах мінімального керування, тобто практики в перекладі, студенти виконують перекладацький проєкт, самостійно застосовуючи набуті знання (чи, за необхідності, здобуваючи нові, потрібні для перекладу конкретного тексту), сформовані навички та розвинуті вміння.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Навчання повного письмового науково-технічного перекладу є багатоступінчатим процесом, який містить професійно орієнтувальний, аналітичний, синтезувальний та оцінювально-коригувальний етапи, які, в свою чергу, розпадаються на підетапи відповідно до вирішуваних завдань. Виконання цих завдань вимагає відповідних знань, навичок і вмінь, які в сукупності складають компетентність у письмовому науково-технічному перекладі. Тривалість етапів і підетапів залежить від виділених для навчальної дисципліни "Практика усного і письмового перекладу" годин. Після циклів занять тренувального характеру в умовах жорсткого й помірного керування з боку викладача можна переходити до перекладацького проєкту з мінімальним керуванням. Підготовка й процедура виконання такого проєкту становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Алфєрова, Д. А. (2010). *Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация.
- 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.
- Евстигнеева, И. А. (2013). *Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий : английский язык, языковой вуз* (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.

- Кавицька, Т. І. (2015). *Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську* (Кандидатська дисертація). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- 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.
- Ожегова, Е. В. (2012). *Методика формирования лингвоинформационной самостоятельности студентов вуза – будущих переводчиков* (Автореферат кандидатской диссертации). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Пасічник, Т. Д. (2011). *Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- 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.
- Поршнева Е. Р. (2004). *Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика* (Автореферат докторской диссертации). Казанский государственный технологический университет, Казань, Российская Федерация.
- Суханова, Н. И. (2013). *Обучение письменному переводу научно-технического текста на билингвальной основе (французский язык, технический вуз)* (Автореферат кандидатской диссертации). Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.
- 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. Г. (2015). *Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Фалькович, Ю. В. (2010). *Организационно-педагогические условия формирования переводческой компетенции студентов* (Автореферат кандидатской диссертации). Кузбасская государственная педагогическая академия, Новокузнецк, Российская Федерация.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад”*. Вінниця: Нова книга.
- Gordon, P. (2013). Translation workflow. *Translation journal*. 17 (4). Retrieved from <http://www.bokorlang.com/journal/66workflow.htm>.
- Popescu, A., Cohen-Vida, M. (2015). Can the specialized translator be creative? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 197. 1195-1202. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043797>.

REFERENCES

- Alferova, D. A. (2010). *Modul'noe obuchenie perevodu nauchno-tekhnicheskikh tekstov s ispol'zovaniem informacionnykh tekhnologij* (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Rossijskij universitet druzhby narodov, Moskva, Rossijskaja federacija.
- 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.

- Evstigneeva, I. A. (2013). Metodika razvitija diskursivnyh umenij studentov na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij : anglijskij jazyk, jazykovej vuz (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M. A. Sholohova, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Kavyts'ka, T. I. (2015). Formuvannia tekstotvirnoi kompetentnosti majbutnikh filolohiv u pys'movomu perekladi z ukrains'koi movy na anhlijs'ku: (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv, Ukraina.
- 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.
- Ozhegova, E. V. (2012). Metodika formirovanija lingvoinformacionnoj samostojatel'nosti studentov vuza – budushhij perevodchikov (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N. A. Dobroljubova, Nizhnij novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Pasichnyk, T. D. (2011). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pysemnogo dvostoronn'oho perekladu komertsijnykh lystiv (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Popova, T. V. (2008). Metodika obuchenija studentov nejazykovykh vuzov pis'mennomu perevodu nauchnykh tekstov (na materiale nemeckogo jazyka) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.
- Porshneva E. R. (2004). Mezhdisciplinarnye osnovy bazovoj lingvisticheskoy podgotovki specialista-perevodchika (Avtoreferat doktorskoj dissertacii). Kazanskij gosudarstvennyj tehnologicheskij universitet, Kazan', Rossijskaja Federacija.
- Suhanova, N. I. (2013). Obuchenie pis'mennomu perevodu nauchno-tehnicheskogo teksta na bilingval'noj osnove (francuzskij jazyk, tehničeskij vuz) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina, Tambov, Rossijskaja Federacija.
- Tarasova, E. S. (2013). Obuchenie pis'mennomu perevodu tekhnicheskoy dokumentacii studentov starshikh kursov nejazykovykh special'nostej (na primere patentov i rukovodstv po ehkspluatacii) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Pjatigorsk, Rossijskaja Federacija.
- Fabrychna, Ya. H. (2015). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv pys'movoho dvostoronn'oho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelija (anhlijs'ka j ukrains'ka movy) (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Fal'kovich, Ju. V. (2010). Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovanija perevodcheskoj kompetencii studentov (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). Kuzbasskaja gosudarstvennaja pedagogicheskaja akademija, Novokuzneck, Rossijskaja Federacija.
- Chernovaty, L. M. (2013). Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlja stud. vyshchych zaklad. osvity za spetsialnistiu "Pereklad". Vinnytsia: Nova knyha. 895-899.
- Gordon, P. (2013). Translation workflow. Translation journal. 17 (4). Retrieved from <http://www.bokorlang.com/journal/66workflow.htm>.
- Popescu, A., Cohen-Vida, M. (2015). Can the specialized translator be creative? Procedia – Social and Behavioral Sciences. 197. 1195-1202. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815043797>.

УДК 378.147

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Кожедуб Л. Г.

lilanom@meta.ua

Інститут філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Дата надходження 29.09.2019. Рекомендовано до друку 29.10.2019.

Анотація. Статтю присвячено проблемі навчання майбутніх філологів-германістів письмового перекладу. Проаналізовано наявні наукові дослідження з проблем формування перекладацької компетентності, з'ясовано кваліфікаційні вимоги щодо компетентності перекладача у галузі письмового перекладу та розглянуто структуру перекладацької компетентності майбутніх філологів. Визначено особливості та послідовність етапів формування у майбутніх філологів-германістів компетентності в письмовому перекладі. Проаналізовано основні підручники та навчальні посібники з перекладознавчих дисциплін щодо вирішення завдань формування у майбутніх філологів перекладацької компетентності у письмовому перекладі.

Ключові слова: перекладацька компетентність, письмовий переклад, навчання майбутніх філологів, етапи формування компетентності, послідовність формування навичок і розвитку вмінь.

Кожедуб Л. Г. Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко
Этапы формирования у будущих филологов-германистов компетентности в письменном переводе

Аннотац. Стаття посвящена проблеме обучения будущих филологов-германистов письменному переводу. Проанализированы существующие научные исследования по проблемам формирования переводческой компетентности, выяснены квалификационные требования к компетентности переводчика в области письменного перевода и рассмотрена структура переводческой компетентности будущих филологов. Определены особенности и последовательность этапов формирования у будущих филологов-германистов компетентности в письменном переводе. Проанализированы основные учебники и учебные пособия по переводоведению с точки зрения решения задач формирования у будущих филологов переводческой компетентности в письменном переводе.

Ключевые слова: переводческая компетентность, письменный перевод, обучение будущих филологов, этапы формирования компетентности, последовательность формирования навыков и развития умений.

Kozhedub L. Institute of Philology of the National Taras Shevchenko University of Kyiv

The formation stages of the writing translation competence of prospective Germanic philologists.

Abstract. Introduction. Learning to translate is a prerequisite for improving the quality of professional training of prospective professionals. The teaching methodology of translation for students is not that well developed. It may lead to contradictions between society demands to the quality of translation and the actual level of preparedness of prospective German philologists to accomplish the tasks. In particular, there is no one-size-fits-all approach to defining the stages of translation training that provides consistency in the formation of translation skills and abilities in this type of translation. **Purpose.** Determination of the modern formation stages of the writing translation competence of students-philologists as prospective specialists. **Methods.** The following methods were used to conduct the research: study and analysis of scientific publications, comparative analysis. **Results.** The results of the study show that the formation of translation competence is a multidimensional and complex process, which is determined by the complexity of the structure of translation competence and the peculiarities of the professional activity of the translator. The stages of writing translation learning are consistent with the stages of translation process and the writing translation tasks. The acquisition of specific theoretical knowledge in the field of translation studies, which involves an appropriate stage of theoretical preparation is a necessary component of the training of prospective writing translation specialists. **Conclusion.** The formation of competence in written translation for the prospective German philologists' is carried out in a phased manner and include: a stage of theoretical preparation (acquisition by students of theoretical knowledge in the field of translation

studies); formation and development of skills, habits and abilities of the source text analysis; formation and development of the text translation skills; formation and development of translation text editing skills. The main task of the teacher is to provide a comprehensive approach to the formation of translation skills and consistency of the formation of translation competence.

Key words: translation competence, written translation, training of future philologists, stages of competence formation, sequence of formation of skills and abilities.

Постановка проблеми. Сучасні процеси глобалізації, розширення міжнародних зв'язків і реформування системи вищої освіти України в контексті європейського освітнього простору зумовлюють необхідність удосконалення підходів до формування перекладацької компетентності як основної складової професійної компетентності майбутніх філологів-германістів. На особливу увагу заслуговує формування компетентності в письмовому перекладі, оскільки зростають вимоги до точності перекладу науково-технічних, юридичних, економічних й інших спеціальних текстів. При цьому велике жанрове й тематичне розмаїття текстів вимагає від перекладача специфічних професійних знань, навичок і вмінь. Навчання письмового перекладу є необхідною умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Недостатня розробленість методики навчання студентів письмового перекладу як особливого виду перекладацької діяльності може призводити до суперечностей між вимогами суспільства до якості перекладу та реальною готовністю майбутніх філологів-германістів до виконання поставлених завдань. Крім того, навчання перекладу майбутніх філологів-германістів має свої особливості і подекуди принципово відрізняється від професійної підготовки майбутніх перекладачів. Проте, як свідчить практика, у процесі формування перекладацьких навичок і вмінь подекуди відсутній системний характер, опанування теоретичними знаннями відбувається фрагментарно, а послідовність вивчення спеціальних перекладознавчих дисциплін іноді виглядає нелогічною. У період переходу до вивчення спеціальних дисциплін студенти починають відчувати труднощі у навчанні, отримують негативні результати, відчувають незадоволення, що призводить до втрати мотивації до навчання. Методика навчання намагається дати відповідь на поставлені питання, адже останнім часом з'явилось чимало робіт, присвячених проблемам навчання перекладу. При цьому залишається багато не вирішених питань у галузі навчання різних видів перекладу, зокрема, на сьогоднішній день немає єдиного підходу щодо визначення етапів навчання письмового перекладу, що забезпечує послідовність формування перекладацьких навичок і вмінь у цьому виді перекладу. Саме тому вивчення питань послідовності формування перекладацької компетентності у письмовому перекладі, структурування змісту навчальних дисциплін і чіткіше формулювання цілей і завдань перекладознавчих дисциплін на різних етапах навчання потребує докладнішого розгляду й модернізації. Сукупність зазначених чинників зумовлює *актуальність* дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам навчання перекладу приділяли свою увагу Вербицька М. В., Гавриленко Н. М., Ганічева Т. В., Комісаров В. Н., Латишев Л. К., Міньяр-Белоручев Р. К., Сімкова І. О., Черноватий Л. М., Ширяєв А. В., Neubert A., Horn-Helf B., Wills W. та ін. Теоретичні та методологічні положення щодо формування перекладацької компетентності у письмовому перекладі викладено в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників (Алексєєва І. С., Василенко Т. П., Королькова С. А., Максименко Л. О., Нечаєва В. В., Пасічник Т. Д., Рецкер Я. І., Стрілець В. В., Христолюбова А. А. й ін.). Науковців, зокрема, цікавлять такі проблеми: сутність письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності (В. В. Стрілець), аналіз методик навчання письмового перекладу (С. А. Мишко), система вправ для навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів (В. Д. Ігнатенко). Питанням навчання письмового перекладу присвячено низку дисертаційних досліджень: О. Є. Аксьонова (2006) висвітлює проблеми навчання письмового перекладу філологічних текстів та специфіку письмового перекладу як виду мовленнєвої діяльності,

Т. Д. Пасічник (2011) розробила методику навчання двостороннього перекладу комерційних листів, Н. І. Суханова (2013) запропонувала модель навчання письмового перекладу науково-технічного тексту на білінгвальній основі у технічних закладах вищої освіти, яка передбачає розвиток білінгвальних перекладацьких навичок і вмій у процесі виконання вправ з перекладу тексту. Наголошується на необхідності активізації фонових знань зі спеціальності при перекладі текстів. А. О. Христюлова (2013) розробила методику навчання студентів перекладацьких факультетів письмового перекладу текстів економічної тематики, яка ґрунтується на лінгвокраїнознавчому підході. Я. Г. Фабрична (2014) запропонувала модель організації навчання письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови). С. Ф. Панов (2017) розкрив особливості підготовки майбутніх технічних перекладачів у контексті компетентнісного підходу. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень, що з'явилися останнім часом, проблема навчання перекладу не вичерпана повною мірою, особливо в аспекті методики навчання письмового перекладу, що враховує послідовність формування спеціальних навичок і вмій.

Мета статті полягає у спробі визначення сучасного змісту етапів формування у майбутніх філологів-германістів компетентності в письмовому перекладі. Для вирішення поставлених завдань використовувався *комплекс науково-дослідницьких методів* (аналітичних, узагальнювальних, інтерпретаційних): вивчення й аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел, узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду вивчення проблем навчання письмового перекладу, спостереження за навчальним процесом.

Основні результати дослідження. Спираючись на аналіз наукової літератури, ми стверджуємо, що формування перекладацької компетентності – це багатоаспектний і комплексний процес, що визначається складністю структури перекладацької компетентності й особливостями професійної діяльності перекладача.

Асоціацією перекладачів України визначено стандарти професії в галузі письмового перекладу та кваліфікаційні вимоги до компетентності перекладача, зокрема: перекладач має бути компетентним у мовах, які він використовує під час перекладу (професійно володіти мовою початкового тексту й мовою перекладу), володіти спеціалізацією діяльності замовника, для якого виконує переклад; термінологією тематики мовами, використовуваними в перекладі. Для забезпечення якості перекладу передбачено, що до початку роботи над перекладом перекладач має з'ясувати у замовника необхідну інформацію щодо вихідного тексту (особливості написання власних імен і назв організацій, розшифровку скорочень, наявність корпоративної термінології замовника, довідкових матеріалів як допоміжних при перекладі, сфера діяльності та кінцева мета використання перекладу тощо). Обов'язковим етапом виконання письмового перекладу є його перевірка й редагування (Асоціація перекладачів України).

Серед науковців не існує єдиної думки щодо структури перекладацької компетентності. При цьому дослідники застосовують різні підходи до визначення її складових. Так, Т. В. Ганічева (2008) виділяє три компоненти перекладацької компетентності: предметний (фонові знання, тобто система базових понять відповідної галузі), мовний (лексична складова), професійно-технічний (фахові навички й уміння перекладу). На думку М. В. Рудної, сучасне розуміння перекладацької компетентності, ґрунтуючись на комунікативній компетентності, є комплексним інтелектуально-психологічним утворенням особистості, що характеризується здатністю людини до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності, наявністю знань мовних і мовленнєвих норм, етикету, культурних особливостей, соціального досвіду й уміння використовувати ці знання відповідно до ситуації спілкування на основі знання іноземної мови. Дослідниця виокремлює дві складові перекладацької компетентності: мовну (лінгвістичну) складову, яка передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації, та соціокультурну складову, яка ґрунтується на країнознавчій та лінгвокраїнознавчій компетенціях (Рудіна, 2017).

Переважає більшість учених пов'язують перекладацьку компетентність з переліком професійних завдань перекладача. Найобґрунтованішими складовими перекладацької компетентності видаються такі: 1) фахова компетенція (знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльних лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів і стилів письмового та/або усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння інформаційними технологіями); 2) інтелектуальна компетенція (освіченість і здатність мобілізувати свої навички й уміння); 3) мовна компетенція (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі); 4) мовленнєва компетенція (особливе “перекладацьке” володіння мовами перекладу й оригіналу на рецептивному та продуктивному рівнях); 5) семантична компетенція (глибоке розуміння тексту; вміння зрозуміти та передати імпліцитну інформацію тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями); 6) текстотвірна компетенція (вміння визначити тип тексту оригіналу, володіти перекладацькими прийомами збереженням типологічних ознак тексту); 7) інтерпретаційна компетенція (здатність до “перекладацької” інтерпретації вихідного тексту) (Вовчанська, 2010).

Зважаючи на особливості професійної діяльності перекладача і кваліфікаційні вимоги, які висуваються до його знань, навичок і вмінь й особистісних якостей, слід розрізнити складові професійної компетентності перекладача: іншомовна комунікативна компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність рідною мовою, міжкультурна компетентність, загальнокультурна компетентність, соціально-психологічна компетентність, самоосвітня компетентність, власне перекладацька компетентність та спеціальна фахова компетентність, що передбачає володіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери й відповідною системою термінів. У межах нашого дослідження зупинимося на питанні формування власне перекладацької компетентності.

Для реалізації мети нашої розвідки важливо визначити складові перекладацької компетентності майбутніх філологів-германістів. У контексті професійної діяльності філолога перекладацька компетентність визначається як володіння фахівцем відповідними знаннями, навичками й уміннями, які дають йому змогу діяти самостійно і відповідально у процесі виконання професійної діяльності (Кочубей, 2016, с. 193).

Аналіз різних підходів до структури перекладацької компетентності дав змогу визначити складові перекладацької компетентності майбутніх філологів-германістів у письмовому перекладі: базові (теоретичні знання щодо перекладу та формування на їх основі вмінь, необхідних для будь-якого виду перекладу); специфічні (знання, навички та вміння, необхідні для здійснення певного виду перекладу – письмового, послідовного, синхронного тощо); спеціальні (знання, навички й уміння, необхідні при перекладі текстів певного жанру та стилю (науково-технічних, ділових, художніх тощо) (Латышев & Провоторов, 1999, с. 8). До наведеного переліку варто додати вміння самостійного пошуку інформації, потреба в якій може виникати у процесі здійснення перекладу. Адже якщо студент опанував механізм пошуку інформації, він може його застосовувати у роботі з будь-якими текстами, термінами тощо, оскільки йдеться про принцип, що функціонує незалежно від конкретної ситуації (Рудіна, 2017, с. 64). Крім того, при здійсненні письмового перекладу, зокрема, науково-технічного тексту майбутній фахівець має вміти використовувати сучасні інформаційні технології як інструменти своєї діяльності, що дають йому змогу значно скоротити час на пошук словників, довідників, перекладацьких еквівалентів і відповідників, оформлення тексту перекладу відповідно до вимог замовника [2, с. 3]. В умовах обмеженої кількості навчальних годин, що відводяться на дисципліну “Практика перекладу”, оволодіння майбутніми філологами-германістами вміннями використовувати сучасні інформаційні технології, технології автоматизованого перекладу

тощо у процесі виконання перекладацьких завдань набуває особливого значення. А отже, до структури перекладацької компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі доцільно включити також інформаційно-технологічну складову.

Формування перекладацької компетентності відбувається в процесі поетапного набуття студентами знань, навичок і вмінь та максимально наближує навчальний процес до реальної професійної діяльності перекладача. На сьогоднішній день існують різні підходи до визначення етапів формування перекладацької компетентності. Узагальнимо у табл. 1 лише деякі з них у хронологічній послідовності, що дає можливість простежити розвиток наукового пошуку, провести порівняльний аналіз і дослідити етапи формування перекладацької компетентності в письмовому перекладі.

Таблиця 1

Визначення етапів формування перекладацької компетентності

Автор	Етапи формування перекладацької компетентності
Циган Л. В. (1992 р.)	1) підготовчий (доперекладацький) етап; 2) етап формування і/або вдосконалення перекладацьких навичок; 3) етап формування і розвитку перекладацьких умінь (Циган, 2012).
Алексеева І. С. (2006 р.)	1) етап орієнтування; 2) етап сприйняття і розуміння; 3) етап інтерпретації тексту; 4) етап реалізації висловлювання мовою перекладу (Алексеева, 2006).
Алферова Д. А. (2010 р.)	1) підготовка до перекладу іншомовного тексту; 2) розуміння та інтерпретація іншомовного тексту; 3) породження тексту перекладу та перевірка виконаного перекладу (Алферова, 2010, с. 7).
Черноватий Л. М. (2012 р.)	1) аналіз тексту оригіналу; 2) створення тексту перекладу; 3) редагування тексту перекладу (Черноватий, 2012, с. 128-129).
Михайленко О. А. (2014 р.)	1) доперекладацький; 2) текстовий аналітико-інтерпретаційний; 3) дотекстовий перекладацький; 4) текстовий перекладацький (Михайленко, 2014, с.145).
Ігнатенко В. Д. (2015 р.)	1) підготовчий; 2) основний (тренінговий), який вміщує три підетапи – формування навичок перекладу, формування вмінь перекладу та розвиток умінь редагування тексту перекладу (Ігнатенко, 2015).

Отже, переважна більшість науковців покладає в основу визначення етапів навчання письмового перекладу етапи перекладацької діяльності та завдання, що стоять перед перекладачем у процесі письмового перекладу. Тобто, функції, які виконує перекладач в ході своєї роботи, перекладацькі дії та їх послідовність досить чітко співвідносяться з основними етапами формування перекладацької компетентності. При цьому спостерігаються певні розбіжності щодо визначення як кількості етапів, так і їхнього змісту.

Розглянемо думки деяких дослідників щодо етапів навчання перекладу з метою визначення етапів формування у майбутніх філологів перекладацької компетентності у письмовому перекладі та уточнення їхнього змісту. Так, В. В. Алексеева, обґрунтовуючи методику навчання перекладу ділових листів, виділяє чотири етапи перекладацької діяльності, що визначають зміст етапів підготовки майбутніх фахівців: етап орієнтування (аналіз перекладацької ситуації, визначення національно-культурної специфіки тексту, особливостей плану змісту і плану вираження тексту); етап сприйняття і розуміння тексту (впізнати і декодувати зорові образи, нейтралізувати труднощі перекладу незнайомих слів, сегментувати текст відповідно до виділених смислових віх, забезпечити високу швидкість читання з широким охопленням змісту тексту, визначити специфіку організації тексту); етап інтерпретації тексту (визначити смислові зв'язки та структури тексту, подолати суб'єктивізм власного індивідуального сприйняття на процес

розуміння вихідного тексту, розуміти текст з метою подальшої трансляції на мову перекладу, врахувати можливі інтерпретації тексту перекладу адресатом); етап реалізації тексту мовою перекладу (оформити вторинний текст засобами мови перекладу шляхом підбору перекладацьких відповідників) (Алексеева, 2006, с. 11-12). Наведений перелік етапів перекладацької діяльності, на нашу думку, не відображає весь комплекс перекладацьких завдань. Зокрема, на заключному етапі роботи над текстом перекладу відбуваються його перевірка та корегування, а отже, до процесу навчання перекладу доцільно включити відповідний етап.

Л. М. Черноватий виділяє в процесі письмового (галузевого) перекладу три етапи (аналіз тексту оригіналу, створення тексту перекладу і його редагування), ретельно досліджує етап аналізу тексту оригіналу та наводить перелік навичок і вмінь, що формуються на цьому етапі, зокрема: вміння розуміти й аналізувати текст оригіналу, виділяти його найважливіші елементи, володіти предметними знаннями, використовувати довідкові джерела, розпізнавати потенційні перекладацькі проблеми, обирати стратегію перекладу (Черноватий, 2012, с. 128-129). Необхідним компонентом підготовки майбутніх філологів-германістів є опанування спеціальних теоретичних знань у галузі перекладознавства й інформаційних технологій, що передбачає відповідний етап теоретичної підготовки. А отже, до етапів навчання, безпосередньо пов'язаних з перекладацькою діяльністю, доцільно включити етап здобуття студентами теоретичних знань. Крім того, окремої уваги потребує тематична підготовка, що забезпечує успішну роботу в конкретній галузі перекладознавства (науково-технічній, культурознавчій, економіко-правовій тощо), а отже, на етапі теоретичної підготовки доцільно ознайомити студентів зі специфікою окремих галузей і галузевого перекладу.

О. А. Михайленко, досліджуючи етапи формування стратегічної компетенції перекладача, виділяє чотири етапи: доперекладацький (формування теоретичних знань, необхідних для здійснення перекладацької компетенції); текстовий аналітико-інтерпретаційний етап, спрямований на формування інтерпретаційних умінь на матеріалі тексту оригіналу (читання, інтерпретація й аналіз текстів мовою оригіналу з метою визначення комунікативної мети та засобів її досягнення в мові перекладу / оригіналу); дотекстовий перекладацький (формування навичок перекладу окремих фраз, речень, груп речень); текстовий перекладацький (формування вмінь перекладу цілісних текстів зі збереженням їхніх комунікативних цілей, що передбачає навчання плануванню перекладу, навчання власне перекладу та навчання контролю й коригування.) (Михайленко, 2014, с. 145). Така послідовність розвитку компетентності в письмовому перекладі загалом видається логічною, проте, на нашу думку, текстовий перекладацький етап потребує детальнішої конкретизації змісту й завдань. Крім того, контроль і коригування тексту перекладу є окремим етапом перекладацької діяльності, що передбачає формування специфічних навичок і вмінь, а отже, формування навичок і вмінь редагування тексту перекладу доцільно виділити в окремий етап навчання.

Вивчення наукових студій дає підстави зробити узагальнюючі висновки щодо етапів формування перекладацької компетентності у письмовому перекладі, що запропоновані науковцями на рівні дисертаційних досліджень, і визначити такі етапи формування у майбутніх філологів-германістів компетентності в письмовому перекладі: 1) етап теоретичної підготовки (здобуття студентами теоретичних знань у галузі перекладознавства й сучасних інформаційних технологій); 2) формування і розвиток навичок і вмінь аналізу вихідного тексту; 3) формування і розвиток навичок і вмінь створення тексту перекладу; 4) формування і розвиток навичок і вмінь редагування тексту перекладу. На кожному етапі формування перекладацької компетентності формуються певні навички та розвиваються вміння, проте у межах цієї статті важко навести їх вичерпний перелік.

У межах дослідження ми проаналізували основні підручники й навчальні посібники з перекладознавчих дисциплін, таких як "Теорія та практика перекладу", з метою визначення

відповідності навчально-методичного забезпечення зазначених дисциплін завданням формування у майбутніх філологів-германістів перекладацької компетентності у письмовому перекладі. Аналіз показав, що підручники орієнтовані на формування навичок і вмінь доперекладацького аналізу тексту (Брандес М. П., Провоторов В. І.), подолання граматичних труднощів перекладу й аналіз типових перекладацьких помилок (Крушельницька К. Г., Попов М. П., Кабаченко І. Л.), засвоєння теоретичних положень, аналіз перекладацьких помилок і виконання вправ з практичного опанування перекладацьких трансформацій (Латишев Л. К., Семенов А. П., Кияк Т. Р., Щигло Л. В.), формування уявлення про майбутню професію та ознайомлення з теоретичними основами перекладу (Алексеева І. С.), формування навичок перекладу ділових документів (Максимчук В. С., Смирнова К. Г.). Аналіз зазначених підручників і навчальних посібників свідчить про відсутність комплексного підходу до формування перекладацьких умінь: переважна більшість з них має вузьку тематичну спрямованість і ґрунтується на подоланні певних труднощів перекладу. За таких умов особливого значення набуває змістове наповнення програм перекладацької підготовки майбутніх філологів, адже основним документом навчально-методичного забезпечення дисципліни є робоча програма, що містить заплановані результати навчання, список рекомендованої літератури, інформаційні ресурси в мережі Інтернет тощо. Зважаючи на це, завданням викладача є забезпечення комплексного підходу до формування перекладацьких умінь і послідовності формування перекладацької компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Формування перекладацької компетентності – це багатоаспектний і комплексний процес, що визначається складністю структури перекладацької компетентності. Реалізація мети формування у майбутніх філологів-германістів компетентності в письмовому перекладі відбувається поетапно та передбачає: опанування спеціальних теоретичних знань в галузі перекладознавства й інформаційних технологій, що зумовлює необхідність виокремлення відповідного етапу теоретичної підготовки; формування навичок і розвиток умінь аналізу вихідного тексту, формування навичок і розвиток вмінь створення тексту перекладу; формування навичок та розвиток умінь редагування тексту перекладу. Основним завданням викладача є забезпечення комплексного підходу до формування перекладацьких вмінь і послідовності формування перекладацької компетентності. Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вирішенням питань забезпечення комплексного підходу до формування перекладацьких умінь та реалізації інформаційно-технологічної складової перекладацької компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

- Алексеева, В. В. (2006). *Методика обучения переводу деловых писем с листа (китайский язык)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Алферова, Д. А. (2010). *Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использованием информационных технологий* (Автореферат кандидатской диссертации). Российский университет Дружбы народов, Москва, Российская Федерация.
- Асоціація перекладачів України. *Письмовий переклад: стандарти професії*. Взято з http://www.uta.org.ua/translation_standards.htm
- Вовчанська, М. Д. (2010). Зміст понять “компетенція” і “компетентність” у галузі методики навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти, 17*, 23–29.
- Ганічева, Т. В. (2008). *Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ігнатенко, В. Д. (2015). Система вправ для навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів. *Іноземні мови, 2*, 26–36.

- Кочубей, О. С. (2016). *Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів* (Кандидатська дисертація). Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Україна.
- Латышев, Л. К., & Провоторов, В. И. (1999). *Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе*. Курск: Изд-во РОСИ.
- Михайленко, О. А. (2014). Технологія формування стратегічної компетенції майбутніх перекладачів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 122, 142-150.
- Рудіна, М. В. (2017). Перекладацька компетентність: Науково-теоретичний та методичний аспекти її формування у студентів-філологів як майбутніх фахівців. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*, 36, 61-67.
- Черноватий, Л. М. (2012). Навчання письмового перекладу: навички та уміння етапу аналізу тексту оригіналу і вправи для їх формування. *Філологічні трактати*, 4(1), 126-131.
- Циган, Л. В. (2012). Особливості процесу формування фахової компетентності майбутніх перекладачів. *Мова і культура*, 15(8), 194-198.

References

- Alekseeva, V. V. (2006). *Metodyka obucheniya perevodu delovykh pysem s lysta (kytayskyy iazyk) (Kandydatskaia dySSERTatsiia)*. Moskovskyy hosudarstvennyy lnhvystycheskyy unyversytet, Moskva, Rossyjskaia Federatsiia.
- Alferova, D. A. (2010). *Modul'noe obuchenye perevodu nauchno-tekhnicheskyykh tekstov s yspol'zovaniem ynfomatsyonnykh tekhnolohiy (Avtoreferat kandydatskoj dySSERTatsyy)*. Rossyjskyy unyversytet Druzhby narodov, Moskva, Rossyjskaia Federatsiia.
- Asotsiatsiia perekladachiv Ukrainy. Pys'movyy pereklad: ctandarty profesii. Vziato z http://www.uta.org.ua/translation_standards.htm
- Vovchans'ka, M. D. (2010). Zmist poniat' "kompetentsiia" i "kompetentnist'" u haluzi metodyky navchannia. *Vykladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity*, 17, 23-29.
- Hanicheva, T. V. (2008). *Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv usnoho anhlomovnoho dvostoronno'oho perekladu u haluzi prav liudyny (Avtoreferat kandydats'koi dySSERTatsii)*. Kyivs'kyy natsional'nyy lnhvistychnyy unyversytet, Kyiv, Ukraina.
- Ihnatenko, V. D. (2015). *Systema vprav dlia navchannia majbutnikh filolohiv pys'movoho perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv. Inozemni movy*, 2, 26-36.
- Kochubej, O. S. (2016). *Psykhologichni chynnyky stanovlennia perekladats'koi kompetentnosti majbutnikh filolohiv (Kandydats'ka dySSERTatsiia)*. Instytut psykhologii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, Ukraina.
- Latyshev, L. K., & Provotorov, V. Y. (1999). *Struktura y soderzhanye podhotovky perevodchykov v iazykovom vuze. Kursk: Yzd-vo ROSY*.
- Mykhajlenko, O. A. (2014). *Tekhnolohiia formuvannia stratehichnoi kompetentsii majbutnikh perekladachiv. Naukovi zapysky Natsional'noho pedahohichnoho unyversytetu im. M. P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni ta istorychni nauky*, 122, 142-150.
- Rudina, M. V. (2017). *Perekladats'ka kompetentnist': Naukovo-teoretychnyy ta metodychnyy aspekty ii formuvannia u studentiv-filolohiv iak majbutnikh fakhivtsiv. Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyschykh navchal'nykh zakladakh*, 36, 61-67.
- Chernovatyj, L. M. (2012). *Navchannia pys'movoho perekladu: navychky ta uminnia etapu analizu tekstu oryhinalu i vpravy dlia ikh formuvannia. Filolohichni traktaty*, 4(1), 126-131.
- Tsyhan, L. V. (2012). *Osoblyvosti protsesu formuvannia fakhovoi kompetentnosti majbutnikh perekladachiv. Mova i kul'tura*, 15(8), 194-198.

УДК 378.147:811.111-253

НАВЧАННЯ СИНХРОННОГО ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Писанко М. Л.

marijka2177@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.10.2019. Рекомендовано до друку 02.11.2019.

Анотація. У статті розглядається синхронний переклад як особливий вид мовленнєвої посередницької діяльності, виділяються його різновиди: професійний синхронний переклад, нашіптування, переклад з аркушу; описуються психолінгвістичні особливості його перебігу, визначаються навички й уміння синхронного перекладу, які необхідно формувати й розвивати у студентів, а також психічні здатності і механізми, від рівня розвитку яких залежить рівень володіння синхронним перекладом. Наводяться приклади вправ для їх формування і розвитку. Робиться висновок про те, що в межах університетського курсу студенти знайомляться з діяльністю синхронного перекладача, а також закладаються основи для здійснення синхронного перекладу в межах певної тематики.

Ключові слова: синхронний переклад, переклад з аркушу, перекладацькі дії, перекладацькі задачі, синхронізація, компресія, імовірнісне прогнозування, психолінгвістичні особливості, навички, вміння.

Писанко М. Л. Киевский национальный лингвистический университет

Обучение синхронному переводу студентов переводческих специальностей вузов

Аннотация. В статье рассматривается синхронный перевод как вид речевой посреднической деятельности, выделяются его разновидности: профессиональный синхронный перевод, нашептывание, перевод с листа; описываются психолингвистические особенности его протекания, определяются навыки и умения синхронного перевода, которые необходимо формировать и развивать у студентов, а также свойства психики и механизмы, от уровня сформированности которых зависит уровень владения синхронным переводом. Приводятся примеры упражнений для их формирования и развития. Автор приходит к выводу, что в рамках университетского курса студенты знакомятся с деятельностью синхронного переводчика, а также закладываются основы для выполнения синхронного перевода в рамках определенной тематики.

Ключевые слова: синхронный перевод, перевод с листа, переводческие действия, переводческие задачи, синхронизация, компрессия, вероятностное прогнозирование, психолингвистические особенности, навыки, умения.

Pysanko M. Kyiv National Linguistic University

Teaching simultaneous interpretation to students majoring in Translation

Abstract. Introduction. Ukraine's integration into the European political, economic and cultural area, its participation in international organizations leads to the lack of professional simultaneous interpreters. To meet international standards Ukrainian universities introduce special training and courses in simultaneous interpretation for students majoring in Translation. The lack of teaching simultaneous interpretation methodology proves the necessity of getting deeper insight into this problem. **Purpose.** To consider the notion of simultaneous interpretation, define its types, describe its functional system and special skills and abilities to be developed, provide the exercises for their developing. **Methods.** Analysis of research findings in the fields of translation, psycholinguistics, translation teaching methodology. **Results.** Simultaneous interpretation is a kind of interpreting performed by an interpreter almost simultaneously (i.e. within the delay of not more than several seconds) receiving a message in the source language and articulating the message in the target language with the help of special equipment: a soundproof booth, earphones and a microphone. The functional system of simultaneous interpretation includes the following stages and steps: Stage 1. Comprehension of the source language message and anticipation of the possible development of the message (perception of the phonic substance; comprehension of the sense and conversion it into 'inner speech'; understanding of the sense; anticipation); Stage 2. Taking decision and constructing the message in the target language (constructing the semantic structure (constructing sense); constructing grammatical and syntactic structure; constructing prosodic structure); Stage 3. Self-control and self-correction (if necessary). In order to perform simultaneous interpretation successfully and interpreter has to obtain following skills and abilities: to perceive and understand the message, to anticipate the probability of occurrence of certain patterns of information, to render set phrases, clichés, idioms, subject field words automatically, to synchronize perception and speech, to compress the target language message, to work under mental, moral pressure and physical stress, to switch from one language into another; memory factor is also of great importance. All these, mentioned above, can be developed with the help of special drills and exercises substantiated by the author. **Conclusion.** While teaching simultaneous interpretation at universities it is only possible to provide students with some theoretical and practical knowledge, develop the skills mentioned and some psycholinguistic mechanisms in order for them to be able to perform simultaneous interpretation within political, economic, cultural, scientific discourse. The obtained findings can serve as a basis for further research considering the content of the course and peculiarities of its organization.

Keywords: simultaneous interpretation, off-hand/sight interpretation, interpreter's steps, interpretation tasks, synchronization, compression, anticipation, psycholinguistic peculiarities, skills and abilities.

Постановка проблеми. Зважаючи на процес інтеграції України в європейський економічний, політичний і культурний простір, перед суспільством постає проблема підготовки висококваліфікованих перекладачів, зокрема синхроністів. В Україні, на відміну від європейських країн, де підготовку фахівців з усного і письмового перекладу розділено, навчання синхронного перекладу (СП) відбувається на кінцевому етапі навчання у закладах вищої освіти, зазвичай у магістратурі, коли студенти вже мають сформовані навички й уміння у письмовому й усному послідовному перекладах. До того ж у межах університетського курсу синхронного перекладу у студентів закладаються основи для здійснення СП: початкові навички й уміння, необхідні для перекладу промов ораторів, що говорять у повільному та помірному темпі в межах добре засвоєної тематики.

Загальновідомо, що стійкі навички й уміння СП формуються, розвиваються й удосконалюються лише на основі практичного досвіду. Тому, спираючись на власний викладацький досвід, а також на праці науковців (А. Д. Швейцера, А. Ф. Ширяєва, Л. М. Черноватого та ін.) кінцевою метою навчання СП на перекладацьких факультетах вважаємо оволодіння діяльністю синхронного перекладача, яке дозволяє здійснювати СП у межах певної тематики (на матеріалі текстів політичного, економічного, технічного й наукового характеру), а також постійно розширювати й удосконалювати професійні знання, навички й уміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання СП набула актуальності ще наприкінці 50-х років минулого століття, але загалом у межах підготовки військових перекладачів: Р. К. Міньяр-Белоручев (1959), Г. В. Чернов (1978), О. Д. Швейцер (1967), А. Ф. Ширяєв (1979) зробили першу спробу розроблення методики навчання СП. Зазначені праці стали підґрунтям для наукових і практичних доробок науковців і перекладачів-практиків. Так, І. С. Алексеевою (2004), Н. В. Зінуковою (2017), Л. М. Черноватим (2013) та ін. розглянуто теорію і практику навчання усного перекладу, зокрема синхронного; Є. С. Максимовим (2007), Г. Е. Мірамом, А. В. Амплеевим, С. В. Івановою (2007), С. В. Скрильником (2015) та ін. створено посібники з навчання СП; Д. І. Єрмоловичем (2006), С. С. Саприкіним, А. П. Чужакіним (2011) та ін. надано поради й описано перекладацький досвід перекладачів-синхроністів тощо.

Проаналізовані наукові й практичні доробки свідчать про актуальність проблеми навчання СП студентів, що навчаються за спеціальністю “Переклад”, а також про подальше дослідження проблеми навчання СП на перекладацьких факультетах закладів вищої освіти.

Мета статті розглянути СП як особливий вид мовленнєвої посередницької діяльності, описати психолінгвістичні механізми його перебігу, визначити навички й уміння СП, які необхідно формувати й розвивати у студентів, навести приклади відповідних вправ.

Основні результати дослідження. *Синхронний переклад* – вид усного перекладу, який передбачає паралельну мовленнєву реалізацію думок засобами двох мов (Мірамом, 2007, с. 11); під час перебігу якого перекладач перекладає майже одночасно з мовленням оратора з відставанням на декілька синтагм (Черноватий, 2013, с. 252); який включає сприйняття інформації тексту оригіналу на слух, її аналіз, збереження у короткочасній пам’яті, її усне відтворення мовою перекладу, а також потребує координації і синхронізації названих дій, оскільки вони відбуваються майже одночасно (Черноватий, 2013, с. 260).

Виділяють декілька підвидів СП:

– *професійний СП*, який виконується за допомогою спеціального обладнання: перекладач знаходиться у звуконепроникній кабіні, ізольований від мовця/оратора, сприймає інформацію через навушники, одночасно перекладає одержану інформацію через мікрофон, яку аудиторія у залі сприймає через навушники;

– *нашіптуння*, під час якого перекладач нашіптує переклад напівголоса одночасно з мовцем, зазвичай не потребує спеціального обладнання, іноді можуть бути використані мікротелефонні апарати;

– *переклад з аркушу*, під час якого перекладач сприймає інформацію тексту оригіналу через читання, аналізує й відтворює її мовою перекладу; сприйняття інформації тексту оригіналу та її аналіз здійснюється практично одночасно з фазою її відтворення в тексті перекладу, до того ж перекладач, озвучуючи переклад певної синтагми, паралельно повинен охопити поглядом наступну синтагму (Зінукова, 2017, с. 196-197; Максимов, 2007, с. 171-172; Черноватий, 2013, с. 260).

У перекладознавстві (І. С. Алексеева, С. Є. Максимов, Г. В. Чернов, А. Ф. Ширяев) та теорії мовленнєвої діяльності (О. М. Леонтьєв, І. О. Зимняя) СП розглядається як діяльність, що виконується шляхом виконання взаємопов'язаних дій, які складаються з таких фаз: фази орієнтування в умовах перекладацької задачі та пошуку (вибору) перекладацького рішення, фази здійснення (виконання) перекладу і фази контролю (Ширяев, 1979, с. 10).

Фаза орієнтування в умовах перекладацької задачі та пошуку (вибору) перекладацького рішення. Зважаючи на місце, учасників, тему заходу й інші фактори, перекладач зазвичай може спрогнозувати вірогідну модель промови, яку він має перекладати. В залежності від досвіду й знань перекладача ця модель може бути більш чи менш деталізованою. Ця здатність людського мозку “випереджати відображення дійсності” (І. О. Зимняя) дає можливість спрогнозувати мовленнєвий сигнал висунення смислової (змістової) гіпотези, що деталізується минулим досвідом, ситуацією спілкування й контекстом мовленнєвого повідомлення (Зимняя, 1976, с. 30). Ця здатність людського мозку отримала назву “антиципація” (anticipation – імовірнісне прогнозування) і є ключовою у здійсненні СП, зокрема під час фази орієнтування в умовах перекладацької задачі.

Отже, сприйняття повідомлення й імовірнісне прогнозування можливого змісту висловлювання входять до першої фази здійснення СП, яка, в свою чергу, поділяється на такі етапи:

- сприймання (perception) звукової (акустичної) субстанції: звукового потоку (звуків й інтонації);
- сприйняття (comprehension) змісту почутого й перетворення у “внутрішнє промовляння” (М. І. Жинкін);
- розуміння (understanding) змісту повідомлення;
- прогнозування подальшого розгортання висловлювання (Максимов, 2007, с. 196-197).

Отже, з початком промови оратора перекладач сприймає відрізок тексту, виділяє певні орієнтири, що характеризують його зміст і форму, що уможливило пошук і вибір перекладацьких рішень.

Друга фаза прийняття рішення, так званий “поворотний момент”, після якого перекладач починає перекладати. Ця фаза передбачає породження висловлювання мовою перекладу відповідно до прийнятого рішення. Це формулювання *семантичної* (формулювання змісту), *граматичної й синтаксичної* (граматичне оформлення висловлювання, вибір правильного порядку слів) і *просодичної* (акустичне й інтонаційне оформлення) *структури висловлювання мовою перекладу* (Максимов, 2007, с. 197; Ширяев, 1979, с. 17). Обидві фази тривають доли або декілька секунд. Зазвичай інтервал між сприйняттям висловлювання оратора і початком здійснення СП перекладачем складає 3-7 секунд.

Третя фаза контролю і самокорекції (в разі необхідності) передбачає оцінювання перекладачем правильності виконаного перекладу. Перекладач може впевнитися у правильності прийняття рішення лише після сприйняття декількох висловів оратора (Ширяев, 1979, с. 18). Щодо самокорекції, то це явище досить рідке в умовах СП, проте, якщо перекладач припустився помилки, її краще виправити, не перериваючи потік мовлення або під час короткої паузи у промові оратора (Максимов, 2007, с. 197).

Отже, перекладацька діяльність синхронного перекладача характеризується виконанням типових операцій, яка слідує одна за одною. Це обумовлено необхідністю прийняття покрокових перекладацьких рішень для досягнення мети – перекладу промови оратора. Типовість кроків обумовлюється типовістю перекладацьких дій і типовістю їхньої структури.

Таким чином, СП характеризується паралельністю перебігу процесів слухання промови мовою оригіналу і вирішення перекладацьких задач, а також говоріння мовою перекладу. Координація процесів орієнтування в тексті перекладу, вибору перекладацьких рішень і їх реалізація забезпечуються різними механізмами, зважаючи на рівень володіння СП й умов його перебігу: темпу мовлення оратора, складності тексту перекладу й інших факторів. Механізм, що забезпечує одночасний перебіг усіх трьох процесів, називається *синхронізацією*. Він регулює розподіл рівнів усвідомленості між компонентами діяльності перекладача. Можливість функціонування цього механізму забезпечується лише за умов неусвідомленого функціонування низки сформованих мовленнєвих навичок. При цьому орієнтування у мовленні оратора ґрунтується на фрагментарному, переривчастому сприйнятті. Пошук і вибір перекладацьких рішень зазвичай передбачає використання “готових” конструкцій / еквівалентів / кліше. Передусім це вирішення стереотипних задач з використанням багатого запасу лексичних, фразеологічних і синтаксичних еквівалентів на рівні умовно-рефлекторної реакції.

Наступною передумовою успішного функціонування механізму синхронізації є орієнтування перекладача в ситуації спілкування, прогнозування мети, теми, змісту і мовленнєвої форми висловлювання оратора, налаштування на вирішення перекладацьких задач і постійний розвиток й уточнення прогнозів у ході перекладу.

Ще однією специфічною рисою СП у порівнянні з іншими видами перекладу є менший масштаб перекладацьких дій. Тоді як в інших видах перекладу об'єктами окремих перекладацьких дій є фрази або понадфразові єдності, то у СП – це інтонаційно-сміслові одиниці типу синтагм, ритмічних груп, синтаксичних блоків. Ще одна особливість СП – це темпоральні характеристики, оскільки вихідний текст перекладається з тією ж швидкістю, з якою його промовляє оратор. Темпоральні характеристики у СП проявляються під час перебігу процесів *орієнтування у вихідному тексті* (виділення змістової інформації), *пошуку й вибору перекладацьких рішень* (майже кожні 1-3 секунди перекладач вирішує перекладацьку задачу: визначає й уточнює синтаксичну структуру висловлювання мовою перекладу та її лексичне наповнення) та *їх реалізації* (складність якої полягає у паралельному перебігу з іншими процесами).

СП також має свої лінгвістичні особливості: трансформація синтаксичної структури тексту й компресія. Трансформація синтаксичної структури обумовлюється, по-перше, необхідністю перекладати промову окремими частинами, зазвичай меншими за фразу, що спонукає перекладача приймати рішення щодо синтаксичної структури висловлювання і його лексичного наповнення, спираючись лише на його перші компоненти. Саме тому синтаксична організація тексту мовою перекладу відрізняється від синтаксичної організації текстів, виконаних в інших умовах, щодо ступеня схожості з синтаксичною структурою вихідного тексту. По-друге, необхідність комбінування в часі, а також необхідність дотримання темпу мовлення мовою перекладу в межах діапазону оратора змушують перекладача скорочувати обсяг тексту мовою перекладу за рахунок інформаційної надлишковості мовлення оратора. Ці дві лінгвістичні особливості СП виступають передумовою наявності у синхронних перекладачів відповідних навичок й умінь (Ширяев, 1979, с. 106-111).

Таким чином, виділені психолінгвістичні особливості СП лягли в основу виділення навичок і вмінь, необхідних для його формування і розроблення дотичних вправ.

Передусім навчання СП слід розпочинати з розвитку:

– *перцептивних здібностей*: культури слухових відчуттів – здатності сприймати мовлення на слух незалежно від темпу, тембру, дикції, умов звучання в умовах задіяного мовленнєвого-рухливого аналізатора; здатності швидкого впізнавання слів (на основі одного-двох складів), словосполучень (на основі слова), синтаксичної структури (на основі її частини); вибіркових стратегій сприйняття (виділення найважливіших елементів мовленнєвого ланцюжка для впізнавання мовленнєвих образів і розуміння змісту висловлювання);

– *уваги*, зокрема таких її якостей як *обсяг і розподіл* (оптимальний обсяг і розподіл уваги у процесі СП передбачає визначення загальної ідеї і мети виступу оратора, свідомий контроль щодо пошуку перекладацьких рішень і несвідомий контроль щодо промовляння промови мовою перекладу), *стійкість й інтенсивність* (раціоналізація загальної активності свідомості і спрямованість на виконання діяльності);

– *пам'яті*, як *довготривалої* (збільшення її обсягу – збереження великої кількості вокабуляру, лексико-граматичних відповідників, відомостей у галузі політики, економіки, культури, науки і техніки; підвищення оперативності відтворення – до закінчення звучання сегменту вихідного тексту), так і *короткочасної* (утримання звукових образів вихідною мовою й обраний відповідників, збереження інформації щодо теми, мети виступу, основного змісту висловлювання тощо);

– *розумових здібностей*: здатності розуміння, творчих здібностей вирішення нетипових перекладацьких задач, швидкості перебігу розумових процесів;

– *стійкості* щодо інтенсивного розумового тиску і перевантажень (Ширяев, 1979, с. 122-126; Черноватий, 2013, с. 275-277).

Для формування зазначених навичок і розвитку визначених умінь пропонуємо такі вправи:

Вправа	Мета вправи
1. Розуміння тексту оригіналу, де варіативними факторами виступають темп мовлення оратора, його акцент, чіткість артикуляції тощо.	Розвиток умінь культури слухових відчуттів.
2. Виділення смислових віх у тексті оригіналу.	Формування навичок вибіркової стратегії у процесі сприймання тексту оригіналу.
3. Визначення ідеї та мети виступу оратора (вправа на актуальне усвідомлення).	Удосконалення обсягу і розподілу стійкості й інтенсивності уваги.
4. Пошук перекладацьких рішень (усвідомлений контроль).	
5. Розпізнавання слів (на основі одного-двох складів), словосполучень (на основі слова), синтаксичної структури (на основі її частини).	Формування навичок швидкого розпізнавання слів, словосполучень і синтаксичних структур.
6. Наведення лексичних, фразеологічних, синтаксичних еквівалентів і відповідників (виконується на швидкість).	Розвиток довготривалої пам'яті та підвищення оперативності відтворення. Формування навичок й умінь пошуку і вибору перекладацьких рішень. Розвиток умінь поєднання сприйняття на слух, пошуку перекладацьких рішень і говоріння.
7. Повторення тексту оригіналу за викладачем / спікером з відставанням на інтонаційно-сміслову одиницю, на структурно-семантичний блок.	Розвиток умінь швидкого перекладу. Розвиток короткочасної пам'яті.

(Черноватий, 2013, с. 299-301)

Наступна група навичок і умінь, необхідних для оволодіння студентами СП, це:

– умінь орієнтуватися у тексті оригіналу і навички сегментування тексту на одиниці орієнтування: визначення синтаксичної структури висловлювання, визначення контекстуального значення слів і словосполучень, навички оптимального відставання від оратора;

- навички й уміння пошуку перекладацьких рішень, компресії, виконання перекладацьких операцій і дій у швидкому темпі тощо;
- навички синхронізації: одночасного сприймання тексту оригіналу на слух і говоріння, здійснення перекладацьких дій без активної участі свідомості, здатності до паралельного здійснення процесів орієнтування в тексті оригіналу, прийняття перекладацьких рішень і їх реалізації.

Вправа	Мета вправи
1. Повторення тексту оригіналу за викладачем / спікером з відставанням на інтонаційно-смыслову одиницю, на структурно-семантичний блок.	Формування навичок сегментації тексту оригіналу. Формування умінь поєднувати слухання і говоріння. Розвиток перцептивних і мнемічних здібностей і швидкості реакції.
2. Повторення тексту мовою оригіналу чи перекладу за викладачем / спікером з відставанням від оратора на зазначену викладачем відстань, починаючи з 2-3-х слів і до 5-7-ми слів.	Формування навички оптимального відставання від оратора. Формування умінь поєднувати слухання і говоріння. Розвиток перцептивних і мнемічних здібностей і швидкості реакції.
3. Переклад сегментів тексту оригіналу, які є семантично і синтаксично незалежними один від одного, утворення тексту при перекладі сегментів. Такі вправи спочатку виконують під час перекладу з аркушу, оскільки зорова опора на текст оригіналу полегшує завдання, потім ці сегменти перекладаються під час СП.	Формування навичок й умінь пошуку перекладацьких рішень. Розвиток умінь розв'язання нестереотипних лексико-фразеологічних задач. Формування навичок перекладацьких операцій та дій у високому темпі й у незвичних комбінаціях. Розвиток умінь компресії.
4. Здійснення компресії сегментів тексту як мовою оригіналу, так і мовою перекладу спочатку під час перекладу з аркушу, потім на слух.	Формування навичок й умінь вибору найменших за обсягом варіантів перекладу.
5. Складне аудіювання текстів: <ul style="list-style-type: none">- прослуховування тексту з одночасним рахуванням уголос мовою оригіналу;- прослуховування тексту з одночасним рахуванням уголос мовою перекладу;- переказ прослуханого таким чином тексту оригіналу мовою перекладу;- одночасне прослуховування і читання тексту уголос мовою оригіналу / мовою перекладу;- переказ прослуханого таким чином тексту оригіналу мовою перекладу;- прослуховування одного тексту з одночасним читанням уголос іншого тексту.	Формування навичок синхронізації: одночасного сприймання тексту оригіналу на слух і говоріння. Формування навичок здійснення перекладацьких дій без активної участі свідомості. Формування механізму синхронізації, який регулює процеси слухання і говоріння різними рівнями усвідомлення. Розвиток стійкості щодо розумових перевантажень. Розвиток перцептивних і мнемічних здібностей.
6. Синхронне читання попередньо перекладеного (вдома) тексту.	Розвиток здатності до паралельного здійснення процесів орієнтування в тексті оригіналу, прийняття перекладацьких рішень і їх реалізації.
7. Синхронний переклад з аркушу.	

8. Синхронний переклад тесту на слух.
- Автоматизація навичок пошуку і вибору перекладацьких рішень.
Розвиток умінь компресії.
Закріплення лексичних і синтаксичних еквівалентів.
Розвиток і вдосконалення умінь синхронного перекладу
(Черноватий, 2013, с. 299-301; Ширяев, 1979, с.156-157)

Для здійснення СП необхідно також сформувати певні технічні навички: розташування у кабіні, вмикання й перевірка апаратури, говоріння у мікрофон, утримання рівномірної гучності і темпу мовлення, інтонаційного оформлення тощо.

Вправа	Мета вправи
1. Розташування у кабіні, вмикання і перевірка апаратури.	Формування навичок правильного розташування і поведінки у кабіні, вмикання, перевірки і вимкнення апаратури.
2. Говоріння в мікрофон.	Формування навичок користування мікрофоном. Звикання до умов промовляння тексту у мікрофон.
3. Прослуховування тексту	Звикання до умов сприйняття вихідного тексту у кабіні. Розвиток перцептивних і мнемічних здібностей. (Ширяев, 1979, с.156)

Кількість і співвідношення запропонованих вправ залежить від кількості годин, виділених на курс, яка зазвичай є незначною. Слідом за Л. М. Черноватим (Черноватий, 2013, с. 301), ми вважаємо, що 20% виділеного часу доцільно присвятити вправам підготовчого етапу, під час якого студенти виконують вправи на формування технічних навичок, а також вправи на повторення тексту оригіналу із заданим відставанням, вправи на складне аудіювання, на закріплення лексичних, фразеологічних, синтаксичних відповідників, вправи на компресію та переклад з аркушу. На основному етапі доцільно виконувати вправи на синхронне читання підготовленого тексту перекладу, на переклад з аркушу з і без попередньої підготовки, а також здійснювати СП на слух в умовах, наближених до реальних.

Висновки і результати подальших досліджень. Отже, переклад є специфічним двомовним рецептивно-репродуктивним посередницьким видом діяльності, в процесі якої перекладач перекладає майже одночасно з мовленням оратора, відстаючи на декілька синтагм. Розглянутий вид перекладу базується на синхронізації слухового сприйняття тексту оригіналу і одночасного відтворення його змісту мовою перекладу, що є можливим завдяки одночасному перебігу і комбінації окремих перекладацьких дій: орієнтування у вихідному тексті, пошуку і прийнятті рішень та їх реалізації у тексті перекладу. Саме тому навчання цього складного виду перекладацької діяльності відбувається на завершальному етапі навчання у закладах вищої освіти – магістратурі, коли студенти вже мають певний рівень теоретичних і практичних знань, навичок і умінь в інших видах перекладу, зокрема усному послідовному.

Таким чином, у процесі навчання СП автоматизуються навички й удосконалюються вміння, спільні для цих видів перекладу, та формуються й розвиваються специфічні навички й уміння СП, а також певні психологічні здібності та механізми на основі спеціально розроблених вправ. Викладені у статті теоретичні засади навчання СП слугують підґрунтям подальшого дослідження проблеми: розгляду питань змісту навчання та організації навчання СП, а також розроблення комплексів вправ для навчання студентів магістратури СП.

ЛІТЕРАТУРА

Алексеева, И. С. (2004). *Профессиональный тренинг переводчика*. Санкт-Петербург: Союз.

- Зимняя, И. А. (1976). *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*. Москва.
- Зінукова, Н. В. (2017). *Усний переклад у зовнішньоекономічній сфері: теорія і методика навчання магістрів-філологів*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- Максімов, С. Є. (2007). *Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови)*. Київ: Ленвіт.
- Мирам, Г. Э., Иванова, С. И., Амплеев, П. В. (2007). *Курс синхронного перевода (англо-русская пара)*. Киев: Ника-Центр.
- Миньяр-Белоручев, Р. К. (1959). *Методика обучения переводу на слух*. Москва: Изд-во ИМО.
- Саприкін, С. С., Чужакін, А. П. (2011). *Світ усного перекладу*. Вінниця: Нова книга.
- Скрильник, С. В. (2015). *Синхронний переклад*. Київ: Логос.
- Чернов, Г. В. (1978). *Теория и практика синхронного перевода*. Москва: Международные отношения.
- Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності*. Вінниця: Нова книга.
- Швейцер, А. Д. (1967). К вопросу о наиболее рациональной схеме синхронного перевода. *Тетради переводчика*.
- Ширяев, А. Ф. (1979). *Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода*. Москва: Воениздат.

REFERENCES

- Alekseeva, I. S. (2004). *Professionalnyi trening perevodchika*. Sankt-Peterburg: Soyuz.
- Zimnyaya, I. A. (1976). *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobscheniya (v usloviyah massovoy kommunikatsii)*. Moskva.
- Zinukova, N. V. (2017). *Usnyi pereklad u zovnishno ekonomichnii sferi: teoriia i metodyka navchannia mahistriv-filolohiv*. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia.
- Maksimov, S. Ye. (2007). *Usnyi dvostoronnii pereklad (anhliiska ta ukrainska movy)*. Kyiv: Lenvit.
- Miram, G. E., Ivanova, S. I., Ampleev, P. V. (2007). *Kurs sinhronnogo perevoda (anglo-russkaya para)*. Kiev: Nika-Tsentr.
- Minyar-Beloruhev, R. K. (1959). *Metodyka obucheniya perevodu na sluh*. Moskva: Izd-vo IMO.
- Saprykin, S. S., Chuzhakin, A. P. (2011). *Svit usnoho perekladu*. Vinnytsia: Novaknyha.
- Skrylnyk, S. V. (2015). *Synkhronnyi pereklad*. Kyiv: Lohos.
- Chernov, G. V. (1978). *Teoriya i praktika sinhronnogo perevoda*. Moskva: Mezhdunarodnyie otosheniya.
- Chernovaty, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti*. Vinnytsia: Novaknyha.
- Shveytser, A. D. (1967). К вопросу о наиболее ратсиралноy sheme sinhronnogo perevoda. *Tetradi perevodchika*.
- Shiryayev, A. F. (1979). *Sinhronnyi perevod. Deyatelnost sinhronnogo perevodchika i metodyka prepodavaniya sinhronnogo perevoda*. Moskva: Voenizdat.

МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.64:811.133.1-051]:316.77

DIDACTISER UN DOCUMENT MEDIATIQUE AFIN DE DEVELOPPER UNE COMPETENCE DE COMMUNICATION INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE

Rusnak D.A.

dianarousnak@gmail.com

Université Nationale Yuriy Fedkovitch de Thervivtsi

Дата надходження 11.11.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Руснак Д.А. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Методична розробка медійних матеріалів для формування у студентів міжкультурної комунікативної компетентності на заняттях з практики французької мови

Анотація. Постановка проблеми. У статті розглядається питання про використання медійних матеріалів як автентичного засобу формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. Автентичні матеріали вже давно використовуються в освітньому процесі, проте питання ефективного поєднання навчання мови та культури майбутніх учителів французької мови в контексті міжкультурного підходу досі залишається актуальним. **Мета статті** – описати переваги використання медійної реклами на заняттях з практики французької мови та запропонувати методичну розробку цього автентичного матеріалу для формування у студентів міжкультурної комунікативної компетентності. **Результати дослідження.** Сучасна реклама є незамінним джерелом лінгвістичної та (між)культурної інформації, яка може бути використана для навчання французької мови в контексті міжкультурного підходу. Відповідно до мети дослідження запропоновано чотири етапи дидактичної адаптації цього медійного матеріалу до освітнього процесу: спостереження, рефлексію, порівняння та медіацію. Мета етапу спостереження – аналіз візуального або відеоповідомлення та розуміння експліцитної інформації медійної реклами. На етапі рефлексії відбувається аналіз імпліцитної інформації реклами, розуміння її культурних кодів. На етапі порівняння відбувається спостереження за українською рекламою подібного товару або послуги з метою аналізу власних культурних кодів. На етапі медіації пропонується представити рекламу українського товару франкомовній аудиторії. Як приклад у статті представлено методичну розробку на основі іконографічної французької реклами. **Висновки.** У медійній рекламі часто використовуються культурні коди, тому вона є ідеальним засобом навчання мови та культури на заняттях з практики французької мови. Методична розробка медійної реклами відповідно до цілей і змісту навчання у закладі вищої освіти та з урахуванням програмних вимоги до формування міжкультурної комунікативної компетентності має бути спрямована на розвиток рецептивних і репродуктивних навичок та вмій усного й писемного мовлення студентів, зокрема в аудіюванні або читанні, говорінні, письмі та медіації. В подальшому наш науковий інтерес буде спрямований на методичну розробку інших автентичних матеріалів з метою формування у майбутніх вчителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: методична розробка, медіареклама, міжкультурна комунікативна компетентність, французька мова

Руснак Д. А. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича
Использование медийных материалов для формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетентности на аудиторных занятиях по французскому языку

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования медийной рекламы как опоры для формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетентности. Описаны преимущества использования рекламных материалов для обучения студентов французскому языку в контексте

межкультурного підходу. Предложені шляхи дидактичної адаптації реклами в процесі навчання, виділені чотири етапи роботи з медійною рекламою з урахуванням цілей і змісту міжкультурного навчання майбутніх учителів французької мови. На етапі спостереження проаналізувати візуальний або відеоконтент медіареклами з метою розуміння її емпіричної інформації. На етапі рефлексії для розуміння імпліцитної інформації пропонується проаналізувати культурні коди реклами. На етапі порівняння пропонується проаналізувати українську рекламу подібного товару і її культурні коди. На етапі медіації студенти представляють франкоязычному співбесіднику рекламу українського товару, в якій використовуються національні культурні коди. В якості прикладу наведено методичку розробку на основі французької іконографічної медіареклами, яка сприяє формуванню у студентів міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: методичка розробка, медіареклама, міжкультурна комунікативна компетентність, французька мова.

Rusnak D. The National University Yuri Fedkovitch of Chernivtsi

Using of media document for the developing of intercultural communicative competence in class of French

Abstract. The article considers the issue of using media advertising as a basis for developing to future teachers of intercultural communicative competence. The advantages of using advertising materials for teaching students French in the context of intercultural approach are described. Ways of didactic adaptation of advertising in the teaching process are proposed, four stages of work with media advertising are allocated, taking into account the goals and content of intercultural education of future teachers of the French language. At the stage of observation, it is suggested to analyze visual or video content of the media advertising in order to understand its explicit information. At the reflection stage, for the purpose of understanding implicit information, it is proposed to analyze cultural codes of advertising. At the stage of comparison it is proposed to disassemble the Ukrainian advertising of the same product and to analyze its cultural codes. During the mediation phase, students should present to the French-speaking interlocutor an advertisement of the Ukrainian commodity, in which national cultural codes would be used. As an example, a Worksheet based on the French iconographic advertising is given, which contributes to the developing to students of intercultural communicative competence.

Keywords: worksheet, media advertising; intercultural communicative competence; French language.

La problématique. L'intégration de l'interculturel dans la formation formelle et informelle est propagée, à l'heure actuelle, par le Conseil de l'Europe (Livre blanc 2008; UNESCO 2013). Dans *Le livre blanc* on accentue que l'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentielles à la culture démocratique et la cohésion sociale (Livre blanc, 2008, p. 48).

En effet, l'objectif majeur de l'enseignement des langues étrangères, en particulier du FLE, à l'école supérieure est de faire acquérir aux étudiants une compétence de communication interculturelle comme la capacité à utiliser la langue-cible dans les situations types de la vie quotidienne, culturelle et professionnelle.

Or, le processus de l'enseignement de la culture nécessite, en premier lieu, le choix du contenu de l'enseignement/ apprentissage ce qui, à son tour, envisage de sélectionner les moyens de l'enseignement parmi lesquels des documents authentiques (DA).

L'exploitation des DA dans l'enseignement / apprentissage des langues-cultures est un principe majeur de l'approche communicative selon lequel le processus de l'enseignement / apprentissage doit correspondre à celui de communication de la vie réelle. Ainsi, non conçus à l'origine pour l'apprentissage, les DA font entrer dans la classe le monde réel du pays cible en étant ainsi la source de motivation aux étudiants pour maîtriser la langue étrangère. Pour sa part, V. Aslim-Yetis souligne que les DA s'intègrent davantage dans un enseignement communicatif des langues et constituent pour l'enseignement du FLE un matériel privilégié car ils présentent aux étudiants un pays francophone, son actualité, le quotidien de ce pays et surtout le «vrai français» utilisé par les natifs (Aslim-Yetis 2010).

Le développement intense des nouvelles technologies contribue à l'utilisation dans la classe de langue de différents DA, notamment des médias qui sont le miroir de la langue et de la culture cibles. Aujourd'hui, il paraît évident d'intégrer les DA dans la classe de langue pour un enseignement

de la langue et de la culture. Néanmoins, la question *Comment rendre un tel enseignement plus efficace lors des cours pratiques de FLE à l'école supérieure sans trop s'écarter du programme* reste toujours d'actualité.

De plus, nos observations personnelles du processus de l'enseignement / apprentissage du FLE à l'école supérieure témoignent que le travail avec les DA pendant les cours de langue est orienté, avant tout, à l'acquisition des compétences linguistique et langagière en laissant de côté le développement de la compétence culturelle qui se passe plutôt d'une manière implicite.

Donc, la pertinence de notre recherche est due, d'un côté, à un besoin de renouvellement constant et de l'exploitation des moyens auxiliaires d'apprentissage dont les DA, et d'autre côté, à la manque de la didactisation des DA pour un enseignement interculturel des étudiants, en particulier, de futurs enseignants de FLE.

L'analyse des dernières recherches. Il faut dire que, depuis quelques dizaines d'années, les documents authentiques s'intègrent de plus en plus dans les cours de langue. Nombreuses sont des recherches en didactique de FLE qui en témoignent (J.-C. Beacco, E. Bérard, J. Courtillon, J.-P. Cuq, J. Hardy, A. Gâta, A. Ganea, J. Leclancher, Ch. Puren et d'autres). Dans son ouvrage, J.-C. Beacco propose des critères de choix de documents authentiques (Beacco, 1988). M. Hardy écrit des pistes de didactisation d'un document authentique pour l'enseignement des langues de spécialité (Hardy, 2005). V. Aslim-Yetis accentue l'exploitation d'un document oral en classe de FLE (Aslim-Yetis, 2010). J. Leclancher étudie les implications didactiques des documents authentiques pour l'enseignement des langues étrangères (Leclancher, 2005). Dans nos recherches précédentes nous avons examiné le rôle et la place des documents authentiques dans l'enseignement interculturel de futurs enseignants de FLE (O. B. Бігич, Д. А. Руснак, 2019; Д. А. Руснак, 2017; D. Rusnak, 2018)

L'objectif de notre présent travail est de contribuer au développement interculturel des futurs enseignants de FLE pendant les cours pratiques de langue en exploitant des documents médiatiques authentiques. Pour ce faire, nous étudierons, en premier lieu, la publicité médiatique comme source riche d'informations actuelles sur la société cible. Ensuite, nous proposerons des pistes de la didactisation de ce document médiatique favorisant le développement de la conscience interculturelle des apprenants. Finalement, nous présenterons, à titre d'exemple, une affiche publicitaire didactisée à des fins communicative et interculturelle.

Dans la présente étude, nous prendrons en compte les résultats de recherches dans le domaine de la sociologie, sémiologie et didactique des langues-cultures ainsi que notre expérience professionnelle.

Les résultats essentiels de la recherche. Dans le cadre de l'enseignement institutionnel hors du pays de la langue cible, ce qui est le cas de l'enseignement supérieur du FLE en Ukraine, mettre l'apprenant en contact direct avec la langue et la culture cible se fait par le biais de DA, en particulier des médias qui font partie de la culture générale d'une société (J.-L. Beacco, L. Porcher, G. Zarate, etc.). Les médias témoignent de la diversité culturelle de la société, mettent les cultures en contexte et proposent des plates-formes pour l'expression de points de vue divers (Livre blanc, 2008).

Parmi les nombreux médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) intégrés en classe de FLE, notre intérêt particulier suscite la publicité médiatique comme outil précieux qui permette concilier l'apprentissage de la langue à celui de la culture et, en contribuant ainsi à la formation interculturelle de futurs enseignants de FLE (Đoñiâê, 2017; Rusnak, 2018).

D'un point de vue de la communication commerciale, la publicité est un message, image ou vidéo dont l'objectif est de faire connaître et vanter un produit ou un service dans le but d'inciter le public à en faire l'acquisition.

D'un point de vue de la psychologie sociale, toute publicité offre un modèle de culture. Pour B. Cathelat par exemple, la publicité est à la fois le miroir de la culture et son moteur. L'auteur affirme qu'elle (la publicité) n'est plus un pur produit commercial de promotion des ventes, c'est un phénomène culturel, l'expression d'une civilisation, le langage collectif des désirs, des rêves et des modes de vie (Catelat, 2011).

Aussi la publicité contemporaine est-elle une source d'informations d'intérêt linguistique et (inter)culturel qui peuvent être exploitées dans la classe de langue. Pour parler de la dimension culturelle de la publicité, il faut se rappeler qu'elle est riche en éléments culturels tels que proverbes; expressions figées; hommes célèbres; personnages historiques ou mythologiques; titres de livres, de films; extraits de chansons, de poèmes; parodie d'oeuvres picturales; images stéréotypées du pays-cible et de ses habitants (Rusnak, 2018, p.77).

Didactiser un document médiatique, c'est d'en faire l'objet d'étude en classe de langue. Il n'y en a pas de recette miracle, chaque DA demande une analyse et un travail particulier de son adaptation à des fins éducatives (E. Bérard, J. Courtillon, J.-P. Cuq, S. Lizard et d'autres)

Toutefois, dans le but de didactiser tout DA, il est primordial de se poser quelques questions telles que:

- Quel est le public cible (niveau linguistique, âge, besoins langagiers)?
- Quels sont les objectifs de l'enseignement?
- Quelles sont les étapes du travail avec le document?
- Quelles activités concevoir pour chaque étape?

En ce qui nous concerne, afin de didactiser la publicité médiatique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants en classe de langue, nous nous sommes posé quelques objectifs en tenant compte des besoins du public ciblé.

Donc, l'objectif global de notre démarche interculturelle est de sensibiliser les étudiants aux éléments et phénomènes culturels présents à l'intérieur de la langue.

Notre public cible sont les étudiants en FLE, futurs enseignants de langue, de première ou deuxième année (niveau B1 – B2).

Les objectifs du cours pratique sont:

1) *Objectifs communicatifs*: développer les compétences orales (compréhension (audio)-visuelle / expression orale); développer les savoir-faire et aptitudes en médiation du texte.

2) *Objectifs interculturels*: faire connaître les phénomènes culturels en langue cible (C2); savoir reconnaître les phénomènes culturels dans des textes publicitaires; comparer les phénomènes culturels dans deux cultures (C2 et C1) / réfléchir sur les codes culturels de sa propre culture (C1).

D'après les objectifs posés, nous avons distingué quatre étapes essentielles du travail avec la publicité médiatique:

- I. Observation (compréhension de l'image iconique ou télévisée);
- II. Réflexion (interprétation des codes culturels);
- III. Comparaison (repérage des mêmes phénomènes culturels dans la culture source (C1));
- IV. Médiation (présentation d'une publicité ukrainienne à un public francophone).

Pour assurer une très bonne compréhension des informations explicites et surtout implicites dans la publicité, nous avons adopté l'approche sémiologique de l'analyse des documents médiatiques qui prévoit trois niveaux d'analyse d'une image: linguistique, iconique et symbolique (ou culturel) (O. Б. Бігич, Д. А Руснак, 2019, p. 170; Rusnak, 2018, p.79). Pour faire une analyse au niveau linguistique, il faut bien connaître la langue. L'analyse au niveau iconique a pour but de décoder le sens dénoté de l'image, et celui du niveau symbolique est d'en faire décoder le sens connoté.

Ainsi, à l'étape de l'observation, il faut, tout d'abord, faire analyser aux étudiants les images vues à l'écran ou sur l'affiche. Il s'agit de l'observation de l'affiche sans lire le texte ou du visionnage de la vidéo sans le son. Pour cette analyse au niveau iconique nous proposons aux étudiants de répondre aux questions de la compréhension globale:

- *Que voyez-vous sur l'image?*
- *Quels sont les personnages de la vidéo?*
- *Où se passe l'action? etc.*

Ensuite, à cette étape, après avoir écouté ou lu le texte, on fera l'analyse de la publicité au niveau linguistique en faisant comprendre le sens dénoté du message publicitaire.

A l'étape de réflexion, il faut faire comprendre aux étudiants le sens connoté des images ou du message. Le but de cette étape de faire interpréter les codes culturels que contiennent les images et / ou le texte publicitaire. Les questions de la compréhension détaillée et critique sont posées:

- *A quels éléments culturels cette publicité fait-elle appel?*
- *A quels éléments culturels le slogan fait-il référence?*
- *Quel effet le message a-t-il sur vous (positif, négatif, stressant, rigolo, valorisant, etc.)?*
- *Qu'est ce que cette publicité nous transmet comme idée sur les Français?*
- *Quels sont les clichés sur les Parisiens?*
- *Repérer les représentations stéréotypées des femmes / des hommes.*
- *Quelles représentations stéréotypées des Français cette pub met-elle en évidence?*
- *Quelle est votre impression sur cette publicité ? etc.*

A l'étape de comparaison nous proposons de visionner la publicité ukrainienne afin de faire repérer les codes culturels et de les comparer avec ceux de la publicité francophone. C'est à cette étape qu'apparaît l'intérêt interculturel de l'enseignement / apprentissage.

- *Observez (visionnez) la publicité ukrainienne pour un même type de produit et repérez-y les images stéréotypées / les représentations collectives / les croyances / les symboles etc.*

Enfin, à l'étape de médiation, nous proposons aux étudiants d'imaginer une publicité pour un produit ou service à leur choix qui exploiterait les représentations collectives / stéréotypes et clichés / valeurs / habitudes du peuple ukrainien et de la présenter à un public francophone. Par exemple:

- *Quelles seraient les qualités du produit mises en avant d'après vous si on voyait un homme / une femme ukrainien, - ne sur l'image?*

- *Imaginez la même publicité dans votre pays et présentez-la à un ami français.*

- *Créez une publicité pour l'Ukraine en prenant en compte les paramètres culturels qui s'appliquent à ce pays et justifiez les choix opérés.*

Le but de cette étape est d'être médiateur entre deux cultures en se distanciant de sa propre culture et en se voyant d'un oeil critique.

Citons à titre d'exemple une affiche publicitaire didactisée selon la démarche décrite ci-dessus.

Il faut dire que l'affiche publicitaire se compose de codes linguistiques et iconiques dont l'un des intérêts de l'analyse est de faire comprendre les relations entre le visuel et le verbal. Les éléments visuels de l'affiche publicitaire sont une *illustration* (une photo ou un dessin) et un *logo* (l'identité visuelle de la marque). Ses éléments linguistiques constituent une *accroche* (une phrase qui est destinée d'attirer l'attention) et un *slogan* qui vise à faire retenir le nom d'un produit); une *base-line* qui précise l'une des qualités du produit ou de la marque et qui peut être développé par un *argumentaire* (un texte explicatif, incitatif ou argumentatif) (Maggipinto-Salvadori, 2013).

Pour comprendre la publicité au niveau linguistique, la compétence linguistique est indispensable. La traduction du français en ukrainien peut être utilisée comme une des stratégies de compréhension.

Décoder le sens dénoté d'une image est le but de l'analyse de la publicité au niveau iconique. Ici il faut faire repérer les objets ou les personnes vus sur l'affiche.

Enfin, comprendre le sens connoté de l'image, ce qui se fait au niveau symbolique de l'analyse de la publicité, c'est de comprendre l'implicite de l'image, une information sous-entendue associée aux codes culturels de l'image. C'est à cette étape que les étudiants acquièrent les connaissances du contexte socioculturel du pays cible.

Par exemple, la publicité FAN-O-MATION de la *Fédération française de football* destinée aux supporters de l'équipe française exploite quelques symboles de France: le coq comme le logo et le drapeau français bleu-blanc-rouge au fond de l'image. La phrase d'accroche dit «*Je suis bleu, j'en suis FIER*». La base-line «*Devenez l'ambassadeur des bleus*» est développée par un texte incitatif: «*Participez au grand concours FAN-O-MATION et devenez l'ambassadeur de la nouvelle publicité des bleus*». Outre les symboles en images, le texte contient aussi un code culturel, notamment, «*les bleus*», c'est le surnom de l'équipe française de football.

Ainsi, l'affiche choisie présente un support pertinent où se niche de fortes représentations collectives. L'analyse de cette publicité se fera en deux étapes: *Observez* et *Réfléchissez*. Puis, on comparera cette publicité à celle ukrainienne sur le même sujet (*Comparez*). Enfin, à l'étape finale (*Imaginez*) on propose aux étudiants d'imaginer leur variante d'une publicité destinée à un public francophone qui exploiterait quelques images stéréotypées sur les Ukrainiens.


	<p>OBSERVEZ Observez la photo et répondez:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Qui voyez-vous sur l'image?</i>2. <i>Quel est le logo de la compagnie?</i>3. <i>Lisez et traduisez la phrase d'acroche.</i>4. <i>Quel est le nom de la compagnie?</i>5. <i>Quelles sont les couleurs de l'affiche?</i>
---	--

Figure 1. Pub FAN-O-MATION

II. REFLECHISSEZ

6. *Quels symboles de la France sont présentés dans la pub?*
7. *A quelle qualité du caractère français fait référence le logo?*
8. *Comment comprenez-vous la phrase «je suis bleu»? A quoi fait-elle référence?*
9. *A qui s'adresse cette publicité? Quel est son objectif?*

III. COMPAREZ

10. Observez la publicité ukrainienne et répondez:
– *Quels clichés sur l'Ukraine et les Ukrainiens sont mis en évidence?*
Source: la publicité de l'équipe ukrainienne de football «Вірні збірній»
(<https://www.youtube.com/watch?v=AqJ9NTiFaic>)



IV. IMAGINEZ

11. Rédigez votre texte
– *Imaginez une publicité pour une compagnie de votre choix qui mettrait en situation des symboles de l'Ukraine.*

Comme démontre l'exemple, l'affiche choisie est un document médiatique authentique porteur d'implicites codés ce qui présente l'avantage pédagogique de se livrer à sa didactisation.

En guise de conclusion notons que la publicité médiatique se présente comme un moyen incontournable pour le repérage et l'analyse des codes culturels qui véhiculent dans la société.

Ayant tenu compte du fait que la formation interculturelle de futurs enseignants de FLE est strictement liée à l'éducation linguistique et se réalise par l'intégration de l'activité communicative dans un domaine culturel, nous avons proposé 4 étapes du travail avec la publicité réalisant à la fois deux objectifs principaux: communicatif et interculturel.

De cette manière, l'objectif communicatif vise le développement chez les futurs enseignants des compétences en compréhension et production orale / écrite ainsi qu'en médiation. La dimension interculturelle vise l'acquisition des connaissances des codes culturels d'une société, la capacité de les reconnaître dans des textes publicitaires francophones, de les comparer avec ceux dans sa propre culture en les appréciant d'un regard critique.

Dans la perspective, nous envisageons de proposer des pistes de didactisation d'autres documents médiatiques afin de varier les ressources aptes à contribuer à l'enseignement interculturel des futurs enseignants en classe de FLE.

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.
- Руснак, Д. А. (2017). Мобільний кейс "Реклама як засіб формування міжкультурної компетентності: гендерні, вікові й етнічні стереотипи" для майбутніх учителів / викладачів французької мови. В О. Б. Бігич (Наук. ред.), *Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності* [колективна монографія] (с. 22-91). Київ, Україна: Вид. центр КНЛУ.
- 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, 72-73.
- Aslim-Yetis, Veda. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2. Disponible sur Internet https://www.researchgate.net/publication/305202563_Le_Document_authentique_un_exemple_d'exploitation_en_classe_de_FLE (Consulté le 19 novembre 2019).
- Beacco, J.-C. (1988). Documents pour la classe: quels critères ? *Le Français dans le Monde*, 214, 46-49
- Catelet, B. (2001). *Publicité et Société*. Paris, Payot: Petite Bibliothèque Payot.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égalité et la dignité"*. Lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118e session ministérielle. Strasbourg.
- Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? *Langues modernes*, 1, 19-30.
- Gâta, A., Ganea A. (2012). Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE. *Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*. Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 20-22 juin.
- Leclancher, J. (2005). Le document authentique en langue étrangère et ses implications didactiques. In D. Lassalle (coord.) *L'apprentissage des langues à l'école: diversité des pratiques*. Tome 1. (p. 151-158). Editions L'Harmattan, Paris.
- Maggipinto-Salvadori, E. (2013). Analyser une affiche publicitaire sur l'Education aux médias. Corso di Francese-CIM PAVIA. Disponible sur Internet <https://mediacim2013.wordpress.com/2013/05/20/analyser-une-affiche-publicitaire/> (Consulté le 10 novembre 2019).
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles*. Cadre conceptuel et opérationnel. Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence.

REFERENCES

- Bigych, O. B., Rusnak, D. A. (2019) Avtentychni media-resursy yak zasib formuvannia u maibutnikh uchyteliv frantsuzkoi movy mizhkulturnoi komunikativnoi 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)

- Rusnak, D. A. (2017). Mobil'nyj kejs "Reklama iak zasib formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti: henderni, vikovi j etnichni stereotypy" dlia majbutnikhuch yteliv / vykladachiv frantsuz'koimovy. V O. B. Bihych (Nauk. red.), Kejsova i podkast tekhnolohii formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti [kolektyvna monohrafiia] (ss. 22-914). Kyiv, Ukraina: Vyd. tsestr KNLU. (in Ukrainian)
- D. A. Rusnak (2018). Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE. *Visnyk ENLU. Pedagogika ta psy'xologiya*, 29, 73-82
- Aslim-Yetis, Veda. (2010). Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergies Canada*, 2. Disponible sur Internet https://www.researchgate.net/publication/305202563_Le_Document_authentique_un_exemple_d'exploitation_en_classe_de_FLE. (Consulté le 19 novembre 2019).
- Beacco, J.-C. (1988). Documents pour la classe : quels critères ? *Le Français dans le Monde*, 214, 46-49
- Catelet, B. (2001). *Publicité et Société*. Paris, Payot : Petite Bibliothèque Payot.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel "Vivre ensemble dans l'égalité et la dignité"*. Lancé par les ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe lors de leur 118e session ministérielle. Strasbourg.
- Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? *Langues modernes*, 1, 19-30.
- Gâta, A., Ganea A. (2012). Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE. *Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*. Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 20-22 juin.
- Leclancher, J. (2005). Le document authentique en langue étrangère et ses implications didactiques. In D. Lassalle (coord.). *L'apprentissage des langues à langues : diversité des pratiques*. Tome 1. (p. 151-158). Editions L'Harmattan, Paris.
- Maggipinto-Salvadori, E. (2013). Analyser une affiche publicitaire sur *l'Education aux médias*. Corso di Francese-CIM PAVIA. Disponible sur Internet <https://mediacim2013.wordpress.com/2013/05/20/analyser-une-affiche-publicitaire/> (Consulté le 10 novembre 2019).
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles*. Cadre conceptuel et opérationnel. Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence.

НАВЧАННЯ КОРЕЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ

УДК 378.4(519):347.777:341.462.2

ON THE STATE OF RESEARCH OF HIGHER EDUCATION IN SOUTH KOREA IN THE RECEPTIONS OF THE FOREIGN AND UKRAINIAN SCHOLARS

Nazarenko O.

anazarenko10.04@gmail.com

Borys Grinchenko Kyiv University

Paper received 17.10.2019. Accepted for publication 01.11.2019.

Назаренко О. С. Київський університет імені Бориса Грінченка

Про стан дослідження вищої освіти Південної Кореї у наукових рецепціях зарубіжних та українських учених

Анотація. У статті автор викладає результати пошуку та аналіз джерельної бази зарубіжних і вітчизняних колег, дослідників-сходознавців, які працюють над вивченням освіти Далекосхідного регіону, зокрема, й вищої, до якого і відноситься Південна Корея. Дане дослідження цікаве тим, що у ньому представлені праці різних наукових шкіл, загальна тематика яких вбирає у себе вищу освіту, але підходи та ракурси до її дослідження відрізняються. Вступ. З розвитком економічного потенціалу та підвищенням соціального рівня населення Південної Кореї відбулися значні трансформації у системі освіти цієї країни. Освіта для народу, який впродовж багатьох років перебував під політичним і культурним утиском держав, стала основним джерелом підготовки якісних кадрів у різних сферах суспільного життя, необхідних для підвищення загального приросту ВВП та економічного розвитку країни в цілому. Позитивна динаміка у сфері економіки та високі показники підготовленості кадрів, відіграли ключову роль у зацікавленості світової наукової спільноти південнокорейською вищою освітою. А у часи, коли наша країна перебуває у складних умовах реформування, результати дослідження зарубіжних колег, які у своїх працях розглядають особливості системи вищої освіти Південної Кореї стане нам в нагоді. Цілі. Ознайомити українську наукову спільноту з результатами досліджень зарубіжних колег, які займаються вивченням освіти Південної Кореї, зокрема вищої, сучасним її станом, тенденціями розвитку та особливостями функціонування. Методи. Для досягнення поставленої мети нами було використані такі теоретичні методи: вивчення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників з аналізом, синтезом, класифікацією і узагальненням фактів; порівняльно-історичний – здійснення аналізу наукових джерел в ретроспективі; узагальнення і конкретизація, за допомогою яких виявлено спільність поглядів науковців на проблему дослідження. Результати. У ході наукового пошуку було виявлено, що дана проблематика становить інтерес, передусім, для науковців з таких країн як: Північна Америка, Росія, Казахстан, Японія. Очевидним є науковий внесок в аналізовану проблему дослідників з Південної Кореї. Меншою мірою представлена Україна, хоча наявність поодиноких наукових праць дало змогу виокремити українську наукову школу. Висновки. За результатами дослідження автором охарактеризовано основні напрями аналізу освіти Південної Кореї у рецепціях зарубіжних та українських науковців; запропоновано регіональний погляд на актуальні проблеми університетської освіти у Південній Кореї. Констатовано, що проблема вищої освіти Південної Кореї у дослідженнях науковців розглядалася у контексті розвитку освіти у цілому крізь призму історичного, соціально-економічного, геополітичного та культурного підґрунтя країни, формуючи основу для кращого розуміння умов, у яких почала та й досі успішно функціонує південнокорейська вища освіта.

Ключові слова: вища освіта, освітній процес, Південна Корея, південнокорейська освіта, реформування освіти, тенденції розвитку вищої освіти, університетська освіта.

Nazarenko O. Borys Grinchenko Kyiv University

On the state of research of higher education in South Korea in the receptions of the foreign and Ukrainian scholars

In the article the author presents the findings of the research of the foreign and Ukrainian scholars-orientalists, who study the education and the higher education in South Korea and in the Far East region in general. Based

on the analysis of the content of their studies the author identifies different scientific schools of the comparative educators. With the development of economic potential and improvement of social standards of South Korean population, significant transformations have taken place in the educational system of this country. The positive dynamics of the economy and the high indexes of trained personnel have played a key role in the interest in South Korean higher education by the global scientific community. The general conclusion that is done by the author of the article is that the topic of the higher education in South Korea is of great interest for the foreign scholars. At the same time, the applied research methods are different. In the course of a scientific search, it was found that the given issue is of a great interest, mostly for the scientists from such countries as USA, Russia, Kazakhstan, and Japan. The scientific contribution to the analyzed issue of the researchers from South Korea is obvious. The subject of the South Korean education is not topical for the Ukrainian researchers. However, the presence of sporadic scientific works made it possible to single out the Ukrainian scientific school as well. According to the findings, the author describes the main areas of the studies on the South Korean education in the receptions of foreign and Ukrainian scholars. The author grouped the analysed works dedicated to the South Korean higher education into different scientific schools through the prism of the regional perspective. It is stated that the issue of South Korean higher education in the researches works written by different scholars was considered in the context of the education development as a whole through the prism of the historical, social, economic, geopolitical and cultural background of the country. Thus, forming the basis for a better understanding of the conditions in which the South Korean higher education began its development and has been still functioning successfully.

Key words: educational process, education reform, higher education, South Korea, South Korean education, trends in higher education, university education.

Назаренко О. Е. Киевский университет имени Бориса Гринченко

О состоянии исследования высшего образования Южной Кореи в научных рецепциях зарубежных и украинских ученых

Анотация. В статье автор излагает результаты поиска и анализ исследовательской базы зарубежных и отечественных коллег, востоковедов, которые работают над изучением образования Дальневосточного региона, в том числе и высшего, к которому и относится Южная Корея. Данное исследование интересно тем, что в нем представлены работы различных научных школ, общая тематика которых включает в себя высшее образование, но подходы и ракурсы к ее исследованию отличаются. В ходе научного поиска было обнаружено, что наибольшее прогресса в исследовании данной проблематики достигли ученые из таких стран, как Северная Америка, Россия, Казахстан, Южная Корея, Япония, в меньшей степени представлена и Украина, но наличие единичных научных трудов позволило выделить украинскую научную школу. По результатам исследования автором охарактеризованы основные направления анализа образования Южной Кореи в рецепциях зарубежных и украинских ученых; предложено региональный взгляд на актуальные проблемы университетского образования в Южной Корее. Констатируется, что проблема высшего образования Южной Кореи в исследованиях ученых рассматривалась в контексте развития образования в целом сквозь призму исторического, социально-экономического, геополитического и культурного основания страны, формируя основу для лучшего понимания условий, в которых начала и до сих пор успешно функционирует южнокорейское высшее образование.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс, Южная Корея, южнокорейское образование, реформирование образования, тенденции развития высшего образования, университетское образование.

Introduction. Under the current conditions of social, economic and cultural development of the humanity and rapid globalization and integration processes, it is becoming significant to organize a higher education system that would provide qualitative training of the future specialists aimed at an increase of the economic, intellectual and creative potential of the country. Numerous studies by the foreign scholars indicate that South Korean higher education has passed a long way through. Despite the complex economic transformations during the mid-twentieth century, it is a country with a positive dynamic development where a new efficient higher education system has been formed. Therefore, the study of the South Korean higher education system is topical. The analysis of the studies by foreign scholars on higher education in South Korea is equally important. This will

provide an opportunity to select the most current trends in the development of higher education in South Korea, to better understand the challenges and mechanisms for overcoming them, which are presented in the receptions of foreign scientists.

The analysis of the research and publications. The conducted analysis of the publications enables to state that the comparative studies on the formation, development and characteristics of the South Korean education system and of the higher education in particular are almost absent in the Ukrainian research space. The works of such comparative education scholars as: I. Grebenik, S. Listyuk, N. Pazyura, O. Prysvitla, L. Savranchuk, T. Sverdlova, S. Stoyko, O. Shatska, K. Shevchenko are dedicated to the transformations within the education sector in the countries of the Asian region. Only several publications are dedicated to the South Korean education. For instance, the works of V. Tkachenko are devoted to the social sector, including education. In his works the author characterises the innovations taking place in the development of South Korea in general and the education in particular (V. Tkachenko, 2017). The Ukrainian comparative education scientist N. Pazura focused her scientific interests on alternative forms of training the higher education professionals for the manufacturing sector (N. Pazura, 2011).

At the same time, the foreign scholars, particularly the South Korean and the American scientists, achieved significant results in studying the subject. Cho Sokhi, Lee N. B., S. Marginson, J. Wedman, and others are among them.

The Goals. Due to the fact that an issue of the South Korean higher education, system of its functioning and the general tendencies of the development have been insufficiently researched in Ukraine – the main goal of this article is to analyze the state of the research of the issue of higher education in South Korea by the foreign scholars in comparison with the Ukrainian ones. It'll provide the Ukrainian pedagogical science with new knowledge on the subject mentioned above. In order to achieve the goal of the article, the boundaries of our scientific research comprises the Ukrainian, CIS, the Western European, the North American and Far Eastern regions scientific dimensions.

The results of the research. The American scholars have made a significant progress in the study of the higher education development in South Korea. Jeong-Kyu Lee is one of the first modern American researchers to begin writing about the history of higher education development in the South Korean Peninsula. In his work "Japanese Higher Education Policy in Korea 1910-1945" (2002), he studies the influence of the Japanese nationalist idea on the South Korean higher education and its development. In particular, he analyzes the educational and political course pursued by the Japanese invaders at the territory of Korea at that time. He characterizes the actions of the administration, comments upon the emergence of the first colonial imperial university in Korea, and gives a review on the administrative systems and organizational structures in the imperial and colonial universities (J. Lee, 2002). The scientist concludes that the ideological basis of the national education of the colonial government is grounded on the Shintoism, which at the time gained an extreme popularity in Japan and could not but has an impact on the reformist sentiments.

We could not but mention the collective study in the field of education of South Korea that was carried at George Washington University (1998-2004). A team of the researchers conducted a study of the South Korean education. In particular, it was Michael J. Seth, who delved into the history of education, highlighted its major issues and threats, and studied an issue of equal opportunities for education in the South Korean society. Jae Hoon Lim addressed the problem of inequality in the educational field, namely, in the work "The Renewal and the Competition of Class Inequality. The Ideology in Korean Education: A Critical Analysis of Discourse on "School Collapse" (2004). She both studied the contribution made by the sphere of education to the development of South Korea economy, focused on the phenomenon of social and educational inequality in the society, emphasizing various factors that fundamentally affect the nature and level of educational equality or inequality (Y. Kim-Renaud, 2004).

Another American professor, ethnic Korean, Sunwoong Kim, studied the changes in the educational environment of South Korea. Collaborating with his South Korean colleague Ju Ho Lee, he published the article “Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state” (2006). In the article, the scholars emphasized the efforts of the Government of South Korea in reforming the system of higher education, integrating it into the labor market to improve the quality of future professionals and to expand the range of the applied researches (S. Kim, 2006).

P. Hultberg, D.S. Calonge and S. Hee Kim in the research “Education policy in South Korea: A contemporary model of human capital accumulation?” highlighted an issue of the excessive investment of the Korean families into the private educational programs for their children. The scientists point out to the fact that the modern South Korean society artificially creates competition between the entrants, provoking them to the constant accumulation of knowledge, forced overlearning and memorizing an educational material, and adherence to academic obligations. It leads to a decrease of the creativity level of the future students, as well as to the inability to think, analyze and make decisions on their own (P. Hultberg, D.S. Calonge, S. Hee Kim, 2017).

Based on the analysed studies, we can conclude that the American scholars have directed their scientific search to the study of developing the educational sector in South Korea, considering the political, social and economic transformations within the society. The main goal of the studies is to comprehend the roots of the efficiency of the higher education in South Korea as the source for rapid economic growth of the country.

The scholars from the countries of the former Soviet Union contributed to the issue on the development of the higher education in South Korea as well. It is impossible not to mention the works of scholars from the Republic of Kazakhstan who conduct many researches on the subject of the South Korean educational school system. The topic of secondary school graduates entering the institution of higher education is researched in details. Professor Kim in the work “Kazakhstan-South Korea Cooperation in the Sphere of Culture, Education and Science” (2012) underlines the cultural affinity as well as the possible areas on cooperation between the two countries (G. Kim, 2012).

Yu. Grigorieva compared the trends in the development of higher education in South Korea and Mongolia. In the conclusions she outlines the opportunities of cooperation between two countries in the scientific and educational spheres (2016) (Yu. Grigorieva, 2016).

Z. Yelbayeva, A. Mynbayeva, B. Arinova and others in the work “The Comparative Aspects of School Education System in Kazakhstan and South Korea” studied features of secondary education functioning. They characterised the legislative basis of the system of education in South Korea, described its structure and analysed each level of the school system in the country (Z. Yelbayeva, A. Mynbayeva, B. Arinova, 2017). It is of a great value, that the researchers conducted the comparative analysis and drawn parallels between the educational school systems of South Korea and Kazakhstan. They described efficient parameters of the South Korean education system and developed the recommendations for improving the school education of Kazakhstan.

An issue of higher education development in South Korea under globalisation is of great interest of K. Krechetnikov, a leading Korean specialist on the territory of the post-Soviet countries. His work “A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization”, in which the central idea is based on the comparison of the directions of the state educational policy of the countries, dedicated to strengthening national markets of educational services under the phenomenon of internationalization (K. Krechetnikov, 2017).

Summarizing all the stated above, we can point out that the issue of higher education is of great interest for the foreign scholars. It is the subject of study of the comparative education schools in the US, Europe and Asia. The multidimensional character of these studies should be underlined. However, the studies are focused primarily at the innovative trends of the education policy of South Korea, strategic ideas, educational technologies, forms and methods of instruction. Under the context

of the efficiency of the economy of South Korea, the studies of the scholars are primarily connected with the efficiency of the education system/higher education, its correspondence with the demands of the economy by synchronisation of its developmental paradigm.

Particularly worth mentioning is the scientific research “Korean Experience and Achievement in Higher Education”, (2001) by Jeong-Kyu Lee, a leading specialist from Scientific Research Educational Center. The aim of work is to disseminate the best practices and achievements of the South Korean modern higher education. The author speaks about the current reforms in the context of the historical perspective of higher education. Some aspects of the Korean higher education are considered as well as their positive impact on the economic development of the country. The author also analyzes the Doctrine of Modernization and the theory of human capital as a field of the demand and supply policy of the labour force adopted by the South Korean Government that advantaged both economic development and increased incomes of the population (J. Lee, 2001).

Kiyong Byun, the Professor from Koryo University (Seoul), the expert of South Korean Ministry of Education, Science and Technology in his work “New Public Management in Korean Higher Education: Is it Reality or Another Fad?” analyzed changes in the model of governance of higher education in South Korea since the early 2000s (K. Byun, 2008). Taking the analytical governing framework of Brown and Maryen University as the bases for the analyses the researcher paid attention to the following aspects: the system of the governance and its role of the universities; interrelations between the universities and the state; the autonomy of the universities and the distribution of powers and liberties within the higher education institutions.

Peter G. Ghazarian, a scientist from Keimung University (South Korea), in his study “A Real or Ideal Attraction: The Trends of Korean Foreign Students Mobility” describes the issue of pressure on South Korean young people by the South Korean Government's internal educational policy. As a result a significant percentage of school graduates were forced to make a decision to obtain higher education abroad. The author put himself to the conditions of the young Koreans who leave the country to study. He has emphasized that this trend forms an external outflow of human resources and has a number of negative impacts on the South Korean society (P. Ghazarian, 2013).

Ki-Seok Kwon aimed his scientific research at modern trends in the field of South Korean higher educational system. In the work “Government Policy and Internationalisation of Universities: The Case of International Student Mobility in South Korea” (2013) he addresses the issues of international exchange, the trends of internationalization in science and education, under globalization (K. Kwon, 2013). It is also emphasized that over the last few decades, the internationalization of universities has become an important issue not only in the developed countries but also in the developing ones. South Korea, a country accustomed to rapidly adopt the innovations and the best practices, could not fail to bring about the changes in its higher educational system, having taken into account the world trends in education. In conformity with the author's ideas, these changes are largely related to the higher education policy of the South Korean Government and to economic and centric directions. Considering all the mentioned above, the author focused on the study of international students mobility under the internationalization of Korean higher education. According to recent statistics, the number of foreign students enrolled in South Korean higher education institutions has significantly increased since 2005. However, in comparison with other OECD and Asian countries, the number of students enrolled in the South Korean universities is rather insignificant. Considering all these observations, the author of the research proposes the South Korean Government a list of recommendations relating the efforts that should be made to improve mobility, internationalization and other modern trends in the field of higher education (J. Shin, 2014).

Seung-Bo Kim, a Doctoral Student from stataal policy and management School (South Korea), with the support of his American colleague, Sunwoong Kim, the professor of Economics from the University of Wisconsin-Milwaukee (The USA), carried out the research “Private Universities

in South Korea” (2015). The scholars substantiated the mission of private higher education institutions and characterized their place and functions in the South Korean education system. The authors cited the statistics showing that approximately two million students who study according to the four-year university program, s of them favor private higher education institutions. This fact testifies a high trust to the private education on the part of the society (S. Kim, 2015).

Youngdal Cho, a leading scholar of Seoul National University, in the work “Higher Education and Social Mobility in Korea” (2016), raised the issue of modern university and its role in social mobility in South Korea. The author enquires whether social mobility can mediate the social and economic status and higher education. The scholar comes to conclusion that higher education fulfills the two functions: the first is to increase inequality in education and to confirm social classes, and the second is to ensure social mobility based on traditional meritocracy. To approve the conclusions, the work is presented with the concept of “University-Based Meritocracy”, where the Korean traditions and history are taken as a main source (Y.Cho, 2016). The author points out that the university, as an intermediate link between school and adult life (e.g. work), plays an important role in forming a personality, thus, HES should provide suitable conditions for gifted students, who, in turn, would subsequently be able to occupy leading managing positions in big corporations in the future.

Another scientific work, exposing the issues of South Korean education is written by a South Korean researcher Ju Ho Lee. The paper is entitled as “Education Fever and Happiness in Korean Higher Education” (2017). This is an analytical work, the main goal of which is to analyze the three major urgent educational issues hotly debated in the South Korean society. Namely, what is an educational delirium in terms of Korean people; how education delirium and success are interrelated; and can educational delirium guarantee a happy life? (J. Lee, 2017).

Hein Pack, a researcher who studied the question of the economic aspect of higher education in South Korea. In his article “Beyond Economics: Education for Development” (2018), the scientist dwelves upon the meaning of economic development, focusing on the capitalist model, at a time when the role of education is underestimated. The author is convinced that by understanding the true important meaning of education in the life of an individual and the country as a whole, mankind could be able to cope with the majority of the mmodern economic issues. What is unique is that in the article, South Korean education is an illustrative example of how important it is to seek for a balance between materialism and humanism meaning the relation between sustainable development and education (H. Bak, 2018).

Gwang-Jo Kim, another Leading South Korean scholar, has made a significant progress in studying South Korean educational system. In the article “Education Policies and Reform in South Korea” he characterizes the functioning of this system; thoroughly considers the history, thus underscoring the importance of education for the Korean society. He comments upon the educational policies and reforms undertaken by the South Korean Government to expand the educational network and to promote education among South Korean youth. The stages of educational development are analyzed as well, drawing parallels with the country's economic achievements. The author gives the examples of specific actions undertaken by the state executive bodies that have improved the state of educational system within the country. The article is mainly focused on centralizing, planning and management at all levels, from the Ministry of South Korean Education to a specific educational institutions (G. Kim).

Thus, it can be underlined that the scientific interest of the scholars studying the field of South Korean higher educational system is concentrated on such issues as educational management, the development of educational policy and trajectory of the reforms in the sphere of education. An issues of the education economy, namely, the impact of the higher education on the further development of the country is analysed.

The analysis of the studies of the Ukrainian comparative education scholars shows that only few of them study the subject of the South Korean higher education. Among them are a significant number

of scholars economists who associate the drastic development of the South Korean economy with a high quality and competitive education. The attention of the Ukrainian scholars is focused on the study of the development, reforming and modernization of the South Korean educational system, primarily, of the higher education one. The processes associated with its integration into the world educational space if os great interest.

The system of higher education in South Korea is studied by D. Kucherenko and O. Martyniuk in their collective monograph “The Strategies for the Educational Systems Development in the Countries all over the World” (D. Kucherenko & O. Martyniuk, 2011 p. 34). Considering different strategies of countries in the context of internationalizing higher education and science as a whole, the scholars write about the importance of the strategy of mutual mobility in South Korea. The above-mentioned strategy is based on the exchange of students, graduate students and educators between countries, through a program of various internships and trainings, scholarship exchanges and grants. It is also based on establishing partnerships between universities from different countries. The main objective of this strategy is a mutual assistance/cooperation of the countries in the field of education, science and cultural exchange.

The Ukrainian comparative education scholar N. Pazyura pays great attention to the alternative methods of training higher education professionals in the sphere of manufacturing. In the article “Learning distance in the system of training the personnel working in the field of manufacturing inside the South Korean companies”, the scientist analyzed the content of the training programs and methods of training the personnel, particularly in the mode of the learning distance programs. Besides, she substantiates the main reasons for increasing demand of obtaining new knowledge via the Internet by the young generation (N. Pazyura, 2012).

E. Tovkach in his work “Higher Educational System of South Korea (The Second Half of 20th Century): Formation, Development Peculiarities, The Current State” stresses on the fact that there is a direct link between country’s educational policy and the economic progress of South Korea. (E. Tovkach, 2017).

The Ukrainian scholar A. Shlapak studied the trends of the higher education development in South Korea through the prism of the economic and social prosperity of the country. In the article “The Korean miracle and the Ukrainian is not-miracle”, the author analysed the formation and development of the country starting from the 1960's till now (A. Shlapak, 2017). The researcher draws parallels between the Korean and the Ukrainian realities, pointing out to the point that it would be good for the Ukrainians to learn how to achieve such a high level of prosperity in the country. The author emphasizes the crucial role of education and science, underlines that they are the main factors that ensure the stability of the country, its economic development potential and the social protection of the population.

V. Tkachenko in his work “The Secret of Innovation Breakthrough in South Korea: An Experience for Ukraine,” indicates at a striking example of how a close interrelations between higher education, public research institutions and private firms can develop high-tech industries and multiply the country's economic gains (V. Tkachenko, 2017).

Conclusion. The analysis showed considerable scientific interest to the higher education in South Korea among foreign scholars. The research topics can be divided into two basic groups, i.e. the group on efficiency / quality of higher education and the group on ensuring equal access to high quality educational services.

The common areas of the researches comprise the following issues:

- history of the development of higher education in South Korea under political, economic, social and cultural factors;
- features of functioning of the higher education system at the present stage;
- nature of South Korea's education policy in the higher education sector under the challenges of globalization;

- advanced approaches to the organization of higher education system;
- autonomy and innovative management of universities;
- relevance of South Korea's higher education to the demands of the South Korean economy;
- higher education in South Korea against the background of global trends such as internationalization, mobility, marketization.

The scholars of Kazakhstan are the most active in the study of the experience of the education in the South Korea among the representatives of the former Soviet Republics. It can be explained by the relative geographical proximity of Kazakhstan and South Korea. Based on the comparison of educational phenomena in both countries they try to find the South Korean best practices that will be able to work in Kazakhstan.

Present only several Ukrainian scholars conduct research on issues of education in South Korea. Taking into account all stated above, we consider that the presence of a considerable amount of research of foreign scientists on the higher education in South Korea makes it necessary to reconsider the current position among the Ukrainian comparativists about the relevance of studying this phenomenon in South Korea. Under globalization, higher education in Ukraine is subject to global development trends. Therefore, it is obvious to research on the achievements of high-quality higher education in foreign countries with South Korea among them.

ЛІТЕРАТУРА

- Григорьева, Ю. (2016). Монголия и Южная Корея: Сотрудничество в области образования и гуманитарной науки. *Международный научно-исследовательский журнал*, 11 (53), 94-97. Взято из <https://research-journal.org/hist/mongoliya-i-yuzhnaya-koreya-sotrudnichestvo-v-oblasti-obrazovaniya-i-gumanitarnoj-nauki/>.
- Ткаченко, В. (2017). *Секрет інноваційного прориву південної Кореї: досвід для України*. Взято з <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2184059-sekret-innovacijnogo-prorivu-pivdennoi-korei-dosvid-dla-ukraini.html>.
- Товкач, Є. (2012). *Система вищої освіти Південної Кореї (друга половина XX ст.): становлення, особливості розвитку, сучасний стан*. Взято з http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7424/Tovkach_systema_vyshchoyi_osvity.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ким, Г. (2012). Сотрудничество Казахстана и Южной Кореи в сфере культуры, образования и науки. *Известия корееведения в Центральной Азии*, 19, 150–210.
- Кучеренко, Д. (2011). *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу*. Київ: ІПК ДСЗУ.
- Пазюра, Н. (2012). Дистанційне навчання в системі внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу Південної Кореї. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 31, 63–69.
- Шлапак, А. (2017). *Корейське диво й українське НЕ дивно*. Взято з https://24tv.ua/koreyske_divo_y_ukrayinske_ne_divno_n867710.
- Bak, H. (2018). Beyond the economy: Education for development. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.001>.
- Byun, K. (2008). New Public Management in Korean Higher Education: Is It Reality or Another Fad? *Asia Pacific Education Review*, 2, 190-205
- Cho, Y. (2016). Higher Education and Social Mobility in Korea. *The SNU Journal of Education Research*, 25 (2). Retrieved from <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/110060/1/01.pdf>.
- Ghazarian, P. (2014). Actual vs. Ideal Attraction: Trends in the Mobility of Korean International Students. *Journal of International Students*, 4(1) 89-103. Retrieved from <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/499>.
- Hultberg, P., Calong, D., & Kim, S. (2017). Education policy in South Korea: A contemporary model of human capital accumulation? *Cogent Economics & Finance* 5 (1). Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23322039.2017.1389804>.

- Kim, G. (n. d.). *Education Policies and Reform in South Korea*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/465c/225a7070d9ff272b0d4c7be8858c00044617.pdf>.
- Kim, S., & Lee, Ju Ho. (2006). Changing Facets of Korean Higher Education: Market Competition and the Role of the State. *Higher Education*, 52(3). DOI: 10.1007/s10734-005-1044-0.
- Kim, S. (2015). Private Universities in South Korea. *International Higher Education*, 37. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7442>.
- Kim-Renaud, Y., Grinker, R., & Larsen, K. (Ed.). (2017). *Korean Education*. Retrieved from <https://www2.gwu.edu/~sigur/assets/docs/scap/SCAP24-KoreanEd.pdf>.
- Krechetnikov K. (2017). A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization. *European Journal of Contemporary Education*, 6, 77–88.
- Kwon K. (2013). Government Policy and Internationalisation of Universities: The Case of International Student Mobility in South Korea. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 12 (1), 35-47. DOI: 10.17477/jcea.2013.12.1.035.
- Marginson, S. (2011). Higher Education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61(5), 587-611. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/226285088_The_Confucian_Model_of_Higher_Education_in_East_Asia_and_Singapore
- Lee, J. (2017). *Education Fever and Happiness in Korean Higher Education* Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574875.pdf>.
- Lee, J. (2001). Korean Experience and Achievement in Higher Education. *The SNU Journal of Education Research*, 11. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/666c/c17dee84d37894523aa90acd2e1c1b6b94fd.pdf>.
- Lee, J. (2002). Japanese Higher Education Policy in Korea (1910–1945). *Education Policy Analysis Archives*, 10(14). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n14.html/>.
- Shin, J., & Lee, S. (2014). Evolution of research universities as a national research system in Korea: accomplishments and challenges. *Higher Education*, 70(2). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/269723226_Evolution_of_research_universities_as_a_national_research_system_in_Korea_accomplishments_and_challenges.
- Yelbayeva, Z., Mynbayeva, A., & Arinova, B. (2017). The comparative aspects of school education system in Kazakhstan and South Korea. *Man in India*, 97(21), 355-365. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/321696343_The_comparative_aspects_of_school_education_system_in_Kazakhstan_and_South_Korea.

REFERENCES

- Hryhor'eva, Yu. (2016). Monholiya y Yuzhnaia Koreia: Sotrudnychestvo v oblasti obrazovaniya y humanytarnej nauky. *Mezhdunarodnyj nauchno-yssledovatel'skyj zhurnal*, 11 (53), 94-97. Vziato yz <https://research-journal.org/hist/mongoliya-i-yuzhnaya-koreya-sotrudnychestvo-v-oblasti-obrazovaniya-i-gumanitarnej-nauki/>.
- Tkachenko, V. (2017). Sekret innovatsijnoho proryvu pivdennoi Korei: dosvid dlia Ukrainy Vziato z <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2184059-sekret-innovatsijnogo-proryvu-pivdennoi-korei-dosvid-dlia-ukraini.html>.
- Tovkach, Ye. (2012). Systema vyschoi osvity Pivdennoi Korei (druha polovyna XX st.): stanovlennia, osoblyvosti rozvytku, suchasnyj stan. Vziato z http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/7424/Tovkach_systema_vyshchoyi_osvity.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Kym, H. (2012). Sotrudnychestvo Kazakhstana y Yuzhnoj Korei v sfere kul'tury, obrazovaniya y nauky. *Yzvestyia korevedeniya v Tsentral'noj Azyi*, 19, 150–210.
- Kucherenko, D. (2011). Stratehii rozvytku osvitytikh system krain svitu: Kyiv: IPK DSZU.
- Paziura, N. (2012). Dystantsijne navchannia v systemi vnutrishn'ofirmovoi pidhotovky vyrobnychoho personalu Pivdennoi Korei. *Suchasni informatsijni tekhnolohii ta innovatsijni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 31, 63–69.

- Shlapak, A. (2017) Korejs'ke dyvo j ukrains'ke NE dyvno. Vziato z https://24tv.ua/koreyske_divo_y_ukrayinske_ne_divno_n867710.
- Bak, H. (2018). Beyond the economy: Education for development. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.001>.
- Byun, K. (2008). New Public Management in Korean Higher Education: Is It Reality or Another Fad? *Asia Pacific Education Review*, 2, 190-205
- Cho, Y. (2016). Higher Education and Social Mobility in Korea. *The SNU Journal of Education Research*, 25 (2). Retrieved from <http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/110060/1/01.pdf>.
- Ghazarian, P. (2014). Actual vs. Ideal Attraction: Trends in the Mobility of Korean International Students. *Journal of International Students*, 4(1) 89-103. Retrieved from <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/499>.
- Hultberg, P., Calong, D., & Kim, S. (2017). Education policy in South Korea: A contemporary model of human capital accumulation? *Cogent Economics & Finance* 5 (1). Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23322039.2017.1389804>.
- Kim, G. (n. d.). Education Policies and Reform in South Korea. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/465c/225a7070d9ff272b0d4c7be8858c00044617.pdf>.
- Kim, S., & Lee, Ju Ho. (2006). Changing Facets of Korean Higher Education: Market Competition and the Role of the State. *Higher Education*, 52(3). DOI: 10.1007/s10734-005-1044-0.
- Kim, S. (2015). Private Universities in South Korea. *International Higher Education*, 37. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7442>.
- Kim-Renaud, Y., Grinker, R., & Larsen, K. (Ed.). (2017). Korean Education. Retrieved from <https://www2.gwu.edu/~sigur/assets/docs/scap/SCAP24-KoreanEd.pdf>.
- Krechetnikov K. (2017). A Comparative Analysis of the Education Systems in Korea and Japan from the Perspective of Internationalization. *European Journal of Contemporary Education*, 6, 77–88.
- Kwon K. (2013). Government Policy and Internationalisation of Universities: The Case of International Student Mobility in South Korea. *Journal of Contemporary Eastern Asia*, 12 (1), 35-47. DOI: 10.17477/jcea.2013.12.1.035.
- Marginson, S. (2011). Higher Education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61(5), 587-611. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/226285088_The_Confucian_Model_of_Higher_Education_in_East_Asia_and_Singapore
- Lee, J. (2017). Education Fever and Happiness in Korean Higher Education Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574875.pdf>.
- Lee, J. (2001). Korean Experience and Achievement in Higher Education. *The SNU Journal of Education Research*, 11. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/666c/c17dee84d37894523aa90acd2e1c1b6b94fd.pdf>.
- Lee, J. (2002). Japanese Higher Education Policy in Korea (1910–1945). *Education Policy Analysis Archives*, 10(14). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n14.html/>.
- Shin, J., & Lee, S. (2014). Evolution of research universities as a national research system in Korea: accomplishments and challenges. *Higher Education*, 70(2). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/269723226_Evolution_of_research_universities_as_a_national_research_system_in_Korea_accomplishments_and_challenges.
- Yelbayeva, Z., Mynbayeva, A., & Arinova, B. (2017). The comparative aspects of school education system in Kazakhstan and South Korea. *Man in India*, 97(21), 355-365. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/321696343_The_comparative_aspects_of_school_education_system_in_Kazakhstan_and_South_Korea.

УДК-378.147: 811.111(045)

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ КОРЕЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Гранський О. І.

alex7200068@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 29.10.2019. Дата прийняття до друку 24.11.2019.

Анотація. У статті узагальнено охарактеризовано специфіку навчання англійської мови корейських студентів. Окреслено труднощі, що виникають у них під час опанування англійської мови. Дослідження має на меті пояснення механізмів появи труднощів у процесі вивчення корейцями англійської мови й окреслення можливих шляхів їх подолання.

Ключові слова: англійська мова, методи навчання, комунікація, мовленнєві навички, фонетичні та граматичні помилки.

Гранский А. И. Киевский национальный лингвистический университет

Трудности обучения корейских студентов английскому языку и пути их преодоления.

Аннотация. В статье в общих чертах описана специфика обучения корейских студентов английскому языку. Отмечены проблемы, с которыми сталкиваются корейцы при освоении английского языка. Исследование нацелено объяснить механизмы появления проблем в процессе обучения английскому языку и показать возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: английский язык, методы обучения, коммуникация, речевые навыки, фонетические и грамматические ошибки.

Gransky O. Kyiv National Linguistic University

Difficulties of teaching English to Korean students and the ways of their solution

Abstract. Introduction. The article deals with the general characteristic of ways and methods of teaching English to Korean students. The main problems and specific features of such a work are described here.

Purpose. The article is aimed to analyse and explain mechanisms of appearing the above mentioned problems as well as appropriate solutions to them. **Methods.** The problem of educational and cognitive activity in teaching a foreign language is not new to the history of teaching methods of foreign languages. Ways of solving this problem have been discussed in the scientific works of many prominent scholars – educators and psychologists who indicate that educational and cognitive activity is characterized by the unity of motivational, intellectual, procedural, emotional and volitional processes. **Results.** The work in a foreign audience is quite specific in itself, and when learning a foreign language, one also needs to understand that the previously acquired student base is clearly marked by the characteristics of the English language inherent in the student's area of origin. The methods of explanation for the representatives of other nations are different. It is important to rely on the language and culture of a foreigner, drawing parallels and even finding the corresponding words. The analysis of the peculiarities of the educational process in groups of Korean students revealed the key problems in mastering the English language. It is clear that learning English is quite difficult, because it is not a native language for students, which makes learning so much more difficult. Tasks must be communicative and creative in order to meet the needs of a specific audience. It is advisable to periodically increase the students' motivation to study, reminding them of the true goals of their stay in Ukraine, to adjust them in such a way that they can work productively and increase their activity. **Conclusion.** Taking into account the problems described above and focusing on the ways outlined by our proposed solutions will help increase the efficiency of the educational process in groups of Korean students.

Key words: English, methods of teaching, communication, speaking skills, phonetic and grammar mistakes.

Постановка проблеми. У наш час англійська мова має міжнародний статус однієї з найпоширеніших мов світу. Саме тому незмінно посилюється інтерес до її вивчення. З розширенням міжнародної співпраці володіння іноземною мовою стало невід'ємною

складовою професійної компетентності й успішної кар'єри будь-якого сучасного фахівця. Ці фактори посилюють увагу педагогів до актуальних питань пошуку найбільш швидких й ефективних методів вивчення та засвоєння іноземної мови.

Популярність англійської мови у сучасній Південній Кореї пояснюється таким суспільним явищем, як "Корейська хвиля" (Михайлик, 2008), що активно поширилася по всій Східній Азії та за її межами. Це явище є двовекторним: внутрішній – це синтез глобальної культури (американського типу походження) з південно-корейською культурою, домінантою якої є конфуціанські цінності; зовнішній – такий специфічний культурний синтез набуває значної популярності за межами корейської держави. Проблема порозуміння людини з "чужим для неї світом не є новою, проте вона і сьогодні є тим рушієм, що слугує причиною такого посиленого інтересу до вивчення англійської мови".

Аналіз досліджень і публікацій. Тему функціонування англійської мови в країнах Східної Азії можна вважати достатньо розробленою в двох напрямках: 1) культурно-історичному, в межах якого розкривається історія становлення культурно-мовних контактів (Lee, Sun-Hwa, 1996; Park, Nahm-Sheik, 1983); 2) лінгвістичному, який досліджує проблеми взаємодії одного з варіантів англійської мови з автохтонними мовами регіону, сутність і мовну актуалізацію в них норм й інновацій, ступінь прояву інтерференції й трансференції тощо (Прошина, 2001; Kachgu, 1994).

Проблема навчально-пізнавальної діяльності студентів на занятті з іноземної мови не є новою в історії педагогіки та методики навчання іноземних мов. Шляхи вирішення цієї проблеми обговорювалися в наукових працях багатьох учених – педагогів і психологів. Значний внесок у розв'язання окресленої проблеми зробили Ю. К. Бабанський (Бабанский, 1985), С. Л. Рубінштейн (Рубинштейн, 2002), І. Я. Лернер (1981) та багато інших.

Н. М. Давидюк справедливо вказує на те, що навчально-пізнавальна діяльність студентів характеризується єдністю мотиваційних, інтелектуальних, процесуальних й емоційно-вольових процесів. Творчо активна особистість намагається пізнати сутність явищ, проблем, об'єктів, бажання використати нові способи та прийоми вирішення завдань, зокрема виконання навчального завдання (Давидюк, 2002, с. 26).

І хоча досягнуті результати є беззаперечними, науковці (Волчук, 2014; Давидюк, 2002; Кубай & Тишко, 2014; Якимчук & Кондратчук, 2014; Brown, 1987) висловлюють думку про те, що в проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів існує ще чимало недосліджених аспектів і невирішених проблем.

Метою статті є огляд типових проблем, з якими стикаються студенти з Республіки Корея у процесі опанування англійської мови та визначення найефективніших шляхів подолання таких проблем.

Робота в іноземній аудиторії є досить специфічною, а при вивченні іноземної мови потребує ще й розуміння того, що попередньо набуте студентами підґрунтя яскраво детермінується рисами різновиду англійської мови, притаманного території походження студента.

Методи навчання, зокрема пояснення навчального матеріалу представникам інших націй різняться. Важливо спиратися на особливості мови та культури іноземного студента, проводячи паралелі та навіть відшукуючи відповідники окремих лексичних одиниць.

Аналіз особливостей навчання корейських студентів уможливив виявлення труднощів опанування ними англійської мови, адже ця мова не є рідною для них. Тому таке навчання набагато ускладнюється. Тим більше, що рівень володіння нею у більшості студентів академічних груп є досить посереднім (pre-intermediate), в окремих студентів – intermediate.

Належність корейської й англійської мов до різних структурно-типологічних мовних типів є причиною виникнення у студентів низки фонетичних і граматичних помилок.

Фонетичні труднощі й помилки полягають у утрудненні сприйняття студентами англійської мови на слух, що, відповідно, стає помітним і на письмі. Так, англійській мові притаманне чітке протиставлення як на фонемному рівні, так і на рівні графем таких груп: b – p (big – pig, pub), d – t (duck – tuck, dot), g – c / k (gar – car), що не є характерним для фонетичної системи корейської мови.

Загалом корейські студенти мають гарні передумови до вивчення й високого рівня опанування англійської мови, адже сучасній корейській мові властиві активні запозичення до свого словникового складу слів з англійської мови. Про це свідчать такі лексичні одиниці, як 커피 (coffee), 카메라 (camera), 핸드폰 (handy), 케익 (cake), 뉴스 (news) і багато інших, а транслітерація англійських речень корейським хангилом легко простежується у назвах продуктів кіноіндустрії: 오렌지 마말레이드 (Orange marmalade), 스파이 (Spy), 덕터 프로스트 (Doctor Frost), 블러드 (Blood), 킬미 – 힐미 (Kill me – heal me), 빅맨 (Big man), 디데이 (D Day).

Наведені приклади ілюструють, що в корейській мові деякі звуки або взагалі відсутні – як от [r] чи [f], а відповідно передаються найближчими за звучанням, на думку носіїв, буквами й звуками: ㄹ – [l], який, проте, в багатьох випадках передає [r] та ㅍ – [p], що виступає графічним заміником відсутнього звука [f]; або існує їх нечітка позиційна диференціація – як от: 밥 – де ㅂ це власне звук [b], проте в кінцевій позиції є середнім звуком на межі між [b] і [p], ближче до останнього.

Навчальним прийомом вирішення цієї проблеми вважаємо використання вправ-скоромовок в опрацюванні проблемних груп приголосних, а також аудіо- й відеоматеріалів, спрямованих на поліпшення рівня володіння вимовою.

Грамматичні помилки. Зазвичай, під час вивчення іноземної мови носій завжди спирається на знання й досвід використання рідної мови, яка, відповідно, й породжує інтерференцію. Чи не найбільшу проблему становлять мовні закони побудови речення в англійській мові. Як відомо, найпоширенішою моделлю речення є комплекс типу Subject + (Auxiliary verb) + Verb + Object + (other sentence elements if they are needed) – *I watched the movie on Monday*, що є якщо не абсолютною протилежністю корейської граматичної реченнєвої структури, то все ж має низку специфічних рис. Речення в корейській мові мають такий вигляд: Subject + (other sentence elements if they are needed) + Object + Verb – 저는 월요일에 영화를 봤어요, що трансформується в такий спосіб: *I on Monday movie watched*.

Зважаючи на зазначену вище особливість корейської мови, викладачеві англійської мови слід постійно акцентувати на порядку слів у реченні. Цю проблему також подолати досить нескладно, оскільки велику кількість базових комунікативних фрагментів студенти акумулюють завдяки заучуванню напам'ять. Проте викладач повинен мати її на увазі як при поглибленні вивченого, так і під час введення нового матеріалу.

Чи не найпроблемнішим для студентів з Кореї залишається недостатня розвиненість їхніх “speaking skill”. Така ситуація ускладнена, передусім, специфікою вивчення англійської мови в Південній Кореї. Незважаючи на те, що експерти UNESCO називають корейську систему освіти однією з найефективніших з-поміж розвинутих держав, а англійська мова посідає серед іноземних мов центральне місце (11,1% від усього навчального плану в середній школі та 15,9% у старших класах (Шевчук, 2011, с. 1288)). Чинником виникнення окресленої вище проблеми є достатньо довге позиціонування Республікою Корея себе як абсолютно монолінгвального суспільства.

Якщо вивчення англійської мови в Україні спрямоване насамперед на формування в учнів і студентів англійської комунікативної компетентності, зокрема знань, навичок і вмінь володіння нею в усній і письмовій формах у соціально-побутовій, соціально-культурній і професійній сферах згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, то метою вивчення англійської мови в Республіці Корея є переважно успішне складання тесту. Так, англійська мова є профільною при складанні вступних іспитів до закладу вищої освіти (Шевчук, 2011, с. 1288). Такий письмовий тест містить основні складові частини:

читання, письмо й іноді – аудіювання. Проте говоріння (найважливіший мовленнєвий компонент згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти та українською мовною концепцією) взагалі залишається поза межами тестування. Тому й рівень володіння корейськими студентами цією мовленнєвою компетентністю, зазвичай, не дуже високий.

Вирішенню цієї проблеми, на нашу думку, сприяє використання викладачем якомога більшої кількості наочних матеріалів – малюнків, схем, таблиць, презентацій; відео- й аудіоматеріалів тощо (Судима, 2014), які в подальшому слугують опорами для обговорення. Цілком виправданою залишається й поширена методика написання й подальше заучування найуживаніших розмовних тем (“топіків”).

Для академічної групи студентів ефективною є також робота в парах чи міні-групах задля моделювання заданих комунікативних ситуацій. Моделювання реальних життєвих ситуацій уможливорює використання мови як засобу, а не мети, що відповідає ситуації реального спілкування. В сучасній методиці навчання іноземних мов панівною є думка про те, що при виконанні комунікативних завдань роль викладача не настільки зменшується, наскільки змінюється. Викладач створює умови для найефективнішого виконання завдання студентами, структуруючи його й умотивовуючи їх.

Викладач також втручати, коли в роботі студентів виникає пауза, зазвичай ставлячи запитання. Тому викладач розробляє й пропонує завдання, які вмотивовують студентів підтримувати розмову, доки задана мета не буде досягнута. Більша концентрація уваги студентів на вмотивованому неформальному спілкуванні, ніж на абсолютно ідеальному граматичному оформленні, дає кращий результат, оскільки саме вправління несе задоволення.

Отже, пропонувані викладачем завдання повинні мати комунікативний творчий характер і відповідати потребам академічної групи студентів. Використання спеціально дібраного матеріалу, який ураховує інтереси студентів, їхнє бажання самостверджуватись як зрілі особистості; залучення для обговорення актуальних проблем з використанням комунікативних і творчих завдань роблять навчання особистісно значущим, що є невід’ємним атрибутом високої мотивації.

Можливості мультимедійної дошки допомагають як викладачеві у полегшенні викладу, так і студентам у кращому опануванні навчального матеріалу, оскільки організоване в такий спосіб навчання дає студентам змогу застосовувати більш розвинені мовленнєві навички читання.

Говорячи про навчання англійської мови в академічних групах корейських студентів, акцентуємо й на деяких їхніх психологічних особливостях, зумовлених специфікою корейського менталітету, стресовістю ситуації для студентів та їхньою психологічною адаптацією до нових умов проживання й навчання (Михальчук & Івашкевич, 2014; Yugan & Zarate, 1995). Проблеми адаптації іноземних студентів активно досліджуються в сучасній вітчизняній педагогічній літературі з огляду на розширення міжнародних зв’язків України (В. Антонова, Л. Даренська, Д. Дорош, М. Ільченко, Г. Кайтукова, Т. Каткова, Т. Петриченко, І. Сорокіна та ін.).

Своєрідність історичного, соціально-політичного, економічного й культурного розвитку Республіки Корея дуже вплинула на формування психології населення, до основних рис якого можна віднести: працьовитість, терплячість, витривалість, завзятість, наполегливість, витримку, спокій, самовідданість. Із цієї причини жодний вид діяльності не ображає, не гнітить корейців і в кожному з них вони здатні досягнути високих результатів. Їхній спосіб мислення можна назвати практичним. У них сформувалися й завжди дуже яскраво проявляються такі національно- психологічні якості, як тверда дисципліна, повага до старшого, високий ступінь залежності індивіда від групи, специфічна згуртованість з чітким розподілом ролей, високий ступінь довіри до думки групи, а також особливий характер співпереживання, які проявляються в міжособистісних стосунках.

Отже, працездатність і дисциплінованість корейських студентів можуть стати запорукою досягнення ними суттєвих результатів у навчанні. Але, як свідчить практика, від’їжджаючи до інших країн, молоді люди часто виходять із “зони тиску” й, почувачись вільно, перестають

докладати належних зусиль до навчання. Слід також пам'ятати під час планування й проведення занять у групі про те, що, знаходячись у чужій країні студенти перебувають у стані стресу. Тому, на наш погляд, доцільно періодично посилювати мотивацію студентів до навчання, нагадуючи про справжні цілі їхнього перебування в Україні, налаштовувати їх у такий спосіб на плідне навчання й підвищення пізнавальної активності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Урахування схарактеризованих вище труднощів й орієнтація на пропонувані нами шляхи їх подолання сприяють підвищенню ефективності навчання корейських студентів англійської мови.

І хоча беззаперечним залишається факт необхідності продовження досліджень цієї проблеми, наразі акцентуємо вагомість розроблення й забезпечення таких прийомів, методів і засобів навчання, які максимально сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Наше тривале спостереження й практичний досвід викладання англійської мови дають змогу визначити принципи ефективного навчання:

- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери; динамічність, різноманітність прийомів викладання і засобів навчання, їхня спрямованість на розвиток активної пізнавальної діяльності студентів;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу над навчальним матеріалом у позааудиторний час й ефективна організація самостійної роботи, забезпечення регулярності, підвищення ефективності контролю й оцінювання іншомовної комунікативної компетентності (особливості поточного контролю);
- комплексне педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів навчання.

Усе це значною мірою сприятиме формуванню мовної компетентності, зокрема усунення фонетичних і лексико-граматичних помилок.

Ефективність процесу навчання значною мірою залежить від компетентності викладача правильно організувати заняття й обрати формат його проведення. Запорукою успішної мовленнєвої активності студентів є нетрадиційні формати занять іноземної мови, під час яких студенти долучаються передусім до культури країни виучуваної мови, а також розширюють знання про країну, яка є місцем їхнього навчання, мають змогу презентувати особливості культури рідної країни, що дає їм змогу активно реалізувати діалог культур.

Таким чином, перелічені принципи сприяють активному залученню студентів у навчальну діяльність, яка передбачає розвиток їхньої пізнавальної діяльності, та відповідають сучасним підходам до навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабанський, Ю. К. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва: Просвещение.
- Волчук, Н. М. (2014). Interculturality as a Constituent of Educational Competence. В *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк (сс. 16-19). Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
- Давидюк, Н. М. (2002). *Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін* (Кандидатська дисертація). Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича, Чернівці, Україна.
- Кубай, Н., & Тишко, Н. (2014). Навчально-пізнавальна діяльність студентів та шляхи її активізації. В *Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк (сс. 28-31). Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
- Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика.
- Михайлик, О. Н. (2008). Феномен “Корейской волны” : синтез Запада и Востока? *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религионоведение, 1*, 31-40.

- Михальчук, Н. О., & Івашкевич, Е. Е. (2014). Types of Dialogical Interaction in the Process of Teaching Foreign Languages. В *Актуальні проблеми іношомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк (сс. 35-38). Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
- Прошина, З. Г. (2001). *Английский язык и культура народов Восточной Азии*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета.
- Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство: Питер.
- Судима, Т. М. (2014). Using Movies to Teach English. В *Актуальні проблеми іношомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк (сс. 46-47). Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
- Шевчук, Н. М. (2011). Английский язык в Республике Корея. *Вестник Башкирского университета*, 16(4), 1287-1289.
- Якимчук, Н. О., & Кондратчук, М. М. (2014). Innovative Technologies in Learning and Teaching English. В *Актуальні проблеми іношомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти*. Збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, 11 квітня 2014 року, Луцьк (сс. 58-61). Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
- Brown, G. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: S. Fr. State University.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Council of Europe Publishing.
- Kachru, B. (1994). Englishization and Contact Linguistics. *World Englishes*, 13(2), 135-154.
- Lee, Sun-Hwa (1996). *Language Change in Korean with Special Emphasis on Semantic Change of English Loan Words / Lee Sun-Hwa*. Koln.
- Park, Nahm-Sheik. (1983). English in Korea: Past, Present and Future. *English Around the World*, 29, 2.

REFERENCES

- Babanskyj, Yu. K. (1985). *Metody obuchenya v sovremennoj obscheobrazovatel'noj shkole*. Moskva: Prosveschenye.
- Volchuk, N. M. (2014). Interculturality as a Constituent of Educational Competence. В *Aktual'ni problemy inshomovnoi komunikatsii: lnhvistychni, metodychni ta sotsial'no-psykholohichni aspekty*. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii, 11 kvitnia 2014 roku, Luts'k (ss. 16-19). Luts'k: RVV Luts'koho NTU.
- Davydiuk, N. M. (2002). Psykholohichni umovy aktyvizatsii tvorchoi navchal'no-piznaval'noi diial'nosti studentiv u protsesi vyvchennia psykholohichnykh dystsyplin (Kandydats'ka dysertatsiia). Chernivets'kyj natsional'nyj univertsytet im. Yu.Fed'kovycha, Chernivtsi, Ukraina.
- Kubaj, N., & Tyshko, N. (2014). Navchal'no-piznaval'na diial'nist' studentiv ta shliakhy ii aktyvizatsii. В *Aktual'ni problemy inshomovnoi komunikatsii: lnhvistychni, metodychni ta sotsial'no-psykholohichni aspekty*. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii, 11 kvitnia 2014 roku, Luts'k (ss. 28-31). Luts'k: RVV Luts'koho NTU.
- Lerner, Y. Ya. (1981). *Dydaktycheskiye osnovy metodov obuchenya*. Moskva: Pedahohyka.
- Mykhajlyk, O. N. (2008). Fenomen "Korejskoj volny" : synteZ Zapada y Vostoka? Yzvestyia Yrkutskoho hosudarstvennogo unyversyteta. Seryia: Polytolohyia. Relyhyonovedenye, 1, 31-40.
- Mykhal'chuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2014). Types of Dialogical Interaction in the Process of Teaching Foreign Languages. В *Aktual'ni problemy inshomovnoi komunikatsii: lnhvistychni, metodychni ta sotsial'no-psykholohichni aspekty*. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii, 11 kvitnia 2014 roku, Luts'k (ss. 35-38). Luts'k: RVV Luts'koho NTU.
- Proshyna, Z. H. (2001). Anhlyjskyj iazyk y kul'tura narodov Vostochnoj Azyy. Vladyvostok: Yzdatel'stvo Dal'nevostochnoho unyversyteta.
- Rubynshtejn, S. L. (2002). *Osnovy obschej psykholohy*. Sankt-Peterburh: Yzdatel'stvo: Pyter.

- Sudyma, T. M. (2014). Using Movies to Teach English. V Aktual'ni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistychni, metodychni ta sotsial'no-psykholohichni aspekty. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii, 11 kvitnia 2014 roku, Luts'k (ss. 46-47). Luts'k: RVV Luts'koho NTU.
- Shevchuk, N. M. (2011). Anhlyjskyj iazyk v Respublyke Koreia. Vesnyk Bashkyrskoho unyversyteta, 16(4), 1287-1289.
- Yakymchuk, N. O., & Kondratchuk, M. M. (2014). Innovative Technologies in Learning and Teaching English. V Aktual'ni problemy inshomovnoi komunikatsii: linhvistychni, metodychni ta sotsial'no-psykholohichni aspekty. Zbirnyk materialiv vseukrains'koi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii, 11 kvitnia 2014 roku, Luts'k (ss. 58-61). Luts'k: RVV Luts'koho NTU.
- Brown, G. (1987). Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco: S. Fr. State University.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). Young people facing difference. Some proposals for teachers. Council of Europe Publishing.
- Kachru, B. (1994). Englishization and Contact Linguistics. World Englishes, 13(2), 135-154.
- Lee, Sun-Hwa (1996). Language Change in Korean with Special Emphasis on Semantic Change of English Loan Words / Lee Sun-Hwa. Koln.
- Park, Nahm-Sheik. (1983). English in Korea: Past, Present and Future. English Around the World, 29, 2.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ

УДК 372.881.111.1

ЦІЛІ Й ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Ярошенко О. В.

lesyasonce@yahoo.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 22.10.2019. Рекомендовано до друку 22.11.2019.

Анотація. У статті розглянуто вивченість питання організації самостійної роботи студентів на засадах диференційованого підходу, визначено практичні цілі самостійної роботи з оволодіння студентами англійською міжкультурною комунікативною компетентністю дотично до років навчання, обґрунтовано виокремлення дидактичних (принцип активності, принцип систематичності й послідовності, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів, принцип доступності й посильності) та методичних (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип домінуючої ролі вправ, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип розвитку автономності студентів) принципів організації самостійної роботи майбутніх філологів.

Ключові слова: самостійна робота, цілі навчання, принципи навчання, диференційований підхід,

Ярошенко О. В. Киевский национальный лингвистический университет

Цели и принципы организации самостоятельной работы по английскому языку будущих филологов

Аннотация. В статье рассмотрена изученность вопроса организации самостоятельной работы студентов на основе дифференцированного подхода, определены практические цели самостоятельной работы по овладению англоязычной межкультурной коммуникативной компетентностью в соответствии с годом обучения, обосновано выделение дидактических (принцип активности, принцип систематичности и последовательности, принцип учета индивидуальных особенностей студентов, принцип доступности и посильности) и методических (принцип взаимосвязанного обучения языку и культуре, принцип доминирующей роли упражнений, принцип автентичности учебных материалов, принцип развития автономности студентов) принципов организации самостоятельной работы будущих филологов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, цели обучения, принципы обучения, дифференцированный подход .

Yaroshenko O. Kyiv National Linguistic University

Learning objectives and educational principles of English language self-study work of future philologists

Abstract. Introduction. The article analyses scientific research dedicated to the organisation of self-study work adopting differentiated approach, which showed that there are not enough studies in this area. Besides, the necessity of carrying out the research is dictated by the Law of Ukraine on Higher Education, which states that all participants of educational process are to have appropriate conditions for the development of their abilities and talents. This may be achieved by means of differentiated approach to teaching English. In addition to that, this Law demands to support the educational process as well as self-study work with all necessary materials. The *purpose* of this article is to specify the learning objectives of self-study work in developing intercultural communicative competence and list main educational principles based on differentiated approach. *Methods.* The analysis of the existing research has been carried out; the extent to which research of self-study work application are elaborated has been identified. The data for this study have been collected using the complex of general scientific methods, including analysis and synthesis, comparison, convergence from concrete to abstract and vice versa, generalisation and systematization of academic treatises. *Results.* The analysis of studies reveals that learning objectives depend on the year of studies. The development of intercultural communicative competence

is a complex process, which includes the development of linguistic, linguo-sociocultural, communicative language, strategic, pragmatic and psychological competences. Thus, during the first year of studies more attention is to be paid to linguistic and lingua-sociocultural competences. During the second year, higher priority should be placed on strategic and psychological competences. The third year of studies should emphasise pragmatic and communicative language competences. The fourth year should elaborate on pragmatic competence. The learning objectives are specified as didactic (activity principle, consistency principle, principle of taking into consideration the students' individual peculiarities, principle of availability and accessibility) and methodological (principle of interconnected learning of language and culture, principle of dominant role of exercises, authenticity principle, autonomy principle) educational principles. **Conclusion.** The analysis of learning objectives shows that intercultural communicative competence development is a complex problem that requires a lot of attention to each component. At the same time self-study work is to be prepared with respect to differentiated approach taking into consideration educational principles in order to make studying effective and successful.

Key words: self-study work, learning objectives, educational principles, differentiation approach.

Постановка проблеми. У травні 2005 р. у м. Берген (Норвегія) на четвертій зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, відбулося офіційне приєднання України до Болонського процесу, завдяки підписанню декларацію, одним з положень якої є навчання протягом усього життя. Такий принцип підкреслює необхідність оволодіння знаннями, формування навичок і розвитку вмінь кожним як під час навчання у школі / університеті, так і після його завершення. Для цього ще в процесі навчання у закладах освіти учні / студенти мають сформувати навички і розвинути вміння самостійно опановувати матеріал, який в подальшому отримає практичне застосування. Отже, одним із завдань закладів вищої освіти є активізація особистісного потенціалу студента, формування його активної позиції щодо набуття нових знань, прагнення і вміння самостійно опрацювати навчальний матеріал, щоб підготуватися до втілення його на практиці. Вища освіта має стати для студента трампліном для подальшої успішної професійної діяльності, яка буде неможливою без уміння самостійно розвиватися і вчитися. Саме тому в законі “Про Вищу освіту” (стаття 50) самостійну роботу визначено однією з форм організації освітнього процесу на рівні з навчальними заняттями, практичною підготовкою і контрольними заходами (Закон України Про вищу освіту, 2014). Крім того, актуальність проблеми організації самостійної роботи на засадах диференційованого підходу зумовлюється вимогами Закону “Про вищу освіту” (в пункті 6 частини першої статті 26) щодо “створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів”, що можливо досягнути на засадах диференційованого навчання. А також вимогами Закону “Про вищу освіту” (в пункті 5 частини другої статті 16) забезпечити наявність “необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі самостійної роботи студентів”, яка наразі займає більше половини навчального часу студентів.

Аналіз останніх публікацій. Теоретико-методичними засадами організації СР з іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти (ЗВО) цікавилися багато науковців: Г. М. Бурденюк (1993) вивчала особливості управління самостійною навчальною діяльністю дорослих; Н. Ю. Бугрімова (1999) й А. Є. Капаєва (2001) розробляли методику формування самостійного навчання студентів молодших курсів; О. П. Брусяніна (2000) запропонувала власну методику самостійного засвоєння нових граматичних явищ; Є. С. Врубльовская (2002) досліджувала проблему індивідуалізації змісту СР студентів як фактора розвитку їхньої професійної компетентності; Н. Ф. Коряковцева (2002) представила свій варіант організації СР для студентів, які вивчають ІМ; Л. В. Трофимова (2002) і Т. Ю. Тернових (2007) досліджували розвиток навчальної автономії студентів мовних спеціальностей; організацією СР з англійської мови (АМ) з використанням мовного портфеля займалася Н. В. Ягельська (2005); А. С. Єлизаров (2006) вивчав особливості інформаційно-технологічної підтримки СР; Г. В. Рубцова (2006) розробляла методику СР студентів з філологічного читання; І. П. Задорожна (2012) запропонувала

свою модель організації СР майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією; О. О. Соловйова (2014) розглядала питання удосконалення граматичних навичок під час СР; А. В. Кордонова (2014) розробила методiku розвитку умінь самонавчання АМ студентів гуманітарних спеціальностей під час позааудиторної роботи; О. П. Биконя (2017) вивчала особливості позааудиторної СР з АМ студентів економічних спеціальностей.

У свою чергу, проблему диференційованого навчання безпосередньо також вивчали І. М. Чередов (1973) і М. М. Шахмаєв (1989) досліджували питання диференціації навчання в школі, зокрема М. М. Шахмаєв уклав методичні рекомендації вчителям щодо застосування диференційованого навчання. Т. М. Клейменова (1991) досліджувала диференційовану корекцію помилок як методичний прийом активізації мовленнєвої діяльності студентів. Предметом дослідження П. І. Сікорського (2001) були теоретико-методологічні та методичні основи дидактичної диференціації. Л. М. Тернавська (2001) вивчала диференційований підхід до організації СР студентів економічних спеціальностей. І. М. Осмоловська (2002, 2004) дослідила дидактичні принципи диференціації навчання у загальноосвітній школі. Ю. І. Семенова (2004) запропонувала методiku організації вступно-діагностувального курсу з АМ на основі диференційно-інтеграційного підходу. К. О. Суркова (2004) використала диференційований підхід у навчанні АМ студентів спеціалізованих груп педагогічного ЗВО на початковому ступені. І. А. Зайцева досліджувала технологію рівневої диференціації для формування професійної іншомовної комунікативної компетентності. Є. І. Ніколаєв (2005) розглядав диференціацію як педагогічну технологію підвищення інтересу до набуття знань. С. О. Кобцева (2007) опрацювала питання диференційованого навчання в ЗВО. О. Г. Братанич (2008) вивчала педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи. Ж. В. Воронцова (2008) студіювала питання самореалізації особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності. І. П. Упатова (2008) запропонувала своє бачення диференційованого контролю навчальних досягнень учнів основної школи. Л. В. Городнича (2009) досліджувала особливості диференційованого навчання молодших школярів аудіювання з використанням комп'ютера. О. А. Рябухіна (2013) розробила модель диференційованого навчання старшокласників мовленнєвої діяльності на основі компетентнісного підходу, а також розробила систему вдосконалення мовленнєвої діяльності в процесі навчання російської мови. Н. М. Крашеніннікова (2015) запропонувала методiku диференційованого формування навчально-дослідницької компетенції у магістрантів технічних ЗВО на основі АМ.

Попри значний інтерес дослідників до проблеми, наразі відсутні дослідження щодо визначення практичних цілей СР з формування АМКК і принципів організації СР майбутніх філологів на засадах диференційованого підходу.

Метою статті є визначити практичні цілі самостійної роботи (СР) з оволодіння англійською міжкультурною комунікативною компетентністю (АМКК) і виокремити основні принципи організації СР майбутніх філологів, спираючись на засади диференційованого підходу.

Основні результати дослідження. В дидактичній і методичній літературі СР розглядають по-різному, проте з точки зору можливості виконання закону "Про вищу освіту" в межах нашого дослідження визначаємо СР як 1) вид або форму навчальної діяльності, організовану без безпосереднього керівництва з боку викладача (Коряковцева, 2002, с. 14); здійснену студентом у найраціональніший на його погляд час, вільний від обов'язкових навчальних занять (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 245), контрольовану ним самим відповідно до зовнішнього опосередкованого керівництва з боку викладача (навчальної програми) (Зимня, 1989, с. 95) чи через спеціальні навчальні матеріали (Щукин, 2007, с. 294), головною метою якої є формування самостійності суб'єкта навчання (Козаков, 1990); 2) метод неперервної освіти й одночасно засіб індивідуалізації навчання, який характеризується більшою активністю перебігу пізнавальних процесів і сприяє підвищенню результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти

(Иванова, 2005, с. 68–69); 3) завершальний етап розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на практичних заняттях з АМ, адже знання вважаються надбанням студента, якщо відбулося докладання для їх набуття його розумових й практичних зусиль (Фіцула, 2006, с. 148).

Головним є те, що СР не обмежена вузькими часовими рамками, не контролюється безпосередньо викладачем, а спонукає студентів до самоосвіти, самоконтролю й саморегуляції. СР сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в навчанні й професійній діяльності (Фіцула, 2006, с. 148).

Організуючи СР студентів на засадах диференційованого підходу, вважаємо за необхідне пояснити, що диференційований підхід – це педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів, за якого здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, формування навичок і вмінь, розвитку пізнавальної сфери загалом (Загвязинский, 1968, с. 17; Агошкова, 2008, с. 179). Крім того, основним завданням використання цього підходу є приведення всіх студентів до кінця навчання не до єдиного стандарту, а досягнення ними максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей тощо (Суркова, 2004, с. 11; Щосева, 1991, с. 3; Tomlinson, 1999, с. 14).

Як зазначає І. П. Задорожна, глобальною (стратегічною) метою навчання ІМ є формування вторинної мовної особистості (Задорожна, 2011) як категорії, що складає сукупність здібностей, знань, навичок і умінь людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміється ефективна взаємодія з представниками інших культур (Гальскова, 2003, с. 49). У такий спосіб доходимо висновку, що міжкультурний аспект навчання ІМ, зокрема АМ, відіграє важливу роль, а тому формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності є пріоритетним у навчанні ІМ. Загалом, у сучасній методиці навчання ІМ виділяють 5 основних цілей навчання: практичну, виховну, освітню, розвивальну і професійно орієнтовану (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майер, Ніколаєва, 2013, с. 90), з-поміж яких виховна, освітня й розвивальна є особистісно формувальними цілями (Задорожна, 2011).

Визначаючи цілі СР майбутніх філологів з оволодіння АМ, вважаємо за доцільне зосередитися на практичній меті, яка передбачає формування АМКК як здатності студентів до ефективної міжкультурної комунікації відповідно до норм і культурних традицій партнера по спілкуванню в умовах прямого й опосередкованого контакту (Ярошенко, 2019а). До складу АМКК входять 3 компоненти: когнітивний (мовна й лінгвосоціокультурна компетентності), соціально-процесуальний (мовленнєва, навчально-стратегічна й прагматична компетентності) та перцептивно-психологічний (психологічна компетентність) (Ярошенко, 2019b). Важливо додати, що когнітивний компонент відповідає за міжкультурну усвідомленість і знання, тому вважаємо, що мовна і лінгвосоціокультурна компетентності відповідають за усвідомлення відмінностей між рідною й англійською мовами і культурами, а це є початком оволодіння АМКК. Соціально-процесуальний компонент є діяльнісним, який передбачає розвиток міжкультурної ефективності / вправності, до яких відносимо мовленнєву компетентність в читанні, аудіюванні, говорінні й письмі, прагматичну і навчально-стратегічну компетентності, які відповідають за уміння використовувати мову залежно від ситуації міжкультурного спілкування. Перцептивно-психологічний компонент співвідноситься з міжкультурною чутливістю, що висвітлює психологічний аспект міжкультурної комунікації й запобігає розвитку у майбутніх філологів упередженості до чужих культур, дискримінації, етноцентризму, невпевненості, тривожності, а натомість сприяє розвитку толерантності, довіри і міжкультурної чутливості. Унаслідок студенти набувають знань, у них формуються навички й розвиваються вміння, необхідні для ефективного англійськомовного міжкультурного спілкування.

Проаналізувавши методичну літературу (Гальскова, Гез, 2004; Задорожна, 2011; Конишева, 2004; Коряковцева, 2002; Програма..., 2001), ми запропонували узагальнені практичні цілі СР з оволодіння АМКК відповідно до року навчання й необхідності підлаштування СР до потреб студентів. Варто зазначити, що випускники шкіл, вступаючи до ЗВО на мовні спеціальності, зобов'язані подавати сертифікати ЗНО, які підтверджують знання ІМ на рівні В 1 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018). З огляду на це виникає потреба в побудові подальшого навчання, відштовхуючись від знань, навичок і вмінь студентів, а також орієнтуватися на прогрес студентів на кінець кожного року навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні володіння АМ студентів мовних спеціальностей

Рік навчання	Рівень володіння ІМ	Тип користувача
I курс	B1+ (Strong Threshold)	Незалежний користувач
II курс	B2 (Vantage)	Незалежний користувач
III курс	B2+ (Strong Vantage)	Незалежний користувач
IV курс	C1 (Effective Operational Proficiency)	Досвідчений користувач

Відповідно, на першому курсі СР студентів сприяє забезпеченню таких практичних цілей: здобуттю студентами граматичних, лексичних і фонетичних знань та формуванню необхідних навичок для комунікації в межах тематики, визначеної програмою навчання; розвитку вмінь студентів аудіювати, говорити, читати й писати на рівні В.1+ (Strong Threshold) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); розвитку лінгвосоціокультурної компетентності шляхом розширення знань про поняття культури, класифікації культур тощо; здобуттю знань про поняття упередженості, етноцентризму, дискримінації, невпевненості, тривожності щодо нової культури; оволодінню студентами новими методами й прийомами навчання; оволодінню організаційно-планувальними й інформаційними вміннями; оволодінню мнемічними (запам'ятовування) й когнітивними стратегіями; ознайомленню з поняттями теорії комунікації.

На першому курсі, на нашу думку, основним завданням навчання, а відповідно і СР, є надати кожному студенту можливість адаптуватися до нових обставин, дібрати темп учіння й допомогти прилаштуватися до засвоєння знань, формування навичок і розвитку нових умінь у ЗВО. СР має не відбивати у студентів цікавість до навчання, а навпаки, пробуджувати бажання вчитися і досягати нових вершин. Що ж до формування АМКК, то СР сприяє розвитку міжкультурної усвідомленості як сприйняття відмінностей між двома мовами і культурами, а також міжкультурної чутливості як здатності до толерантності і міжкультурної сенситивності. Крім того, у Програмі (Програма..., 2001, с. 76) зазначено, що на I-II роках навчання необхідно приділяти підвищену увагу правильності мовлення студентів, що забезпечується правильними інтонаційними й слухо-вимовними навичками, володінням відповідною лексикою й граматичними структурами. Крім того, лінгвосоціокультурна компетентність як частина когнітивного аспекту АМКК сприяє усвідомленню відмінностей між мовами і допомагає зосередитися на розвитку мовної компетентності.

На другому курсі СР студентів спрямована на досягнення таких цілей: сприяти оволодінню всіма видами мовленнєвої діяльності на рівні B2 (Vantage) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); сприяти подальшому формуванню мовних компетентностей, необхідних для комунікації; сприяти набуттю студентами соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати оволодіння соціальними й афективними стратегіями; ознайомити з бар'єрами міжкультурного спілкування; забезпечувати оволодіння знаннями про контекст комунікації і функції комунікації.

СР студентів другого курсу сприяє комплексному розвитку кожної з компетентностей (мовної, мовленнєвої лівосоціокультурної, навчально-стратегічної, прагматичної і психологічної), проте вважаємо за доцільне приділяти більше уваги розвитку навчально-стратегічної, слідом за І. П. Задорожною (Задорожна, 2011), і психологічної компетентностей. Зважаючи на те, що студенти вже адаптувалися до умов навчання, формуються певні навички, більше уваги зосереджується на розвитку розуміння як своєї, так і чужої культури, думок, почуттів (соціальні стратегії), а також на афективних стратегіях подолання страху спілкуватися АМ, зниження тривожності, створення позитивних установок, переборювання переживань помилитися тощо, які безпосередньо пов'язані з психологічною компетентністю, в межах якої студенти вивчають бар'єри міжкультурного спілкування.

На третьому курсі СР студентів має бути ефективною у забезпеченні таких практичних цілей: сприяти розвитку вмінь читання, аудіювання, говоріння й письма на рівні B2+ (Strong Vantage) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); сприяти подальшому розвитку вмінь використовувати у спілкуванні широкий спектр граматичних структур і лексичних одиниць; сприяти формуванню навичок вживання соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати студентів можливістю оволодіння метакогнітивним стратегіями; сприяти оволодінню знаннями про аспекти сприйняття, що допомагають ефективній комунікації; ознайомити студентів з поняттям невербальної комунікації та її впливом на процес спілкування.

Згідно з Програмою (Програма..., 2001, с. 76) на третьому курсі навчання викладачу і студенту слід звертати увагу на гнучкість і темп мовлення, а також підвищувати ефективність комунікації. Значна увага приділяється розвитку кожного з видів мовленнєвої діяльності і прагматичному аспекту спілкування.

На четвертому курсі СР спрямована на досягнення практичних цілей: сприяти розвитку вмінь читання, аудіювання, говоріння й письма на рівні C1 (Effective Operational Proficiency) (Загальноєвропейські Рекомендації..., 2003; Common European Framework..., 2018); забезпечувати подальше поглиблення лексичних знань, у тому числі ідіом, колоквалізмів, лінгвістичних і педагогічних термінів та навичок їх розуміння і вживання; сприяти розвитку вмінь вживання соціолінгвістичних, соціокультурних і соціальних знань; забезпечувати студентів можливістю оволодіння комунікативними компенсаторними стратегіями; ознайомити студентів з теорією мовленнєвих актів.

СР на четвертому курсі сприяє подальшому розвитку АМКК. Значна увага приділяється вмінням студентів обирати й використовувати, а також розуміти наміри співрозмовників з огляду на мету і ситуацію спілкування, на соціальні ролі (Колесникова, Долгина, 2001, с. 29-30), що в межах нашого дослідження є прагматичною компетентністю.

Формування АМКК під час СР студентів є комплексним завданням, яке поєднує в собі необхідність вирішення проблеми формування кожної зі складових компетентностей (мовну, мовленнєву, лінгвокультурну, навчально-стратегічну, прагматичну, психологічну). Звичайно усі вони є рівнозначними, проте на кожному році навчання ми виділили компетентності, акцентування розвитку яких сприятиме ефективнішому формуванню АМКК.

Конкретизувавши практичні цілі СР студентів, визначимо вимоги до системи організації СР у цілому й окремих її складових (методів, засобів, організаційних форм тощо), реалізація яких забезпечує ефективність СР (Задорожна, 2011). Такими вимогами є принципи організації СР. Крім того, науковці пропонують розглядати процес організації СР студентів, виходячи з того, що СР – це цілісна система діяльності, яка існує як єдине ціле разом з іншими різновидами організаційно-педагогічних і дидактичних методів навчання (Малихін, Павленко, Лаврентьєва, Матукова, 2011, с. 124). Саме тому пропонуємо слідом за В. В. Сафоною (Сафонова, 1996, с. 139) обрати принципи навчання АМ, які є дидактико-методичними домінантами саме в нашій методичній моделі.

З огляду на те, що метою СР студентів є розвиток самостійності й креативності, тобто здатності організувати й реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги (Кудіна, Соловей, Спіцин, 2007, с. 60), вважаємо необхідною організацію СР студентів на основі дидактичних (принцип активності, принцип систематичності й послідовності, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів, принцип доступності й посиленості) та методичних (принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури, принцип домінувальної ролі вправ, принцип автентичності навчальних матеріалів, принцип розвитку автономності студентів) принципів.

Розглянемо кожен із принципів докладніше. Так, *принцип активності* передбачає мовленнєво-розумову активність студентів в оволодінні АМКК, адже її формування є ефективним лише за умови інтенсивного учіння кожного студента (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 112). Крім того, розрізняють інтелектуальну, емоційну й мовленнєву активність, кожна з яких впливає на успішність оволодіння АМКК. Так, інтелектуальна й мовленнєва активність забезпечується виконанням проблемних завдань, які стимулюють пізнавальні процеси (Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 112). Позитивні емоції сприяють активності студентів, в той час як негативні блокують її.

Принцип систематичності й послідовності реалізується в особливості введення матеріалу, формуванні навичок і розвитку вмінь. Згідно з цим принципом необхідно починати від простого відомого і поступово рухатись до складного невідомого. Отже, СР студентів є дещо складнішою, ніж їхня аудиторна робота, але логічно продовжує її ідеї й теми. Аудиторна робота є початком, а СР – продовженням навчання.

З огляду на те, що ми пропонуємо організувати навчання на засадах диференційованого підходу, абсолютно необхідним є *принцип урахування індивідуальних особливостей студентів*. Як відомо, значний вплив на успішність оволодіння АМКК мають індивідуально-психологічні особливості студентів, а тому їх вивчення й урахування у процесі організації СР сприяють ефективності навчання.

Ще одним важливим принципом організації СР на засадах диференційованого підходу є *принцип доступності й посиленості*, згідно з яким матеріал подається відповідно до рівня (низький, середній, високий) знань кожного зі студентів, адже завдання мають бути зрозумілими кожному для успішного їх виконання.

З огляду на те, що практичною метою навчання є формування АМКК, *принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури* є невід'ємним у процесі організації СР студентів. За ним навчання АМ супроводжується зіставленням з культурними цінностями, особливостями, традиціями. Співвивчення мов і культур сприяє розумінню й усвідомленню відмінностей між культурами, які можуть негативно впливати на перебіг спілкування.

Для успішного формування навичок і розвитку вмінь необхідним є *принцип домінувальної ролі вправ*, який реалізується шляхом виконання вправ, що спонукають студентів до виконання мовленнєвих дій, основою яких є певні мовленнєво-розумові операції.

Принцип автентичності навчальних матеріалів передбачає добір і використання в процесі навчання автентичних матеріалів, створених носіями мови для носіїв, а не для навчальних цілей вивчення мови як іноземної (Гальскова, Гез, 2004, с. 130; Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 120). Проте, для успішної реалізації принципу доступності й посиленості ми пропонуємо використовувати крім автентичних ще й напівавтентичні матеріали – автентичні тексти, адаптовані шляхом скорочення і компіляції для навчальних цілей (Халеева, 1989, с. 193).

Необхідність формування у студентів готовності до навчання протягом усього життя викликає потребу в реалізації *принципу розвитку автономності студентів*. Автономія – це бажання і здатність студента взяти на себе керування своїм учінням і нести відповідальність

за прийняття рішень і виконання завдань (Holec, 1981, с. 3; Harmer, 2007; 2012; Бігич, Бориско, Борецька, Гапонова, Майєр, Ніколаєва, 2013, с. 121). Відповідно, викладач повинен допомогти кожному студенту усвідомити свій індивідуальний шлях вивчення мови (Гальскова, Гез, 2004, с. 149-150), дібрати чи розробити навчальні матеріали для СР, які давали б можливість самоконтролю з боку студента (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 245), що теж сприятиме розвитку автономії. Як зазначає С. Котерол (Cotterall, 2000, с. 109; 2008), автономія має стати невід'ємною метою навчання.

Кожен з наведених принципів слід враховувати у процесі подальшого добору засобів, методів і прийомів виконання СР студентами, що сприятиме засвоєнню ними навчальної програми, формуванню здатності бути активними учасниками освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, визначені практичні цілі СР підкреслюють, що формування АМКК є комплексним питанням, яке потребує ретельної підготовки і розроблення відповідної системи вправ, що уможливить розвиток кожної з компетентностей відповідно до потреб і рівня знань студентів. Крім того, врахування дидактичних і методичних принципів організації СР сприяє ефективному освітньому процесу і досягненню цілей навчання. **Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у визначенні змісту СР з формування АМКК, а саме предметного і процесуального компонентів, і засобів його реалізації на практиці, а також розробленні дотичної системи вправ.

ЛІТЕРАТУРА

- Агошкова, О. В. (2008). Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета : сетевое электронное научное издание. Серия: Педагогика и психология.* № 3. Взято з http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/684/agoshkova2008_3.pdf.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика.* Київ: Ленвіт.
- Гальскова, Н. Д. (2003). *Современная методика обучения иностранным языкам.* 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика.* Москва: Издательский центр "Академия".
- Гладуш, В. А., Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія.* Дніпропетровськ.
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ: Ленвіт.
- Загвязинский, В. И. (1968). О дифференцированном подходе. *Народное образование,* 10, 16-23.
- Задорожна, І. П. (2011). *Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки :* монографія. Тернопіль : Вид-во ТНПУ.
- Закон України Про вищу освіту: прийнятий 1 липня 2014 року № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>.
- Зимняя, И. А. (1989). *Психология обучения неродному языку.* Москва: Русский язык.
- Иванова, М. А. (2005). *Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе* (Диссертация канд. педагогических наук). Липецк.
- Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение.* Киев: Высшая школа.
- Колесникова, И. Л., Долгина, О. А. (2001). *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.* Санкт-Петербург: Изд-во "Русско-Балтийский информационный центр "БЛИЦ"", "CambridgeUniversityPress".

- Коньшова, А. В. (2004). *Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку*. Минск: ТетраСистемс.
- Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык*. М.: АРКТИ.
- Кудіна, В. В., Соловей, М. І., Спіцин Є. С. (2007). *Педагогіка вищої школи*. 2-ге вид., допов. і переробл. К.: Ленвіт.
- Малихін, О. В., Павленко, І. Г., Лаврентьева, О. О., Матукова, Г. І. (2011). *Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник*. Сімферополь :Дайфі.
- Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект* (2001). Вінниця: Вид-во "Нова книга".
- Сафонова, В. В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: ИСТОКИ.
- Суркова, Е. А. (2004). *Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии*. (Автореферат диссертации канд. педагогических наук). Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
- Щосева, Е. П. (1991). *Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза : (английский язык)*. (Автореферат диссертации канд. педагогических наук). Моск. гос. лингвист. ун-т. Москва.
- Щукин, А. Н. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов*. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель.
- Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. Київ: "Академвидав".
- Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (Подгот. переводчиков)*. Москва: Высш. шк.
- Ярошенко, О. В. (2019а). Зміст формування когнітивного компонента іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 70.
- Ярошенко, О. В. (2019б). Структурна модель іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 69, 301-305.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, February 2018. 235 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cotterall, S. M. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses, *ELT Journal*, 54(2), 109–117. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Cotterall, S. M. (2008). Autonomy and Good Language Learners (Chapter 8). *Lessons from Good Language Learners*.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited .
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development..

REFERENCES

- Agoshkova, O. V. (2008). Differencirovannyj podhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovanija. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta : setevoej elektronnoe nauchnoe izdanie*. Serija: Pedagogikaipsihologija, 3. URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/684/agoshkova2008_3.pdf.

- Bigych, O. B., Borysko, N. F., Borecka, G. E., Haponova, S. V., Maiyer, N. V., Nikolaieva, S. Yu. (Ed) et al. (2013). *Metodyka navchannja inozemnyh mov i kultur : teoriia i praktyka : pidruchnyk dlja stud. klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv*. Kyiv: Lenvit.
- Gal'skova, N. D. (2003). *Sovremennaja metodika obuchenija inostrannym jazykam : Posobie dlja uchitelja*. 2-e izd., pererab. i dop. M.: ARKTI.
- Gal'skova, N. D., Gez, N. I. (2004). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam: Lingvodidaktika i metodika: [ucheb. posobiedlja stud. lingv. un-tov ifak. in. jaz. vyssh. ped. uceb. zavedenij]*. M.: Izdatel'skij centr "Akademija".
- Hladush, V. A., Lysenko, H. I. (2014). *Pedahohika vyschoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia*. Navch. posib. Dnipropetrovs'k.
- Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity :vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). K.: Lenvit.
- Zagvjazinskij, V. I. (1968). O differencirovannom podhode. *Narodnoe obrazovanie*, 10, 16-23.
- Zadorozhna, I. P. (2011). *Orhanizatsiia samostijnoi roboty majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy z praktychnoi movnoi pidhotovky :monohrafiia*. Ternopil' :Vydvo TNPU.
- Zakon Ukrainy Pro vyschu osvitu: pryjnyatij 1 lypnia 2014 roku № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>.
- Zimnjaja, I. A. (1989). *Psihologija obuchenija nerodnomu jazyku*. M.: Russkijjazyk.
- Ivanova, M. A. (2005). *Formirovanie uchebnyh umenij studentov vo vneauditornoj samostojatel'noj rabote (Dissertacija kand. Pedagogicheskikh nauk)*. Lipeck.
- Kozakov, V. A. (1990). *Samostojatel'naja rabota studentov iee informacionno-metodicheskoe obespechenie*. K. :Vysshajashkola.
- Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A. (2001). *Anglo-russkij terminologicheskij spravocnik po metodike prepodavanija inostrannyh jazykov*. SPb.: Izd-vo "Russko-Baltijskij informacionnyj centr "BLIC"", "Cambridge University Press".
- Konysheva, A. V. (2004). *Organizacija samostojatel'noj raboty uchashhihsja po inostrannomu jazyku*. Mn.: Tetra Sistems.
- Korjakovceva, N. F. (2002). *Sovremennaja metodika organizacii samostojatel'noj raboty izuchajushhih inostrannyj jazyk: [posobie dlja uchitelej]*. M.: ARKTI.
- Kudina, V. V., Solovej, M. I., Spitsyn Ye. S. (2007). *Pedahohika vyschoi shkoly*. 2-he vyd., dopov. I pererobl. K.: Lenvit.
- Malykhin, O. V., Pavlenko, I. H., Lavrent'ieva, O. O., Matukova, H. I. (2011). *Metodyka vykladannia u vyschij shkoli: navchal'nyj posibnyk*. Simferopol' :Dajfi.
- Prohrama z anhlijs'koi movy dlja universytetiv / instytutiv (p'iatyrichnyj kurs navchannia): Proekt (2001). Vinnytsia: Vyd-vo «Nova knyha».
- Safonova, V. V. (1996). *Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij*. Voronezh: ISTOKI.
- Surkova, E. A. (2004). *Differencirovannyj podhod v obuchenii anglijskomu jazyku studentov specializirovannyh grupp pedagogicheskogo vuza na nachal'nom jetape : anglijskij jazyk kak dopolnitel'naja special'nost' na fakul'tetah fiziki i himii. (Avtoreferat dissertacii kand. Pedagogicheskikh nauk)*. Ros. gos. ped. un-tim. A. I. Gercena. Sankt-Peterburg.
- Shhoseva, E. P. (1991). *Differencirovannyj podhod k obucheniju monologicheskoi rechi na pervom jetapene jazykovogo vuza : (anglijskij jazyk)*. (Avtoreferat dissertacii kand. Pedagogicheskikh nauk). Mosk. gos. lingvist. un-t. Moskva.
- Shhukin, A. N. (2007). *Lingvo didakticheskijj enciklopedicheskij slovar': bolee 2000 slov*. M.: Astrel': AST: Hranitel'.
- Fitsula, M. M. (2006). *Pedahohika vyschoi shkoly: Navch. posib*. K.: "Akademvydav".
- Haleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obuchenija ponimaniyu inozazychnoj rechi : (Podgot. perevodchikov)*. M. :Vyssh. shk.

- Yaroshenko, O. V. (2019a). Zmist formuvannya kohnityvnoho komponentu inshomovnoi mizhkul'turnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 70.
- Yaroshenko, O. V. (2019b). Strukturna model' inshomovnoi mizhkul'turnoi komunikatyvnoi kompetentnosti. *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 69, 301-305.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, February 2018. 235 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Cotterall, S. M. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses, *ELT Journal*, 54(2), 109–117. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Cotterall, S. M. (2008). Autonomy and Good Language Learners (Chapter 8). *Lessons from Good Language Learners*.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

УДК 373.5.02

**AN ISSUE OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION UNDER
THE INDIVIDUALISATION OF EDUCATION TENDENCY.
REFLECTIONS OF THE AMERICAN, UKRAINIAN
AND CHINESE SCHOLARS**

Shparyk O.

shparyk.o@gmail.com

Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv

Paper received 01.11.2019. Accepted for publication 24.11.2019.

An issue of differentiated instruction under the individualisation of education tendency. Reflections of the American, Ukrainian and Chinese scholars

Abstract. The paper seeks to synthesize the research on the rationale supporting differentiated instruction. The article focuses on the basic theoretical concepts, scientific approaches and guidelines of the American, Ukrainian and Chinese educators on the issue of differentiated instruction and its implementation in secondary education. The scholars determine differentiated instruction as a teacher's reacting responsively to a learner's needs. The overriding objective of a differentiated classroom is to create conditions that would enable students to grow and develop, track their individual success to ensure they reach their potential in academic performance. Broadly supported concept that all students are unique, differentiated instruction applies an approach to teaching and learning that gives learners plenty of alternatives for receiving information, understanding and interpreting essential ideas. Most of researchers emphasize that using of differentiation strategy is targeted at maintaining students' educational potentials and academic progress. Both Ukrainian and foreign researchers scholars emphasize that the differentiated instruction improves schooling by taking into consideration students' individual and cultural learning styles, realizes that some students will require appropriate expectations. Educational differentiation offers various ways for students to study a subject and translate that knowledge into concrete, effective and targeted action. Particular emphasis in the article is on practical proposals how to start using differentiated instruction in the schooling process. The author of the article therefore examines key principles of quality differentiation and useful steps for planning and developing the differentiated lessons.

Key words: differentiated instruction, effective teaching, general secondary education, learning environment.

Шпарик О.М. Інститут педагогіки НАПН України, Київ

Проблема диференціації навчання як тенденція індивідуалізації навчання. Рефлексії американських, українських та китайських учених

Анотація. *Вступ.* Однією з провідних тенденцій сучасного розвитку освіти є її орієнтація на особистісно орієнтоване навчання, створення комфортного навчального середовища, яке могло б ефективно сприяти формуванню індивідуальності учня, розвитку його пізнавальної та творчої активності, реалізації його потенціалу, прагнень та інтересів. Диференціація навчання може стати ефективним засобом для досягнення відповідних цілей. Більшість освітян пов'язують диференціацію навчання з оновленням та подальшим розвитком школи, тому ця проблема викликає загальний інтерес науковців і освітян в Україні, США та Китаї. *Мета.* Висвітлення поглядів американських, китайських та українських науковців на проблему диференціації навчання задля надання інформації для аналітичних досліджень у сфері формування освітньої політики України. *Методи.* Методологічною основою дослідження є аналіз опублікованих текстів, порівняння їх змісту, синергетичний підхід до їх інтерпретації. *Результати.* Більшість американських, українських та китайських освітян погоджуються, що диференційоване навчання є інструментом підвищення ефективності шкільної освіти та засобом розкриття та розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Переваги диференціації навчання – підвищення мотивації та активності учнів у навчальному процесі. Основні аспекти, на які слід звертати увагу для практичного застосування навчальної диференціації, – це контент, процес та результат. Крім того, диференційоване навчання має відповідати вимогам наступності і брати до уваги вікові особливості учнів. *Висновки.* Попри безліч трактувань і концепцій щодо зазначеної проблеми, можна узагальнити, що диференціація навчання є одним з основних засобів демократизації і гуманізації освітнього процесу, оскільки вона може забезпечувати сприятливі умови для найкращого розвитку школярів.

Ключові слова: диференціація навчання, ефективне навчання, загальна середня освіта, освітнє середовище.

Шпарик О.М. Інститут педагогіки НАПН України, Київ

Проблема диференціації навчання як тенденція індивідуалізації навчання. Рефлексії американських, українських і китайських учених

Анотація. Одной из тенденций реформирования образования в Украине на современном этапе является ее направленность на личностно ориентированную модель обучения и воспитания, реализации интеллектуального, творческого и духовного потенциала учеников. В решении этой задачи важное место принадлежит дифференциации. Статья освещает взгляды американских, китайских и украинских ученых на проблему дифференциации обучения и применения ее на практике. Большинство исследователей подчеркивают, что дифференцированное обучение является инструментом повышения эффективности школьного образования и средством раскрытия и развития всех потенциальных возможностей учащихся. Основные аспекты, на которые следует обращать внимание для поддержания дифференциации на практике, – содержание, процесс и продукт (как ученики демонстрируют свое мастерство по освоению знаний или навыков). Дифференциация обучения выступает как определяющий фактор демократизации и гуманизации системы образования, поскольку обеспечивает условия для оптимального развития каждого ребенка.

Ключевые слова: дифференциация обучения; эффективное обучение; образовательная среда; общее среднее образование.

Introduction (problem statement). Under modern processes of world globalization, today's school classes are filled with students who differ not only in their cultural and linguistic environment, but also in their cognitive abilities, educational background, interests, abilities and learning style. One of the most important challenging task of the school education is to create such learning conditions that allow each student fully realize him or her personal interests, needs and make them able to learn. The level of learning readiness, attitude to learning and students' interests in each class are different. Often the teacher is forced to conduct classes according to the average level of development and learning readiness of the student. This inevitably leads to the fact that “strong” students are artificially constrained in their development. As result, they lose interest in learning. The “weak” ones are doomed to chronic backwardness. Those who belong to the “middle” are also very different: with different interests and inclinations, peculiarities of perception, thinking, memory. In order for each student to work at full strength, to feel confident in himself, to feel the joy of the educational process, to consciously and learn hard training material, to advance in development, the educational process is be built on the principle of individual approach. Differentiated instruction is one of the means of individual approach to children. It also may be an approach to teaching and learning for students with different abilities in the same classroom in order to motivate them to produce their best work.

The issue of individualization and differentiation of education remains one of the most pressing in foreign pedagogy. In the United States much attention is paid to identifying different forms and ways of their realization. The Chinese scientist from ancient times noticed the individual characteristics of different students, so the Chinese definition of differentiated instruction has very ancient origins and rich modern connotation. They strongly believe that the teachers may choose the learning method suitable for each student's characteristics to target the educational purpose. In their choice, they must rely on cognitive level, learning ability and self-quality of each student. They clarify different elements of gender education (因性而教), peculiarities of educational age (因齡而教), determine the importance of differentiation for students, teachers, schools, parents, educational equity, etc. In Ukraine most researches are focused on theoretical and methodological principles of educational differentiation in school, the essence of electives as forms of differentiation, a differentiated approach to the formation of general educational competencies of students, methods of activating educational and cognitive activities of students, peculiarities of students' independent work in training sessions, etc.

The analysis of recent research and publications. In the context of a knowledge-based society, the economy needs highly-educated, open-minded employees who are able to respond actively to the rapidly changing demands of the labour markets, to develop professionally and personally

throughout their lives. This stipulates the need to intensify the focus of education on a student/recipient of educational services. Individualization of education under these conditions responds to these needs, and differentiation within individualization becomes an effective tool for producing positive results.

Differentiated instruction has drawn increased attention in recent decades. It combines what we know about constructivist learning theory, brain development, and empirical research on influencing factors of learner readiness, interest, and intelligence preferences toward student's motivation, engagement, and academic growth within schools (Allan & Tomlinson, 2000). In fact, a large number of research has accumulated in support of differentiated instruction. According to Pearl Subban, differentiated instruction area "is a dynamic field, which is amended regularly, and contributions from across the globe keep this model fluid" (Subban, 2006, p. 936).

Research on the problem of differentiated instruction and its providing for the secondary education system were conducted in Ukraine and China. The researches of the following Ukrainian scientists: N. Bibik, S. Honcharenko (theoretical and conceptual framework for the personality-oriented learning), M. Huzyk, S. Trubacheva (content and organization of the educational process), L. Zhovtan, L. Romanishina, P. Sikors'kyy (theoretical and conceptual framework for differentiated instruction), V. Kyzenko, H. Vas'kivs'ka (didactic basis of the differentiated instruction in the basic school), O. Sukhomlyns'ka, N. Dichek (the differentiated approach in the history of the Ukrainian school) are of significant theoretical and practical value.

In China, education reform has become widespread in order to raise its quality, create conditions for equal access for young people to quality education, to develop a personality capable of self-fulfillment, professional growth and mobility in today's society. The differentiation of education is one of the most important research topic of such Chinese scholars as Ma Yonghong, Wang Xiuping, Li Hangquan, Xia Zhengjiang.

The purpose of our study is to reveal the essence of differentiated instruction in modern scientific and pedagogical literature, to determine its purpose and main tasks, to analyze the existing types and forms of differentiated learning in secondary school, as well as to specify the content of concepts relevant to differentiated learning.

The results of the study. According to Carol Ann Tomlinson, a leading expert in field of differentiation in education, differentiated instruction (sometimes referred to as differentiated learning or differentiation) is aimed at providing students with individual ways to getting knowledge; to processing, constructing, or understanding of ideas; to developing training materials so that all students within the same classroom can learn reasonably well and effectively, irrespective of differences in their abilities (Tomlinson, 2001).

C. Tomlinson, T. Hall characterize differentiated instruction as a philosophy of teaching implying that students learn best when their teachers adapt the differences in their readiness levels, interests and needs (Tomlinson, 2001, 2003, 2005; Hall, 2002). They also consider that main goal of the differentiated instruction is fully using the advantages of every student's capacity to learn.

Broadly supported such concept, Mulroy & Eddinger consider that "in planning effective instruction teachers are no longer expected to lecture and quiz every student in the same manner, rather they must consider personal learning methods and how they can create a personalized learning environment within their classroom." (Mulroy & Eddinger, 2003, p. 2). Within the classroom environment allowed by the differentiated instruction, teachers work together to create a best learning experience for school students. The authors characterized differentiated instruction as the instruction that is student-centered. It provides a variety of approaches to address content, process and product; incorporates a variety of instruction models including group work, individual instruction, and whole-class activities. It is obvious that a teacher collaborates with others to plan appropriately to engage all children including those who have and have not been classified; staff is provided with opportunities to receive professional development related to best practices associated with effective differentiated instruction.

Dr. Julia L. Roberts and Tracy F. Inman underline “the importance of students understanding of themselves and their abilities before differentiated activities introduction.” (Roberts & Inman, 2007, p. 14). They believe that a differentiated classroom takes into attention diversity, provides openness.

According to the Ukrainian researchers (Кремень, 2008), from the perspective of pedagogical approach, the differentiated instruction is a system of influencing factors on students during the training course, which maximally corresponds to their interests, abilities, needs. From the perspective of didactic-methodical approach – it is differentiation of the educational content, teaching methods and forms of instruction. The Ukrainian educators distinguish the following types (forms) of differentiated instruction: internal (the organization of training in the same class in accordance with the tasks of different levels of complexity, with a specific teacher's help) and external (the organization of the educational process in specially created differentiated classes, schools): tiered – according to ability and achievement in study and profile – on cognitive interests and inclinations to the future profession.

Other Ukrainian scholars (Сухомлинська та ін., 2013) view the internal differentiation as the distribution of curricula, programs in terms of complexity, the presence / absence of individual subjects, different periods of study within the educational institutions according to their types and orientation. This internal differentiation is possible on various grounds – by testing, abilities, student achievement, interests and inclinations (profile differentiation), even by the temperament of the students.

P. Sikorskyj characterizes the differentiated instruction as “specially organized educational and cognitive activity (subject-subject pedagogical interaction), which, taking into account age, individual peculiarities of subjects of learning, their social experience and starting state, inclinations and interests aimed at optimal physical, spiritual and mental development students (students), assimilation of the necessary amount of knowledge, practical actions under different curricula and programs” (Сікорський, 2000).

Indeed, all the above interpretations make it possible to distinguish the following features: differentiated instruction involves the differentiation of the content of teaching material, methods and forms of education, and requires taking into account the various individual characteristics of the students, their subject experience for the organization of the corresponding fixed (or temporary) typological groups in order to create optimal conditions for development of interests, inclinations, interests, self-realization, etc.

The theory that differentiated instruction is based on assumes that every teacher should modify and adapt his or her approaches to satisfy the wide diversity of students in the classroom. The American educator J. Stern emphasizes that educational differentiation is “not creating an individual plan for each student, or keeping students in stagnant groups based on data from the beginning of the year, or teaching only the lower-level students and letting the higher-level students teach themselves.” (Stern, 2015). Moreover she gives three aspects of differentiated instruction is when “students can be in groups based on skills, interests, readiness, or by choice; there is a “purposeful use of flexible grouping” while keeping the lesson’s goals in mind; teachers are “teaching up” and holding students to high standards.” (Stern, 2015).

V. Papirovnyk (Папіровник, 2013) considers that application of DI first depends on the teacher's great desire to teach every student regardless of his/her educational background.

When planning a differentiated lesson, a teacher should pay attention to the learning environment and content, didactic stuffs and resources, instructional strategies and time, as the same as assessment procedures. Besides, the teacher should understand students’ necessities and react them adequately.

In the pedagogical literature of China there is the concept of “因材施教” – “teach students in accordance with their abilities”. This means that teachers must proceed from the real situation of students and their individual differences, purposefully conduct differentiated training so that each student can develop strengths, avoid weaknesses and achieve optimal progress.

Chinese scientists believe that teaching students according to their abilities is an important teaching method and teaching principle. Comply with the cognitive levels, learning abilities and

self-confidence of different students during the teaching process, every teacher chooses the teaching method that corresponds to the features of each student and goes along with student's targeted learning. Students' strengths may compensate for the lack of enthusiasm, stimulate interest in study and build confidence during the learning process, thereby contributing to the overall development of students (夏正江, 2008).

The Chinese definition 因材施教 has very ancient origins and rich modern connotation. 2500 years ago, during the educational process, Confucius took into account the individual characteristics of students. He drew attention to the fact that the mental abilities of each person are different. Also, a person may be different from another level of cognitive interest, learning opportunities, etc. Each person is characterized by different levels of determination in action or challenge, as well as particularities in choosing a field of activity. For instance, one likes the humanities, the other shows a tendency to engage in politics, and the other shows a tendency to engage in military affairs or commerce. Confucius, as a good psychologist, noticed the peculiarities of characters and mental abilities of his students and took into account the similar diversity in the educational process. The text of the "Analects" has an episode where Master Kong gives the following description to his students: "Ji Kang Tzu asked Confucius about his student Zhong Yun if he could handle public affairs. The teacher replied, "Yu is decisive. Therefore, nothing prevents him from doing public affairs." Then Ji Kang Ji again asked, "How about Xi, can he do business?" The teacher replied, "Xi is such a person. He also has nothing to do with public affairs." "And who is this? Can he handle public affairs?" Asked Ji Kang Ji again. The teacher replied, "Qiu is a good one. Therefore, nothing prevents him from dealing with public affairs." Based on a differentiated approach to the assessment of students' abilities, Confucius sought to create optimal conditions for the implementation of the principle of individualization in teaching. There are many examples in the "Analects" that demonstrate that Confucius treated and taught students differently (傅佩荣, 2006). Many Chinese scholars in the history of pedagogy emphasize that the method of considering the individual abilities of students originates from Confucius: he appreciated the qualities of his students and tried to develop their natural inclinations and abilities.

The Chinese educators consider that teachers should monitor students' development and correct them in a timely manner. Firstly, the teacher should timely organize the homework and quickly correct it, find the problem and fix it in time. In other words, the teacher must give and correct assignments, as well as the time and space to complete the assignments. If mistakes will not be corrected in time, so the students can easily get rid of the teacher's supervision. Secondly, the student's behavior should also be controlled by the teacher, which is in fact a combination of five behavioral characteristics: memory, interest and hobbies, speed of reaction, imitative ability and endurance. Nobody can predict what type of behavioral abnormalities will affect student growth and progress, so teachers should pay attention to student achievement in all aspects. Furthermore, encouragement and non-coercion are also magical weapons that make them learn. Some people are rebellious by nature. The coercive method can only make them go in the opposite direction. The last but not the least, the teacher completely eliminate prejudices. The key point in teaching students according to their abilities is that each student must have equal access to quality education.

In spite of the fact that some aspects of the schooling process may be out of the teacher's control, it is possible to make certain changes for ensuring the supportive and comfortable schoolroom for each student.

Dr. Tomlinson points out 6 aims that shape effective differentiation in education:

- 1) safe and challenging learning space for each student;
- 2) instruction may be carried out both for the whole class, and for a small group or an individual;
- 3) educational aims are clearly defined and focused on the key knowledge, comprehension and skills in a topic or subject;

4) preliminary and continuous assessments make corrections as required in teachers' instructional planning;

5) teachers manage time, materials, teaching strategies and space in flexible ways in order to meet student needs;

6) classrooms are transformed into educational communities in which learners share with the teacher commitment to respect, optimal working, and maximal individual progress (Tomlinson, 2005).

The Ukrainian researcher Yu. Lavrysh considers that "before the beginning of learning, the teacher has to complete a pre-assessment to determine students' skills, language proficiency level, learning style and experience. If the teacher expects continuous progress from students, they need to be challenged appropriately according to their ability to master intellectual, emotional, and social tasks at progressively more difficult levels." (Lavrysh, 2015).

The American researchers have determined the "base units" of effective differentiated instruction, such as "knowing the learner, traits of a quality teacher, quality curriculum, ideal learning environment, flexible educational time resources, best practices and instructional materials, proper evaluation and grading. These components meet the needs of culturally and linguistically diverse pupils because they demonstrate a teaching and learning approach that demands from teachers to act differently for various children (Forsten, Grant & Hollas, 2002).

The American researcher R. Wormeli highlights that "differentiation takes effort, time and is a career long pursuit...successful differentiated instruction teachers should give themselves three or more years to really feel savvy with it." (Wormeli, 2003).

The main goals, results and effectiveness criteria of educational differentiation are:

- increasing the efficiency of school education, creating the most appropriate education model for the young generation of the country, which provides everyone with the maximum development of his/her capabilities and abilities;

- democratization of the educational process, elimination of school uniformity, providing students with the freedom to select the elements of the educational process;

- creation of conditions for education and upbringing, adequate to individual characteristics and optimal for the versatile general development of children – mental, physical, moral, aesthetic, labor;

- formation and development of individuality, autonomy and creative potential of the individual, maximum development of gifted children, ensuring a sound choice of profession taking into consideration the abilities and results of education;

- protection of children in need of social and pedagogical assistance, adaptation/inclusion of children with special needs and asocial behavior in the mainstream educational process.

Conclusion and prospects for further research. The majority of theoretical sources define the differentiated instruction as a framework for effective teaching that realizes student's needs, responds them positively. Additionally, differentiated instruction involves providing support to different students in the same classroom with different ways to learning to develop their personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential. It is essential to emphasize that differentiation does not mean that every curriculum topic must be presented through content adjusted to each student. Differentiated instruction should be about providing additional support to pursue the common curriculum – not about creating a multiplicity of individual programs for students. But it means including all students in the same curriculum, as well as including them physically in the same classroom.

Most American, Ukrainian And Chinese educators agree that differentiated instruction is a tool for improving the efficiency of school education, and a means of disclosing and developing all the potential opportunities of students.

The analysis of the pedagogical literature on the issue of differentiated instruction makes it possible to draw the following conclusions:

- the issue of the differentiated approach to teaching has remained topical over the last decades;
- there is no single commonly accepted concept of “differentiated instruction” so far;
- differentiated instruction is viewed by the scholars an effective means to improve the quality of learning, develop the abilities, inclinations and interests of students, as well as their cognitive activity;
- educational differentiation is one of the key priorities of school modernization;
- educational differentiation is a determining factor in the democratization and humanization of the education since it provides the conditions for the optimal development of each child; humanistic orientation of differentiation requires the interests of everyone are weighed.

The prospects for further research are, first and foremost, to organize and conduct an experimental study on the provision of the principles of individualization and differentiated instruction in the school educational process of Ukraine.

LITERATURE

- Кремень, В. (гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
- Папіровник, В. (2013). *Диференціація – умова успішного навчання*. Взято з <http://www.moippro.mk.ua/attachments/article/1674/%D0%91%D1%80%D0%BE%D1%88%D1%83%D1%80%D0%B0.pdf>.
- Сікорський, П. (2000). *Теорія і методика диференційованого навчання* [монографія]. Львів: “СПОЛОМ”.
- Сухомлинська, О., Дічек Н., Березівська Л., Гупан Н., Бондар Л., Антоненць Н. ... та Шевченко, С. (2013). *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)* [монографія]. Київ: Педагогічна думка.
- Allan, S. D. & Tomlinson, C. A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Xavier University, Chicago. Retrieved 2019 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479203.pdf>.
- Elements of Effective Teaching Practice: differentiated instruction. Retrieved 2019 from http://www.learnalberta.ca/content/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf.
- Forsten, C., Grant, J. & Hollas, B. (2002). *The 7 Building Blocks of Differentiated Instruction*. Retrieved from <http://sde.com/Conferences/Differentiated-Instruction/downloads/DI/7BuildingBlocksOfDI.pdf>.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Retrieved 2019 from <http://www.cast.org/udlcourse/DifferInstruct.doc>.
- Lavrysh Y. (2015). Tiered instructions as a strategy of differentiated approach in english language teaching. *Journal of the National Technical University of Ukraine “KPI”: Philology and Educational Studies*, 6. Retrieved 2019 from <http://visnyk.fl.kpi.ua/article/view/60361/56160>
- Mulroy, H. & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Retrieved 2019 from <http://pdfs.semanticscholar.org/312a/b686724fb63f765432a75b61afb0467e1adf.pdf>
- Roberts, J. & Inman, T. (2007). *Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31-47.
- Stern, J. (2015). *Enhancing Learning Through Differentiated Technology*. Retrieved 2019 from <https://www.edutopia.org/blog/enhanced-learning-through-differentiated-technology-julie-stern>

- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Shannon Research Press ISSN 1443-1475. Retrieved 2019 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions provides access for all students to the general education curriculum* (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Wormeli, R. (2003). *Differentiating Instruction: A Modified Concerto in Four Movements*. Retrieved 2019 from http://www.ldonline.org/article/Differentiating_Instruction%3A__A_Modified_Concerto_in_Four_Movements.
- 傅佩荣. 解读论语[M]. 北京: 线装书局 2006: 94-95.
- 马永红, 王秀平, 励杭泉. 从"因材施教"到"因材施教学"[J]. 《中国高教研究》, 2004, 2.
- 夏正江. 论因材施教的实施策略[J]. 《教育研究与实验》, 2008, 4: 37-42.

REFERENCES

- Kremen, V. (ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
- Papirivnyk, V. (2013). *Dyferentsiatsiya – umova uspishnoho navchannya* [Differentiation is a prerequisite for successful learning]. Retrieved 2019 from <http://www.moippo.mk.ua/attachments/article/1674/%D0%91%D1%80%D0%BE%D1%88%D1%83%D1%80%D0%B0.pdf>.
- Sikorskyj, P. (2000). *Teorija i metodyka dyferencijovanogho navchannja* [Theory and Methods of Differentiated Learning]. Lviv: Spolom.
- Sukhomlynska, O., Dichek, N., Berezivska, L., Hupan, N., Bondar, L., Antonets, N., ... & Shevchenko, S. M. (2013). *Dyferentsiyovanyy pidkhid v istoriyi ukrayins'koyi shkoly (kinets' XIX – persha tretyna XX st.)* [Differentiated approach in the history of the Ukrainian school (late XIX – first third of the XX century)]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
- Allan, S. D. & Tomlinson, C. A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Xavier University, Chicago. Retrieved 2019 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479203.pdf>.
- Elements of Effective Teaching Practice: differentiated instruction. Retrieved 2019 from http://www.learnalberta.ca/content/kes/pdf/or_ws_tea_elem_02_diffinst.pdf.
- Forsten, C., Grant, J. & Hollas, B. (2002). *The 7 Building Blocks of Differentiated Instruction*. Retrieved from <http://sde.com/Conferences/Differentiated-Instruction/downloads/DI/7BuildingBlocksOfDI.pdf>.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs. Retrieved 2019 from <http://www.cast.org/udlcourse/DifferInstruct.doc>.
- Lavrysh Y. (2015). Tiered instructions as a strategy of differentiated approach in english language teaching. *Journal of the National Technical University of Ukraine "KPI": Philology and Educational Studies*, 6. Retrieved 2019 from <http://visnyk.fl.kpi.ua/article/view/60361/56160>
- Mulroy, H. & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Retrieved 2019 from <http://pdfs.semanticscholar.org/312a/b686724fb63f765432a75b61afb0467e1adf.pdf>

- Roberts, J. & Inman, T. (2007). *Strategies for differentiating instruction best practices for the classroom*. Waco, Texas: Pruffrock Press Inc.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R.A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31-47.
- Stern, J. (2015). *Enhancing Learning Through Differentiated Technology*. Retrieved 2019 from <https://www.edutopia.org/blog/enhanced-learning-through-differentiated-technology-julie-stern>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. Shannon Research Press ISSN 1443-1475. Retrieved 2019 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 60-89.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions provides access for all students to the general education curriculum* (2 ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 0871205122.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Wormeli, R. (2003). *Differentiating Instruction: A Modified Concerto in Four Movements*. Retrieved 2019 from http://www.ldonline.org/article/Differentiating_Instruction%3A__A_Modified_Concerto_in_Four_Movements.
- 傅佩荣. 解读论语 [M]. 北京: 线装书局 2006: 94-95.
- 马永红, 王秀平, 励杭泉. 从"因材施教"到"因材施教学" [J]. 《中国高教研究》, 2004, 2.
- 夏正江. 论因材施教的实施策略 [J]. 《教育研究与实验》, 2008, 4: 37-42.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

УДК 316.621-053.6:061.2

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ В ІНСТИТУТАХ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЕТАП

Ступак О. Ю.

stupak.oksana.ua@gmail.com

Державний вищий навчальний заклад “Донбаський державний педагогічний університет”

Дата надходження 11.11.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Анотація. Стаття ґрунтується на проведенню теоретичному аналізі й експериментальній перевірці рівня соціальної активності молоді. Результати показали досить низький рівень соціальної активності за мотиваційно-ціннісним, змістовно-когнітивним, соціально-діяльнісним, рефлексно-оціночним компонентами, що свідчить про низьку зацікавленість молоді суспільним життям, політичну неосвіченість, пасивну громадянську позицію, ситуативну участь в культурних й освітніх заходах. Цей факт зумовив потребу розроблення системи формування соціальної активності молоді, що передбачала поетапне залучення молоді до діяльності інститутів громадянського суспільства (зокрема громадських організацій, благодійних фондів, молодіжних центрів і рад). Реалізація системи передбачає інформаційний, просвітницький і діяльнісний етапи. У статті проаналізовано змістове наповнення інформаційного етапу, що був запроваджений за участі інститутів громадянського суспільства та мав на меті інформування молоді про діяльність громадських об'єднань, набуття молоддю теоретичних основ функціонування моделей громадського й політичного устрою, стимулювання інтересу до участі в заходах і проєктах молодіжних об'єднань.

Ключові слова: молодь, соціальна активність, система, інститут громадянського суспільства.

Ступак О. Ю. Государственное высшее учебное заведение “Донбасский государственный педагогический университет”

Система формирования социальной активности молодежи в институтах гражданского общества: информационный этап

Аннотация. Статья основывается на результатах теоретического анализа и экспериментальной проверки уровня социальной активности молодежи. Данные показали достаточно низкий уровень социальной активности, что свидетельствует о низкой заинтересованности молодежи общественной жизнью, политической необразованности, пассивной гражданской позиции, ситуативном участии в культурных и образовательных мероприятиях. Данный факт обусловил необходимость разработки системы формирования социальной активности молодежи, которая предусматривала поэтапное привлечение молодежи к деятельности институтов гражданского общества. В статье проанализировано содержательное наполнение информационного этапа, который был реализован при участии институтов гражданского общества с целью информирования молодежи о деятельности общественных объединений, приобретения молодежью знаний теоретических основ функционирования моделей общественного и политического строя, стимулирования интереса к участию в мероприятиях и проєктах общественных молодежных объединений.

Ключевые слова: молодежь, социальная активность, система, институт гражданского общества.

Stupak O. State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”

System of formation of youth social activity in civil society institutions: information stage

Abstract. Introduction. The results showed a rather low level of social activity in terms of motivational-value, content-cognitive, social-activity, reflex-evaluation components, which indicates low interest of young people in public life, political lack of education, passive civic attitudes, situations. **Purpose.** To present a meaningful content of the information stage implementation of the system of formation of youth social activity in the institutions

of civil society. **Methods.** The article is based on theoretical analysis and experimental verification of youth social activity level. **Results.** The results of the study led to the need to develop a system of formation of youth social activity, which envisaged the gradual involvement of youth in the activities of civil society institutions (in particular public organizations, charitable foundations, youth centers and councils). The implementation of the system has information, education and activity stages. The article analyzes the substantive content of the information stage, which was implemented with the participation of civil society institutes with the purpose of informing young people about the activities of public associations, acquiring young people with knowledge about the theoretical bases of functioning of models of social and political order, stimulating interest in participating in social events associations. **Conclusion.** To sum up, the results of the study, it should be noted that due to the wide information support of all activities and projects at the informational stage of implementation of the system of formation of youth social activity in the institutes of civil society, there was an increase in the level of youth interest in the activities of the public sector.

Key words: youth, social activity, system, institute of civil society.

Постановка проблеми. Проведений теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури щодо структурно-компонентного й понятійного апарату поняття “соціальна активність молоді”, а також особливостей діяльності таких інститутів громадянського суспільства, як громадські організації, молодіжні центри й ради, благодійні фонди, уможливив розроблення авторської системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. Дослідження педагогічного впливу на молодь діяльності в громадських організаціях, студентських загонах завжди привертало увагу дослідників, проте активні в останні декілька років такі об’єднання, як молодіжні центри й молодіжні ради в контексті роботи як інститути громадянського суспільства не були предметом певної наукової розвідки. Цей факт зумовив актуальність дослідження в напрямку поетапної реалізації системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження спиралось на міцну фундаментальну базу теоретичного, педагогічного, психологічного, політологічного доробку науковців, які утворили сприятливе методологічне поле для вивчення проблеми формування соціальної активності молоді. Так, питанням соціально-педагогічної підтримки молоді присвячено роботи Н. Краснова, О. Лісовця, С. Омельченко, А. Рижанова, С. Харченка, Я. Юрків й інших. Тоді як соціальною активністю молоддю різних категорій цікавились О. Базаровська, С. Грабовська, О. Харланова, С. Чернета, С. Чолій та ін. Водночас, питання формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства не було предметом спеціального дослідження.

У сучасній українській науці здійснено осмислення процесу інституціоналізації громадянського суспільства в працях переважно науковців державного управління й політичних наук (А. Акаймова, О. Бень, Г. Зеленько, М. Іванюк, О. Кавилін, М. Кармазіна, В. Корнієнко, А. Колодій, Н. І. Крицкалюк, О. Михайловська, Г. Щедрова й ін.).

Важливе місце в дослідженні процесу формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства посідають *соціально-педагогічні* системи. В цьому контексті актуальною є думка С. Омельченко, що соціально-педагогічна система взаємодії різноманітних соціальних інститутів – це складно організована, самостійна, багатофункціональна система, взаємозв’язки й взаємодія складових якої впливають на розвиток особистості, забезпечують підвищення рівня та якості здоров’я підростаючого покоління. Функціонування вищезазначеної відкритої системи передбачає комплексний процес соціалізації, що має інтеграційний характер як за змістом, так і за формами (Омельченко, 2016).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати проведеної діагностики показали достатньо низький рівень соціальної активності молоді, підтвердивши актуальність нашого дослідження й потребу в запровадженні системи формування соціальної

активності молоді в інститутах громадянського суспільства (ІГС). Таку систему ми пропонуємо розглядати як цілісну, що містить сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, зокрема мету, об'єкт і суб'єкт, зміст, напрями, форми й методи роботи з молоддю в ІГС. При цьому структура соціальної активності молоді в контексті нашого дослідження містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-когнітивний, соціально-діяльнісний і рефлексивно-оціночний.

Мета статті – представити змістове наповнення інформаційного етапу реалізації системи формування соціальної активності молоді в ІГС.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості соціальної активності молоді та логіка дослідження вимагали поступового й цілеспрямованого запровадження системи, тому були виокремлені такі етапи:

інформаційний етап – інформування молоді про діяльність ІГС; набуття молоддю теоретичних основ функціонування моделей громадського та політичного устрою; стимулювання інтересу до участі в заходах і проєктах ІГС;

просвітницький етап – формування основних уявлень молоді про структуру, змістовність, напрями, проєкти ІГС; засвоєння знань і набуття вмінь і навичок планування, організації діяльності ІГС; систематизування знань про роль молоді в розбудові громадянського суспільства, моделі участі молоді в суспільному житті;

діяльнісний етап – виокремлення, організація та змістове наповнення молодіжного компонента в ІГС; набуття досвіду громадської, проєктної, політичної, волонтерської діяльності в роботі ІГС; самостійна реалізація проєктів, що вирішують локальні проблеми громади.

Розглянемо докладніше змістове наповнення інформаційного етапу реалізації системи формування соціальної активності молоді в ІГС, яка реалізовувалася на базі: закладів вищої освіти, громадських організацій, молодіжних центрів, благодійних фондів молоді в Донецькій області.

Під час запровадження розробленої системи акцент робився на проведенні широкої інформаційної компанії щодо діяльності громадських організацій у різних регіонах локального, регіонального, національного рівнів, популяризація діяльності молодіжних центрів у Донецькому регіоні, залучення молоді до волонтерської діяльності, в тому числі допомога для соціально вразливих груп населення, а також поширення базових знань про громадський і політичний устрій в країні.

Інформаційна компанія передбачала створення сайту громадської організації (ГО) “Молодь Сходу України”, сторінок у соціальних мережах Фейсбук й Інстаграм, на яких поширювалася інформація про заходи, що відбуваються в місті, регіоні, країні, актуальні проєкти громадських організацій, міжнародних фондів, до яких можуть долучитися молоді особи. Відзначимо, що інформування молоді тривало всіх етапах реалізації системи, що сприяло активному залученню молоді до діяльності ІГС.

Із метою формування мотиваційно-ціннісного компонента соціальної активності молоді був проведений круглий стіл на тему “Особливості діяльності громадських організацій в Україні” за участю громадських організацій міста й представників органів влади з метою налагодження взаємодії з громадськими організаціями області; обговорення проблем молоді в суспільному житті; пошук єдиних поглядів для досягнення завдань; залучення студентської молоді до громадської діяльності.

У роботі круглого столу взяли участь представники адміністрації, викладачів, студентів закладів вищої освіти, обласних департаментів освіти і науки, міської адміністрації, депутатського корпусу, громадських організацій, молодіжних центрів й активної молоді. Під час засідання було презентовано діяльність ГО “Молодь Сходу України”, обговорено відеорепортаж “Проблеми молоді у суспільному житті міст сходу України”, запропоновано проєкти до вирішення

молодіжних проблем. Резолюцією круглого столу стало встановлення контактів між громадськими організаціями з метою реалізації спільних проєктів для покращення умов відпочинку, розвитку молоді та мешканців міста.

Під час засідання круглого столу було обговорено можливі шляхи залучення студентської молоді до громадської діяльності та було вирішено:

1. Проводити просвітницьку роботу серед студентської молоді та молоді міста через висвітлення інформації про заходи та проєкти, організовані ГО “Молодь Сходу України” та іншими громадськими організаціями на інформаційних стендах, у соціальних мережах тощо.

2. Посилити заходи національно-патріотичного виховання серед учнів і молоді міста та регіону.

3. Налагодити співпрацю з відділами Слов’янської міської ради та Донецької обласної адміністрації для реалізації проєктної діяльності.

4. Встановити взаємодію з громадськими організаціями області для проведення спільних проєктів різного спрямування.

5. Порушити клопотання перед благодійними організаціями, органами міської й обласної адміністрації про надання фінансової допомоги для реалізації проєктів.

6. Залучення молоді до волонтерської діяльності.

Проведений інформаційний захід став першим на шляху формування мотиваційно-ціннісного компонента соціальної активності молоді. Саме широка інформаційно-просвітницька діяльність дала можливість для поступового розвитку критерію суспільної спрямованості молоді від зацікавленості громадським, соціальним життям до стійкого прагнення самореалізації в громадській діяльності. Оскільки саме ефективний підбір каналів комунікації, якими найчастіше користуються молоді люди, зокрема: соціальні мережі (Фейсбук, Інстаграм, Телеграм тощо), повідомлення на сайтах регіональних і місцевих новин сприяють найбільш широкому інформуванню молоді щодо цікавих подій, зустрічей, заходів, які відбуваються в їхньому закладі вищої освіти, місті чи регіоні.

Із метою формування суспільної спрямованості як критерію соціальної активності молоді було запроваджено спільно з громадською організацією “Молодь Сходу України” та студентами закладів вищої освіти добру традицію вітати вихованців дитячих будинків із Днем Святого Миколая. Напередодні свята до Миколаївського обласного будинку дитини завітала небайдужа молодь з новорічними подарунками, привітаннями й сюрпризами. В свою чергу, діти підготували свято, де вітали усіх присутніх, розповідали вірші. Ведучі концерту цікаво оповідали дітям про те, хто такий Святий Миколай, де він жив, яка в нього була сім’я та чому його назвали святим. Діти захоплено слухали ведучих і разом співали пісні. Вихователі будинку дитини продемонстрували вироби із дерева, вишиванки, зроблені вихованцями будинку дитини. Отримавши м’які іграшки, канцелярію та найщиріші привітання, діти передавали вітання та велику подяку добрим серцям представникам громадської організації.

Наступним кроком під час інформаційного етапу реалізації системи формування соціальної активності молоді в ІГС на шляху розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціальної активності молоді стало залучення молоді до проєкту “Корекційно-розвивальні заняття з дітьми з вадами у психофізичному розвитку”. Проєкт мав на меті корекцію порушень психічного розвитку, профілактику нервово-психічних розладів, формування в учнів з патологією зору, порушеннями опорно-рухового апарату, вадами інтелектуального розвитку компенсаторних способів пізнавальної та трудової діяльності; попередження та корекцію можливих вторинних відхилень у фізичному й психічному розвитку.

У межах проєкту було проведено низку заходів у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з вадами інтелектуального розвитку міста Слов’янська та Слов’янського району. Близько 15-ти активістів громадських організацій і волонтерів провели майстер-класи

з виготовлення весняного панно з метеликами та квітами, пасхальних листівок до Великодня, свічок за технікою декупаж до Дня Матері, скляночок позитивного настрою з різнокольоровою сіллю, першоцвітів, маків пам'яті з фетру до Дня Перемоги, екоторбинок. Крім того, були презентовані столи для пісочної терапії та розвивальні іграшки для дітей спеціалізованих дошкільних закладів.

Важливо відзначити, що з 15-ти молодих осіб, які брали участь у проведенні заходів цього проекту, більшість настільки захопилася цим процесом і проектною діяльністю, що паралельно з участю в усіх етапах нашого дослідження самостійно розпочала відвідувати заходи з неформальної освіти, цікавитися й долучатися до молодіжних ініціатив в місті, а пізніше й реалізовувати власні соціальні сталі проекти, події, продовжуючи допомагати дітям з особливими потребами, ініціюючи адвокаційні кампанії щодо покращення інфраструктури для маломобільного населення.

Продовжуючи залучення молоді до волонтерської діяльності та з метою формування суспільної спрямованості як критерію соціальної активності було реалізовано урбаністичний міський проєкт "Слов'янськ – щасливе місто", що залучив молодь до покращення умов у рідному місті. В межах проєкту було створено арт-об'єкт, що прикрашає бульвар у м. Слов'янську Донецької області. На ньому знайшли своє місце і мальовничі пейзажі Слов'янська, і запашні квіти – символи нашої держави, і синьоокі озера, і величні церкви, і багато інших цікавих сюжетів. Патріотичне виховання молоді, збереження національних традицій, культурний розвиток особистості – саме на ці фундаментальні складові був спрямований проєкт. Відзначимо, що кількість волонтерів, які долучилися до розфарбування арт-об'єкта протягом 5-ти днів, становило близько 20-ти осіб з числа молоді, студентства. Учасники не лише продемонстрували зацікавленість волонтерською діяльністю під час проєкту, а й долучалися пізніше до урбаністичних проєктів у місті.

Орієнтуючись на формування мотиваційно-ціннісного та соціально-діяльнісного компонентів соціальної активності молоді з метою формування здорового способу життя дітей, молоді й дорослих мешканців міста, організації активного спортивного сімейного відпочинку з урахуванням необхідності формування сімейних цінностей, як частини загальнолюдських цінностей, був реалізований проєкт "Спортивна родина". В рамках відзначення Дня фізкультури та спорту захід залучив понад 50 учасників, 15 родин, які зібралися в сквері для участі в спортивних змаганнях, з-поміж яких були футбол, акробатика, силові вправи, стрибки на скакалках, естафети з перешкодами. Вся родина мала змогу позмагатися на силу, витривалість і спритність. Окрім цього, під час змагань учасники долучилися до спільної творчої діяльності, розмалювавши стенд "Спортивна родина", який залишився прикрашати міський сквер.

Проєкти не лише дали можливість молоді, яка була залучена як учасники, формувати власні ціннісні орієнтації (показник мотиваційно-ціннісного компонента соціальної активності молоді) щодо підтримки здорового способу життя, а й спробувати свої сили під час планування, роботи в команді проєкту, формуючи вміння будувати міжособистісні відносини (показник соціально-діяльнісного компонента соціальної активності молоді). Відзначимо, що учасники та волонтери проєкту продемонстрували відповідальність, злагоженість роботи, а також стійкий інтерес до участі в подібних заходах міського рівня, про що свідчать спостереження за активністю всіх задіяних осіб в наступних спортивних, а також культурних подіях в місті.

Із метою формування обізнаності щодо структури й діяльності громадських об'єднань, базових знань про політичну систему, громадський устрій, можливості молодіжної політики, діяльності громадських організацій, молодіжних центрів і рад, благодійних фондів як показників змістовно-когнітивного компонента соціальної активності молоді, а також продовжуючи сприяння самоактуалізації особистості як показника мотиваційно-ціннісного компонента, було проведено низку заходів:

– зустріч з директором департаменту освіти та науки Донецької облдержадміністрації з метою обговорення питання національно-патріотичного виховання молоді, формування національної свідомості дітей різного віку, а також активізації молодіжного руху на сході України;

– зустріч на тему “Поп-культура. Івент-менеджмент. Громадська активність” з сербськими активістами організації ЕХІТ, що була першою громадською ініціативою гурту сербських студентів м. Нови-Сад і виникла як акція молодіжного руху, який прагне змін і продовжує працювати в галузі культури, навчити молодь втілювати власні ідеї, спілкуватися між собою й активно реалізовувати духовний потенціал;

– тренінг для студентів, молоді й волонтерів на тему “Розвиток молодіжного самоврядування в закладах вищої освіти Донецької області в контексті демократичних перетворень”, під час якого були обговорені такі теми: особливості діяльності студентського самоврядування, структура соціальних проєктів, студентські медіа тощо. Молодь під час тренінгу мала змогу більше дізнатися про студентське самоврядування та перейняти досвід у вирішенні актуальних проблем студентства та громадської діяльності, започаткувати власні проєкти. Найкращі учасники були відібрані до участі в освітній поїздки до вишів м. Львова для обміну досвідом щодо найкращих практик молодіжного самоврядування;

– регіональні обговорення законопроекту “Про молодь”, проведені за ініціативи Міністерства молоді та спорту України за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) у партнерстві з управлінням у справах сім’ї та молоді Донецької облдержадміністрації та ІСАР “Єднання”. Під час обговорення зібралися експерти молодіжного середовища й представники інститутів громадянського суспільства, що працюють з молоддю. Розглянуто законопроект у цілому та зосереджено увагу на його окремому положенні “Соціальні права молоді, напрями молодіжної політики”; зроблено низку напрацювань і правок до законопроекту;

– обговорення “Положення про Молодіжну раду Краматорська”, під час якого представники молоді, молодіжних і громадських організацій Краматорської міської ради зустрілися для визначення основних стратегічних напрямків ради;

– зустріч голови Донецької облдержадміністрації, керівника військово-цивільної адміністрації з молоддю, яка стала вагомим внеском у розвиток суспільства, переможцями обласного конкурсу “Молода людина року”, учнями – переможцями Всеукраїнських турнірів й олімпіад. Під час зустрічі були обговорені перспективи розвитку для молоді, програми допомоги в навчанні, спортивних заходах, надання практичної допомоги молоді у сферах навчання, працевлаштування, суспільно-політичної, соціально-економічної й підприємницької діяльності, програми захисту цільових економічних інтересів молоді, програми допомоги у вирішенні соціальних і побутових проблем й інші важливі соціальні проблеми молоді;

– відвідання сесійної зали Слов’янської міської ради з метою ознайомлення з сучасною електронною системою поіменного голосування депутатів “Віче” й веб-порталом “Наш депутат”. Молодь мала змогу виступити в ролі депутатів, провівши власну сесію міської ради з обговоренням студентських проблем і голосуванням за проєкти рішень.

Проведена низка заходів на шляху формування мотиваційно-ціннісного й змістовно-когнітивного компонентів соціальної активності молоді в ІГС охопила близько 200 молодих осіб. Оцінкою учасників рівня вагомості названих заходів стало акцентування ними високого ступеня їхньої інформативності, змістовності й практичності, що дало можливість учасникам імплементувати здобуті знання у повсякденне життя, а також в освітню й громадську діяльність.

Наступним проєктом, спрямованим на залучення молоді до суспільно-корисної діяльності, формування ціннісних орієнтацій (показники мотиваційно-ціннісного компонента), а також розвиток умінь будувати міжособистісні відносини (показник соціально-діяльнісного компонента соціальної активності молоді), був проєкт “Зона сімейного відпочину”, що отримав

грант від міжнародного фонду ЮНІСЕФ у межах конкурсу для молоді “Зростаємо разом!”. У межах проєкту більше 30-ти осіб з числа молоді були залучені до соціальної акції з прибирання території лісопосадки в м. Слов’янську разом з мешканцями найближчих будинків. Пізніше волонтери й студенти були залучені до облаштування вільного простору для сімейного відпочинку: встановлено дитячий майданчик, лавки та смітники. Також під час відкриття зони відпочинку було проведено опитування дітей, молоді, мешканців району щодо побажань покращення умов відпочинку в цій зеленій зоні міста.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Резюмуючи результати дослідження, відзначимо, що інформаційний етап системи формування соціальної активності молоді в ІГС передбачав широке запровадження інформаційної компанії з-поміж різних ІГС щодо повідомлення молоді про заходи, що відбуваються в місті й регіоні, залучення їх до волонтерської й суспільної роботи, формування інтересу до громадського життя для подальшого навчання молоді з питань політичної й громадської обізнаності. Завдяки широкому інформаційному супроводу всіх заходів і проєктів на цьому етапі реалізації системи спостерігалось підвищення рівня зацікавленості молоді заходами громадського сектору, що сприяло продовженню ефективної роботи на просвітницькому й діяльнісному етапах. Перспектива подальших наукових розвідок передбачає дослідження цих етапів системи формування соціальної активності молоді в ІГС.

Література

Омельченко, С.О. (2016). Науково-методологічне обґрунтування та розробка відкритої системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя підлітків. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні* : монографія (с. 218-252). Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

References

Omelchenko, S. O. (2016). Naukovo-metodolohichne obgruntuvannia ta rozrobka vidkrytoi systemy vzaiemodii sotsialnykh instytutiv suspilstva z formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [Scientific and methodological substantiation and development of an open system of interaction of social institutions of society for the formation of healthy life style of adolescents]. *Systemnyi pidkhid u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh v Ukraini : monohrafiia. – System approach in modern pedagogical research in Ukraine: monograph*, (pp. 218-252). Starobilsk : Vyd-vo DZ “LNU imeni Tarasa Shevchenka” [in Ukrainian].

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

УДК 316.6:373.2) : (0000-0001-9117-6615)

ПРИНЦИПИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Клименко А. А.

mirt9307@gmail.com

Київський університет імені Бориса Грінченка

Дата надходження 09.11.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Анотація. У статті розглядаються особливості й принципи психокорекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку в умовах переходу до шкільного навчання. Визначено зміст поняття соціально-психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку на етапі переходу до шкільного навчання, його мету, суть, показники ефективності. Підкреслюється, що комплексний психологічний супровід має охоплювати усіх учасників інклюзивного простору. При проведенні психологічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку в умовах переходу до шкільного навчання в процесі їх інтеграції в соціум слід ураховувати необхідність адаптації стимульного психодіагностичного матеріалу, пріоритетність використання тренінгових вправ, корекційних індивідуальних і групових методів.

Ключові слова: комунікативна діяльність, старший дошкільний вік, адаптація, соціалізація, комунікація, шкільна успішність, психологічний супровід, принципи соціально-психологічного супроводу.

Клименко А. А. Киевский университет имени Бориса Гринченко

Принципы социально-психологического сопровождения межличностного общения старших дошкольников в условиях перехода к школьному обучению

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и принципы психокоррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста в условиях перехода к школьному обучению. Определено содержание понятия социально-психологического сопровождения детей старшего дошкольного возраста на этапе перехода к школьному обучению, его цель, суть, показатели эффективности. Подчеркивается, что комплексное психологическое сопровождение должно охватывать всех участников инклюзивного пространства. При проведении психологической работы с детьми старшего дошкольного возраста в условиях перехода к школьному обучению в процессе их интеграции в социум следует учитывать необходимость адаптации стимульного психодиагностического материала, приоритетность использования тренинговых упражнений, коррекционных индивидуальных и групповых методов.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, старший дошкольный возраст, адаптация, социализация, коммуникация, школьная успеваемость, психологическое сопровождение, принципы социально-психологического сопровождения.

Klimenko A. A., Grinchenko Kyiv University

Principles of social-psychological support of inter-personal communication of older preschoolers in conditions of transition to school

Abstract. Introduction. The article is focused at peculiarities and principles of psycho-correctional work with children of upper pre-school age under the conditions of transition to schooling. **Purpose.** The notion of a social-psychological support of children of upper pre-school age at the stage of transition to schooling and its purpose, essence and effectiveness indicators has been specified. The social-psychological support is determined as a special type of interaction of all the participants of educational process and it requires taking into account of age-based and individual developmental peculiarities of children of upper pre-school age. The social-psychological support promotes self-cognition, finding out the ways of controlling its inwardness and relations in the external

environment, effects the formation of a personality. A special attention is drawn to the fact that the humanistic, emotional and spiritual support of every person as well as the concern to its inner world remains the key principle under the conditions of instability of Ukraine. It is stated that the self-reflection is a necessary component of work during the social-psychological support. A special focus is given to the number of issues generated by the need of carrying out of the social-psychological support of children of upper pre-school age under the terms of transition to schooling. The main objective of a primary school is creation of conditions for a successful adaptation of children of upper pre-school age to school education. **Methods.** The following components of a psychological support have been analyzed: psychological assessment, psychological prophylactic treatment, educational activities, individual and group psychological correction. **Results.** It is stressed out that the complex psychological support must include all the participants of inclusive area. **Conclusion.** The necessity of adaptation of stimulus-based psychological assessment materials, the priority of application of training exercises, correctional individual and group methods must be taken into account at conducting psychological work with children of upper pre-school age under the terms of transition to schooling in the process of their integration into the society.

Key words: communicative activities, upper pre-school age, adaptation, socialization, communication, educational achievement, psychological support, principles of social-psychological support.

Постановка проблеми. Важливою в сучасних психологічних дослідженнях є проблема комунікативної діяльності індивідів дорослого й дитячого віку. Актуальність проблеми зумовлена особливим значенням цієї діяльності у формуванні й розвитку психіки, соціальним походженням людини і винятковим значенням спілкування в системі міжособистісних взаємин і соціалізації індивіда. Особливо актуальною є зазначена проблема щодо дітей старшого дошкільного віку, які перебувають на етапі переходу до навчання в школі й соціалізація яких відбувається специфічно.

Аналіз останніх наукових досліджень. Шкільне навчання, будучи якісно новим порівняно з попередніми інститутами соціалізації – сім'єю й дошкільними закладами, складається з сукупності розумових, емоційних і фізичних навантажень і пред'являє нові, складніші вимоги не лише до психофізіологічної конституції чи інтелектуальних можливостей дитини, а насамперед до соціально-психологічного рівня її особистості. Численні дослідження шкільної неуспішності, поведінкових і нервово-психічних розладів стали підґрунтям для виділення такого об'єкта досліджень, як міжособистісне спілкування старших дошкільників (Ельконин, 1997; Піроженко & Ладивір, 2010; Рогов, 1996).

Спостереження за діяльністю практичних психологів закладів освіти Дарницького району м. Києва дає підстави визначити низку проблем, викликаних потребою здійснення соціально-психологічного супроводу спілкування старшого дошкільника в умовах переходу до шкільного навчання: психологічна підтримка дитини в колективі під час перебування в закладі освіти або сім'ї, допомога дитині у вирішенні конфліктів зовнішнього і внутрішнього спрямування, а також суперечності між бажанням працювати та відчуттям власної неспроможності до її здійснення, підтримка пізнавальної активності, послідовність і відповідність вимог до дитини різних значущих дорослих з урахуванням індивідуальних і психофізіологічних потреб дитини й тих, хто її оточує, підтримка пізнавальної активності, стосунки між вихователями й вихованцями, адаптація останніх до нових умов з особливою увагою до дітей, які потрапляють в коло уваги дорослих, підготовка дитини до школи.

Одним із головних завдань початкової ланки є створення успішної адаптації дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Під соціально-психологічним супроводом міжособистісного спілкування старших дошкільників ми розуміємо комплекс заходів, спрямованих на забезпечення такого протікання педагогічного процесу, коли цілі й завдання збігаються із потребами і потенційними можливостями учасників навчально-виховного процесу, а умови відповідають їхнім індивідуальним і психофізіологічним особливостям (Гаряча & Добровольська, 2012). Метою соціально-психологічного супроводу міжособистісного спілкування старших дошкільників є розроблення комплексу заходів, спрямованих на адаптацію й реалізацію

майбутніми школярами своїх потенційних можливостей, створення психологічного клімату захищеності, відчуття безпеки й комфорту в родинному колі та шкільному середовищі, без оціночного ставлення між учасниками навчально-виховного процесу й створення умов для повноцінного розкриття «Я» особистості майбутнього учня (Гаряча & Добровольська, 2012).

Сутністю соціально-психологічного супроводу міжособистісного спілкування старших дошкільників є організація сприятливого навколишнього середовища для комфортної адаптації майбутнього першокласника у взаємодії із факторами соціального й освітнього середовища, на умовах спільної й індивідуальної вмотивованості до процесу навчання (Гаряча & Добровольська, 2012). Саме тому одним із найважливіших завдань психологів, вихователів, педагогів і батьків майбутніх першокласників є створення для кожної дитини умов для відчуття власної гідності, прийняття й розуміння, взаємоповаги й довіри. Основними показниками ефективного психологічного супроводу спілкування старшого дошкільника є те, що дитина почувається комфортно, отримує користь від перебування в закладі освіти, їй цікаво та безпечно (Гаряча & Добровольська, 2012).

Отже, ефективність соціально-психологічного супроводу спілкування старших дошкільників в умовах переходу до шкільного навчання визначається не лише одержаними результатами, але й якісними показниками перебігу всіх освітніх процесів та їх впливом на розвиток, навчання, виховання й формування особистих якостей, визначених державним стандартом (Гаряча & Добровольська, 2012).

Психологічний супровід дитини до шкільного життя зумовлюють ставлення учасників навчально-виховного процесу до пізнання, рівень їхньої освіти, світогляд; ставлення найближчого оточення до навчання дітей, їхніх мотиви в організації пізнавального процесу; особистість вихователя / вчителя, який працює з дитиною, його професійна компетентність; умови соціального й побутового оточення, в яких перебуває дитина, досвід, який вона отримувала протягом життя, особливості організації діяльності дітей, її різнобічність, згуртованість, сумісність або самостійність, взаємодія працівників закладу освіти з дітьми та їхніми сім'ями, а також спілкування дітей між собою (Гаряча & Добровольська, 2012).

Мета статті полягає у визначенні принципів соціально-психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку на етапі переходу до шкільного навчання.

Основні результати дослідження. Відповідно до перелічених вище проблем соціально-психологічний супровід дитини старшого дошкільного віку на етапі переходу до шкільного навчання доцільно здійснювати згідно з чотирма основними принципами: гуманності, природовідповідності, наступності, облагородження середовища навколо дитини (Гаряча & Добровольська, 2012).

Принцип гуманності передбачає всебічну повагу до кожного члена сім'ї, віру в них, формуванні позитивної «Я – концепції». Часто вчитель обирає авторитарно-імперативний стиль спілкування з дітьми й їхніми батьками та тримає дистанцію у відносинах. Крім соціальної інколи з'являється ще й фізична дистанція, зумовлена просторовим положенням учителя над учнями, атрибутикою його ролі (вищий учительський стіл, вищий і зручніший стілець, указка, журнал, дошка тощо). Все це підсвідомо може використовуватися вчителем як бар'єр під час взаємодії із учнями. Для найбільш комфортної взаємодії з учнями початкових класів бажано, щоб учитель був поруч із дитиною, приєднувався до постави дитини на фізичному рівні (Гаряча & Добровольська, 2012).

Сучасний вихователь і вчитель має бути гарним психологом у спілкуванні як з дітьми, так і з їхнім оточенням. Інколи вчителю бракує психологічних знань, щоб виявити толерантність до переконань, рис характеру або поведінкових проявів дитини, що зазвичай призводить до активного втручання педагога в особистісні структури дитини. Деякі діти підлаштовуються під вимоги вчителя, але через певний час те, що ми плекали в дитині, може зникнути, якщо

були проігноровані її індивідуальні особливості. Дорослий має пам'ятати, що "...неможливо жваву і завзяту дитину змусити стати зосередженою і тихою; недовірлива і замкнена дитина навряд чи одразу стане товариською і відвертою; самозакохана й зухвала не стане смирною і покірливою" (Рогов, 1996, с. 112).

Однією із причин, що унеможливує особистісно орієнтовану взаємодію в системі "вчитель – учень", "учитель – батьки", "батьки – учні", є відсутність можливості багатьох її учасників задовольнити свою потребу в безпеці. Тому, з одного боку, необхідно зменшувати кількість "ситуацій небезпеки", а з іншого – розвивати в учасників навчально-виховного процесу здатність почуватися "безпечно" в будь-яких непередбачуваних ситуаціях, які не є реальною загрозою їхньому життю й здоров'ю (Хоментаскас, 1989).

Принцип природовідповідності передбачає врахування того, наскільки психіка дитини готова до навчальної діяльності, якщо ми хочемо бачити дитину фізично й психологічно здоровою. Тому, розробляючи й упроваджуючи індивідуальну програму розвитку старшого дошкільника, доцільно дослідити й визначити рівень його психологічної готовності до шкільного навчання в повному обсязі, тобто діагностувати

- інтелектуальну готовність (розвинуті в дошкільному віці форми мислення – наочно-образне, наочно-схематичне тощо; творчу уяву, пам'ять, увагу, наявність основних уявлень про природні й соціальні явища),

- вольову готовність (сформованість відповідного рівня довільності, спроможність доводити справу до кінця, самостійність),

- мотиваційну готовність (бажання ходити до школи, набувати нових знань, бажання зайняти нову соціальну позицію – стати школярем),

- готовність до спілкування (сформованість ставлення до вчителя як до дорослого, який має особливі соціальні функції, розвиток необхідних форм спілкування з однолітками, досвід конструктивного спілкування),

- рівень оволодіння ігровою діяльністю, здатність до самовираження (Бауер та ін., 2009).

Своєчасна підтримка дитини в переломний період її життя під час входження у нове соціальне середовище у вигляді соціально-психологічного супроводу спілкування старших дошкільників дає змогу не лише визначити ступінь готовності дитини до шкільного життя, а й покращити процес адаптації дитини, запобігти втомлюваності й захворюваності серед дітей початкових класів, надмірній психологічній напрузі під час відвідування школи та спрямувати увагу вихователів, учителів і батьків на проведення додаткової роботи саме в комунікативній сфері життя дошкільників.

Принцип наступності полягає в тому, що дитині, яка приходить підготовленою до школи, зазвичай легше даються навчальні предмети, вона відчувається комфортніше серед однолітків, оскільки бачить, що може робити те, що можуть інші, часто з перших днів перебування в школі завойовує авторитет, як здібна, або навіть талановита дитина. Часто таким дітям у зв'язку з гарним навчанням приписуються позитивні моральні якості й зовнішня привабливість. Тобто дитина стає потенційним лідером, на якого варто рівнятися. Але, якщо не буде дотримано принципу наступності, дитина може втратити інтерес не тільки до навчання, але й до соціального життя, зосередивши увагу на налагодженні міжособистісних відносин, які були втрачені на ранніх етапах соціального розвитку, для користі інтелектуального розвитку (Гаряча & Добровольська, 2012).

Дорослі, які спілкуються з дитиною, в розвитку якої був порушений принцип наступності, періодично помічають зауваження від дитини, що вона і так все знає. Отже, поступово у неї згасають пізнавальний інтерес і пізнавальна активність. Проте реалізація принципу наступності, використання в освітньому процесі здоров'язберігаючих технологій розвитку дитини, урахування рівня її психофізіологічної готовності до інтенсивної інтелектуальної діяльності уможливають позитивні результати (Гаряча & Добровольська, 2012).

Принцип облагородження середовища навколо дитини зумовлює необхідність організації ігрового простору дітей старшого дошкільного віку й зон їхнього відпочинку. В групових кімнатах необхідно створювати умови для подальшого ефективного й комфортного навчання й виховання з дотриманням усіх санітарно-гігієнічних вимог (Гаряча & Добровольська, 2012).

При створенні програм соціально-психологічного супроводу комунікативного розвитку старших дошкільників ми, слідом за А. А. Осиповою (Осипова, 2002), передбачаємо враховувати низку принципів.

Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань передбачає необхідність присутності в будь-якій корекційній програмі завдань трьох видів: корекційних, профілактичних і розвивальних. Цей принцип відображає взаємозв'язок і гетерохромність (нерівномірність) розвитку різних сторін особистості дитини (Осипова, 2002). Тільки єдність перерахованих видів і завдань може забезпечити успіх й ефективність корекційної програми.

Принцип єдності корекції й діагностики відображає цілісність процесу надання психологічної допомоги в розвитку дитини; орієнтуючись на ідею генезису, тобто постійного, неперервного розвитку дитини. Це, в свою чергу, вимагає від психолога своєчасного відстеження особливостей комунікативних проявів дитини; змін, що відбуваються в сфері його спілкування; емоційного самопочуття дитини, на яку здійснюється психологічний вплив (Осипова, 2002).

Принцип пріоритетності корекції каузального типу. Симптоматичний розвиток спрямовується на подолання зовнішньої сторони труднощів комунікативного розвитку, зовнішніх ознак, симптомів цих труднощів. Розвиток каузального типу передбачає усунення й нівелювання причин, що породжують саме ці проблеми в індивідуальному розвитку дитини. Очевидно, що тільки усунення причин, які лежать в основі утрудненого спілкування, сприятиме найповнішому вирішенню проблем, викликаних ними (Осипова, 2002).

Діяльнісний принцип корекції, теоретичним підґрунтям якого є теорія психічного розвитку дитини, розроблена в працях А. Н. Леонтьєва та Б. Ельконіна. Головним є положення про роль діяльності в психічному розвитку дитини: тільки в комунікативній діяльності можливе й ефективне подолання комунікативних труднощів (Ельконін, 1997; Осипова, 2002).

Принцип урахування вікових, психологічних й індивідуальних особливостей дитини, з одного боку, узгоджує вимоги до особистісного й комунікативного розвитку дитини її нормативному розвитку, з іншого – визнає безперечний факт унікальності й неповторності конкретного шляху комунікативного розвитку особистості (Осипова А., 2002).

Принцип комплексності методів психологічного впливу уможливорює залучення в процес корекції всіх можливих ресурсів дитини, на основі яких вибудовується нова модель комунікативної поведінки (Осипова, 2002).

Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини до участі в корекційній програмі визначається тією важливою роллю, яку відіграє найближче коло спілкування в психічному розвитку особистості. Система стосунки дитини з близькими дорослими, особливо їхні міжособистісні взаємини, форми сумісної діяльності, способи її здійснення є важливим компонентом соціальної ситуації розвитку дитини, визначають зону її найближчого розвитку (Осипова, 2002). З огляду на це психолог може забезпечити своєчасне інформування цих людей про комунікативні труднощі дитини й намітити план сумісних дій з їх нейтралізації.

Принцип опори на різні рівні організації психічних процесів. При складанні розвивальних програм необхідно спиратися на більш розвинені психічні процеси й використовувати методи їх активізації. Розвиток дитини відбувається гетерохронно, тому в організації програми з розвитку спілкування слід спиратися на ті комунікативні властивості, які вже закріпилися в дитини й забезпечують ефективність її комунікації (Осипова, 2002).

Принцип програмованого навчання. Найефективнішими є програми, що передбачають низку послідовних дій, виконання яких спочатку з психологом, а потім самостійно приводить до формування у дитини необхідних комунікативних умінь і дій (Осипова, 2002).

Принцип ускладнення. Кожне завдання, використане в розвивальній програмі, проходить низку етапів: від мінімально простого – до максимально складного. Формальна складність матеріалу не завжди збігається з його психологічною складністю для конкретної дитини. Тому систему комунікативних завдань слід продумувати для кожної дитини індивідуально, враховуючи її комунікативний потенціал (Осипова, 2002).

Принцип обліку обсягу й ступеня різноманітності матеріалу, на наш погляд, співвідноситься з категорією “міри”. Дітям дошкільного та молодшого шкільного віку складно повноцінно сприйняти й глибоко рефлексувати велику кількість комунікативних ситуацій. Тому доцільно збільшувати обсяг матеріалу та його різноманітність поступово, враховуючи індивідуальні можливості дитини (Осипова, 2002).

Принцип урахування емоційної складності матеріалу. Ігри, заняття, вправи, пропонувані матеріал мають створювати сприятливий емоційний фон і стимулювати у позитивні емоції дитини. Розвивальні заняття обов'язково повинні починатися й завершуватися на позитивному емоційному тлі. Дитину слід хвалити в процесі заняття, відзначати будь-які, навіть незначні позитивні зрушення у вирішенні її комунікативних проблем, створювати для дитини ситуацію успіху (Осипова, 2002).

На успішність розвивальної роботи впливає також пролонгованість розвивального впливу. Навіть після завершення розвивальних заходів хоча б протягом 1-2-х місяців бажані контакти психолога з дітьми задля виявлення особливостей їхньої поведінки та контроль і нагляд кожного випадку (Осипова, 2002).

Ефективність подолання комунікативних проблем у дітей істотно залежить і від часу здійснення психологічного впливу. Чим раніше виявлено відхилення й порушення в комунікативному розвитку, чим раніше розпочато розвивальну роботу, тим більшою є ймовірність успішного вирішення виявлених комунікативних труднощів.

Висновки. Таким чином, головною метою соціально-психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку на етапі переходу до шкільного навчання є психологічне благополуччя. Як окрема сфера психологічної роботи соціально-психологічний супровід старшого дошкільника на етапі переходу до шкільного навчання є спеціально організованим процесом, спрямованим на створення “перехідного простору” (безпечних умов, які уможливають активний розвиток особистості й побудову гармонійних зв'язків дитини старшого дошкільного віку із соціумом). В основу соціально-психологічного супроводу покладено принципи гуманності, природовідповідності, наступності, облагородження середовища довкола дитини, які відображають сучасний погляд на проблему розвитку особистості, в якому поєднуються індивідуально-психологічні й соціальні особливості розвитку дитини. Вагоме значення має особистість того, хто здійснює соціально-психологічний супровід дитини, зокрема повага до іншої людини будь-якого статусу, оптимізм, профільна освіта. Дорослий має стати для дитини тим “орієнтиром”, який супроводжуватиме її на тривалому і складному шляху особистісного зростання. **Перспективи подальших наукових досліджень** передбачають дослідження психологічних особливостей і соціально-психологічного змісту впровадження корекційно-розвивальних програм розвитку міжособистісного спілкування старших дошкільників в умовах переходу до навчання в школі.

ЛІТЕРАТУРА

Багер, М. Й., Романовська, Д. Д., Боярин, Л. В., Колесник, А.І., Гончарова-Чагор, А.О., Куцак, І. М., ... Кривак, Н. Г. (Укл.). (2011). *Соціально-психологічні основи подолання шкільної дезадаптації*. Матеріали обласного семінару методистів-психологів РМК/ММК відділів освіти з проблеми. Чернівці – Заставна.

- Біла, І. М. (2009). *Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С.
- Гаряча, С. А., & Добровольська, Л. Н. (2012). *Нові орієнтири початкової школи*. Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.
- Дегтяренко, Т. В., & Ковиліна, В. Г. (2010). Становлення психіки дитини та етапність розвитку функціональної асиметрії півкуль мозку в ранньому онтогенезі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна, 15, 32-36.
- Эльконин, Д. Б. (1997). *Психическое развитие в детских возрастах*. 2-е изд. Москва: Издательство "Институт практической психологии".
- Осипова, А. А. (2002). *Общая психокоррекция*. Москва: Сфера.
- Піроженко, Т. О., & Ладивір, С. О. (2010). Соціальна ситуація розвитку сучасної дитини. *Дошкільне виховання*, 6, 4-9.
- Рогов, Е. И. (1996). *Настольная книга практического психолога в образовании*. Москва: Владос.
- Хоментаускас, П. Т. (1989). *Семья глазами ребёнка*. Москва: Педагогика.

REFERENCES

- Baher, M. J., Romanovs'ka, D. D., Boiaryn, L. V., Kolesnyk, A.I., Honcharova-Chahor, A.O., Kutsak, I. M., ... Kryvak, N. H. (Ukr.). (2011). Sotsial'no-psykholohichni osnovy podolannia shkil'noi dezadaptatsii. Materialy oblasnoho seminaru metodystiv-psykholohiv RMK/MMK viddiliv osvity z problemy. Chernivtsi – Zastavna.
- Bila, I. M. (2009). Rozvytok piznaval'noi diial'nosti doshkil'nykiv. Kam'ianets'-Podil's'kyj: PP Moshyns'kyj V. S.
- Hariacha, S. A., & Dobrovol's'ka, L. N. (2012). Novi oriientyry pochatkovoї shkoly. Cherkasy: Vydavnytstvo Cherkas'koho oblasnoho instytutu pislidyplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv.
- Dehtiarenko, T. V., & Kovylyna, V. H. (2010). Stanovlennia psykhyky dytyny ta etapnist' rozvytku funktsional'noi asymetrii pivkul' mozku v rann'omu ontogenezi. Zbirnyk naukovykh prats' Kam'ianets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia : Sotsial'no-pedahohichna, 15, 32-36.
- El'konyn, D. B. (1997). Psykhycheskoe razvytye v detskykh vozrastakh. 2-e yzd. Moskva: Yzdatel'stvo "Ynstytut praktycheskoj psykholohyy".
- Osylova, A. A. (2002). Obschaia psykhykoryktsyia. Moskva: Sfera.
- Pirozhenko, T. O., & Ladyvir, S. O. (2010). Sotsial'na sytuatsiia rozvytku suchasnoi dytyny. Doshkil'ne vykhovannia, 6, 4-9.
- Rohov, E. Y. (1996). Nastol'naia knyha praktycheskoho psykholoha v obrazovanny. Moskva: Vlados.
- Khomentauskas, P. T. (1989). Sem'ia hlazamy rebionka. Moskva: Pedahohyka.

ОГЛЯДИ

УДК811. 111(07)

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков Є. О.

plotnikov@ndu.edu.ua

Київський національний лінгвістичний університет

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Дата надходження 25.10.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

У статті здійснено короткий аналіз актуальних напрямків наукових досліджень щодо навчання іноземних мов у контексті неформальної та інформальної освіти. Подано анотований огляд відповідних публікацій у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період 2010-2019 роки.

Ключові слова: формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, дослідження, науковий журнал.

Plotnikov E. A. Обучение иностранным языкам в условиях неформального и информального образования: аннотированная библиография

В статье осуществлен краткий анализ актуальных направлений научных исследований по обучению иностранным языкам в контексте неформального и информального образования. Предоставлен аннотированный обзор соответствующих публикаций в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2010 по 2019 гг.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, исследования, научный журнал.

Plotnikov Y. Non-Formal and Informal Language Teaching: Annotated Bibliography

This paper aims to investigate the non-formal and informal education research 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.

Keywords: formal education, non-formal education, informal education, research, scientific journal.

Загальні принципи й цілі неформальної та інформальної освіти на міжнародному рівні сформульовано й деталізовано в документах низки інституцій, зокрема ЮНЕСКО (Institute of Lifelong Learning, 2012), Організації економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007) або Європейської комісії (Council of the European Union, 2012). Всі вони визначають постійно зростаючу роль таких форм навчання з огляду на глибокі зміни в структурі й потребах ринку праці, а також у вимогах до професійного рівня сучасних працівників.

На відміну від формального навчання, яке здійснюється у певних спеціально організованих і структурованих умовах і найчастіше спрямоване на отримання певної кваліфікації, підтвердженої сертифікатом або дипломом (Council of the European Union, 2012, р. С 398/5), неформальне, а особливо інформальне навчання, позбавлене більшості регулювальних обмежень, а, отже, є гнучкішими у виборі форм і методів роботи.

Неформальне навчання визначають як таке, що перебуває поза межами зазначеної вище формальної парадигми (Federighi, 2013, р. 104). При цьому неформальне навчання може відбуватися як у межах закладу освіти, так і поза ним (наприклад, корпоративне навчання), має бути ретельно спланованим і здатним надавати навчальну підтримку учню (Council of the European

Union, 2012, p. C 398/5). Традиційно основними напрямками реалізації неформального навчання є підвищення професійної кваліфікації, розвиток громадянських й особистісних компетенцій, а також навчання людей, що з різних причин не можуть бути залучені до формального навчання.

Інформальне навчання відбувається в результаті повсякденної діяльності, пов'язаної як з роботою, так і з дозвіллям або родиною. Таке навчання неорганізоване чи структуроване з точки зору цілей, часу або навчальної підтримки. Прикладами інформального навчання слугують компетентності, сформовані та/або розвинені в результаті життєвого й трудового досвіду, як наприклад, вивчені іноземні мови під час перебування в іншій країні або вміння використання інформаційно-комунікативних технологій, набуті поза робочим оточенням (Council of the European Union, 2012, p. C 398/5).

Практична імплементація загальних принципів неформального й інформального навчання на національному рівні зазвичай регулюється місцевим законодавством. Наприклад, в Україні – це “Закон про освіту” (2017) та інші документи, якими неформальна та інформальна освіта визнаються повноправними елементами національної освітньої системи.

Реалізація та визнання неформального й інформального навчання пов'язана з низкою викликів і ризиків. Так, П. Веркан у публікації (Wetquin, 2008), що відображає офіційну позицію Організації економічного співробітництва та розвитку, з-поміж іншого зазначає такі проблемні моменти:

- необхідність активного залучення ширшого, ніж в умовах формальної освіти, кола стек холдерів, що може ускладнювати внутрішні процеси забезпечення якості;
- потреба в отриманні додаткового фінансування із джерел, що не завжди є стабільними;
- складність вибору та застосування надійних і валідних процедур оцінювання, що призводить до широко розповсюджених скептичних поглядів на вагомість неформального й інформального навчання тощо.

Крім того, складним є питання позиціонування неформального й інформального навчання в межах національних освітніх систем і визначення вагомості їхніх результатів. З огляду на це, проблема визнання й валідизації результатів неформального й інформального навчання визначається як одна з ключових для систем і програм надання кваліфікації (див., наприклад, European Commission, 2018, pp. 156-214).

Нижче ми пропонуємо короткий огляд наукових публікацій, що дає змогу простежити сучасні напрямки досліджень особливостей реалізації неформального й інформального навчання іноземних мов. Анотована бібліографія не претендує на всеосяжність з огляду на надзвичайно велику кількість дотичних публікацій. Особливо, якщо зважити на той факт, що хоча переважна більшість теоретичних й емпіричних досліджень у галузі навчання іноземних мов й виконується в межах формальної освітньої парадигми, проте їхні результати є однаково актуальними для неформальної й інформальної освіти. Саме тому огляд сфокусовано лише на тих публікаціях, де “неформальності” або “інформальності” освітнього процесу приділяється окрема увага.

В огляді розглянуто публікації в наукових журналах, що індексуються у наукометричній базі *Scopus*, належать до першого квартиля в категорії “*Language & Linguistics*”, вийшли друком у 2010-2019 рр. і повністю або частково присвячені дослідженню проблем навчання іноземних мов. Загальна кількість аналізованих в огляді досліджень – 47 статей з 22-х журналів.

Decapua, A., & Marshall, H. W. (2010). Serving ELLs With Limited or Interrupted Education: Intervention That Works. *TESOL Journal*, 1(1), 49–70. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214878>

У статті наводяться результати п'ятимісячного експериментального навчання англійської мови школярів, які мали обмежений досвід формального навчання перед імміграцією до США. Навчання побудовано на основі авторської навчальної моделі та, крім іншого, досліджувало соціокультурні фактори й інші аспекти компетентності учнів, необхідні для якісної інтеграції до формальної освітньої системи. Дослідження може бути корисним у контексті виявлення слабких сторін інформальної освіти та можливих шляхів її поєднання з формальним навчанням.

Zhang, Y., & Widyastuti, I. (2010). Acquisition of L2 English morphology: A Family case study. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(3), 29.1-29.17. <https://doi.org/https://doi.org/10.2104/aral1029>

Досліджено роль особливості засвоєння іншомовної морфології родиною іммігрантів, які проживали, навчалися та працювали в Австралії протягом року. Засвоєння відбувалось у різних умовах: формальне навчання, інформальне навчання, а також поєднання формального й інформального навчання в іншомовному оточенні. Виявлено й проаналізовано ієрархію процесів засвоєння англійської морфології.

Sophocleous, A. (2011). Two languages in the classroom: The inconsistency between national and local objectives of formal education in Cyprus. *Journal of Language, Identity and Education*, 10(4), 266–281. <https://doi.org/10.1080/15348458.2011.598129>

Розглянуто складний взаємозв'язок між національними й регіональними цілями формальної освіти у дводіалектному середовищі Кіпру. Незважаючи на вказівки міністерства освіти щодо виняткового використання стандартного мовного варіанта, діалект часто стає середовищем і засобом навчальної взаємодії. Завдяки аналізу трьох рівнів освіти простежено вплив неформального навчання та використання мови на комунікативну взаємодію учнів і вчителів у формальних умовах. Зазначається, що мовні практики в навчанні можуть бути зумовлені як предметною галуззю викладання, так і розбіжностями між національними вимогами до формальної освіти та розумінням учителями цілей навчання у безпосередніх, практичних умовах.

Tosi, A. (2011). The Accademia della Crusca in Italy: Past and present. *Language Policy*, 10(4), 289–303. <https://doi.org/10.1007/s10993-011-9213-8>

Проаналізовано історію та сучасну діяльність Академії делла Круска (Флоренція, Італія), неформальної освітньої інституції, що спрямовує свою діяльність на розвиток італійської мови у національних межах і за кордоном, а також на формування мовної політики.

Casanave, C. P. (2012). Diary of a Dabbler: Ecological Influences on an EFL Teacher's Efforts to Study Japanese Informally. *TESOL Quarterly*, 46(4), 642–670. <https://doi.org/10.1002/tesq.47>

У дослідженні описано авторський 8-річний досвід викладача англійської мови в японському університеті впливу на бажання самостійно вивчати японську мову. Розкрито ідеосинкретичний і нестабільний характер мотивації завдяки щоденним контекстуальним, особистісним й емоційним факторам, що взаємодіють непередбачувано. Увагу акцентовано на тому, що одним із питань, що цікавлять дослідників, є те, що важливі способи впливу на процес вивчення мови й емоційні реакції не можуть бути розкриті традиційними дослідженнями мотивації, а лише в процесі інформального навчання.

Mora, J. C., & Valls-Ferrer, M. (2012). Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts. *TESOL Quarterly*, 46(4), 610–641. <https://doi.org/10.1002/tesq.34>

У роботі досліджено різницю між двома контекстами навчання: формальним навчанням вдома та навчанням за кордоном. Оцінювалися навички усного мовлення каталонських й іспанських студентів просунутого рівня, які навчаються англійською мовою. Отримані авторами під час триразового збору дані кількісно оцінено щодо вільного володіння мовою, точності й складності. Результати дослідження презентують вагомі докази позитивного впливу навчання за кордоном на розвиток усного мовлення.

Ramirez-Esparza, N., Harris, K., Hellermann, J., Richard, C., Kuhl, P. K., & Reder, S. (2012). Socio-Interactive Practices and Personality in Adult Learners of English with Little Formal Education. *Language Learning*, 62(2), 541–570. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00631.x>

Метою статті було зрозуміти процеси й механізми, пов'язані з навчанням осіб, які отримали малу недостатню (передусім, інформальну) освіту в своїх країнах. Для досягнення цієї мети виміряно соціально-інтерактивну поведінку та вираження поведінки особистості в учнів, які

відвідували заняття з англійської мови як другої іноземної, й проаналізовано взаємозв'язок між соціально-інтерактивною поведінкою й особистісною поведінкою, використовуючи тести на знання мови. Описано значення впливу базової освітньої підготовки на навчання мови.

Farrugia, M. T. (2013). Moving from informal to formal mathematical language in Maltese classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 570–588. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.716814>

Розглянуто паралельне використання двох мов під час навчання як контроверсійне питання, що є джерелом дискусій протягом багатьох років, оскільки деякі вчителі приймають змішану схему, а інші висловлюються на користь використання лише англійської мови. Автор розглядає потенційно стандартизований реєстр мальтійської математики та вибір мови навчання в класі щодо використання та розвитку “математичної мови”. Проілюстровано різні шляхи переходу від неформальної до формальної мови, залежно від того, яка мова / мови використовуються в класі. Запропоновано розглянути мовні дебати не лише з точки зору питань навчання, але й наслідків використання та розвитку математичної мови.

Mangual Figueroa, A. (2013). Citizenship status and language education policy in an emerging Latino community in the United States. *Language Policy*, 12(4), 333–354. <https://doi.org/10.1007/s10993-013-9275-x>

Матеріали статті ґрунтуються на 23-місячному етнографічному дослідженні новоствореної й швидко зростаючої латиноамериканської спільноти в новій латиноамериканській діаспорі США з метою вивчення інтерпретації політики мовної освіти педагогами та батьками. Увага фокусується на законодавстві, що дозволяє залучати батьків у роботу державних шкіл, вимагаючи, щоб у школі спілкувалися з батьками мовою, яку вони можуть зрозуміти. Опираючись на спостереження учасників, інтерв'ю й неофіційні бесіди, це дослідження демонструє, як розуміння учасниками громадянства впливає на їхню інтерпретацію реформ політики мовної освіти. Пропонована робота сприяє розумінню трьох аспектів політики мовної освіти: інтерпретації політики мовної освіти у закладах формальної та неформальної освіти, ролі батьків і педагогів у формуванні реалізації мовної політики на місцях та того, як індивідуальне розуміння політики мовної освіти впливає на переконання про громадянство й імміграцію.

White, G., Hailemariam, C., & Ogbay, S. (2013). Towards the development of a plurilingual pedagogy: Making use of children's informal learning practices. *TESOL Quarterly*, 47(3), 638–643. <https://doi.org/10.1002/tesq.122>

Стаття пропонує до розгляду спільні принципи, на яких ґрунтується інноваційне розуміння мовної компетенції. Зокрема, досліджується специфіка плюрилінгвізму як індивідуальної характеристики, що чітко відрізняється від багатомовності в контексті різних теорій. Обговорюється потенціал такого бачення разом із його наслідками. Також висвітлено педагогічні наслідки для навчання англійської мови у північноамериканському контексті та запропоновано шляхи вивчення нової активної ролі учнів й учителів англійської мови у формуванні власного процесу її вивчення.

Planchon, A., & Ellis, E. (2014). A diplomatic advantage? The effects of bilingualism and formal language training on language aptitude amongst Australian diplomatic officers. *Language Awareness*, 23(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.742907>

У дослідженні описано вплив білінгвізму на здатність до вивчення наступної мови з урахуванням мовних здібностей. У тестуванні взяли участь 142 дипломатичних працівники Міністерства закордонних справ та торгівлі Австралії. Мовні біографії офіцерів були отримані за допомогою онлайн-анкети та використовувались для їх класифікації як одномовних чи двомовних, з досвідом формальної мовної підготовки чи без нього. Автори дійшли висновку, що металінгвістична обізнаність білінгвістів та ймовірність успіху в подальшому вивченні мови є вищими, ніж у монолінгвістів.

Smith, B. (2014). Metacultural positioning in language socialization: Inhabiting authority in informal teaching among Peruvian Aymara siblings. *Linguistics and Education*, 25, 108–118. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.09.010>

У статті розглянуто неформальне навчання серед братів і сестер, в умовах догляду серед перуанських дітей, які говорять на аймара. Для цього автор спирається на поняття “метакультура” або “теорія культури”. Інтерпретуючи дані інтерв'ю, автор спирається на аймарську “народну педагогіку”, в якій такі ідентичності, як найстарший, старший і молодший брат, інтерпретуються як форми метакультурного соціального позиціонування. Аналіз серії відеозаписів показує, що через “виправлення” старші брати й сестри розвивають теорію культури, неформально навчаючи своїх молодших братів і сестер.

Tuomainen, S. (2014). Using exemption examinations to assess Finnish business students' non-formal and informal learning of ESP: a pilot study. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 27. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0003>

У роботі описані процедури, розроблені Мовним центром Університету Східної Фінляндії для оцінки неформального й інформального навчання студентів мови для професійного спілкування та комунікативних навичок. Екзамени проводяться кожного семестру для студентів, які не хочуть скласти курс з мови професійного спілкування, що є частиною їхньої підготовки на ступені бакалавра бізнесу й економіки. На іспитах вміння й навички студентів перевіряються за тими самими критеріями та методами, що і на основному курсі.

Rust, J. (2015). Making visible the dance. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(3), 387–403. <https://doi.org/10.1108/etpc-06-2015-0051>

У статті досліджено шляхи, якими нові медіа розглядають давно наявні дискурси та припущення щодо призначення шкіл і ролі вчителів й учнів на уроках англійської мови. Автор спирається на аналіз дискурсу та використовує стратегії й тактики для відстеження складної взаємодії в класі між учителем англійської мови, дослідником-партнером та молодшим школярем під час участі в місячному проєкті цифрової фотографії. У процесі створення та захисту своїх фотографій учні представляли школу як в'язницю, тому в роботі наголошується на тому, що вчителі й учні повинні вміти співпрацювати в різних умовах, наприклад, в обмеженому просторі класу або поза його межами.

Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>

Дослідження мало на меті вивчення взаємозв'язку між позашкільним цифровим ігровим процесом і шкільними вимірюваннями словникового запасу учнів з англійської мови й результатами оцінювання. В експериментальному дослідженні взяли участь 80 шведських підлітків, для яких англійська мова є другою іноземною, і передбачало анкетування, мовні тести, есе на оцінку та власне самі оцінки. Використовуючи спеціальний проєкт, було створено три цифрові ігрові групи на основі частоти гри. Завдяки гендерному розподілу на негеймерів (переважно дівчаток) і частих геймерів (лише хлопчиків), додатковою метою статті було дослідження, як ігровий процес співвідноситься з результатами для хлопчиків і дівчаток.

Cho, H. (2016). Formal and informal academic language socialization of a bilingual child. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(4), 387–407. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.993303>

Дослідження вивчає академічну соціалізацію білінгвального учня в умовах формальної й неформальної освіти. Автором проаналізовано 360 навчальних, інтеракційних й інших ситуацій, що мали місце в процесі навчання протягом року. Результати аналізу дали змогу виявити, що експліцитні норми й взаємодія з однолітками є ключовими факторами соціалізації в формальних умовах. У неформальній освіті на соціалізацію можуть впливати також мовна ідеологія й фактор неоднорідного оточення.

Cole, J., & Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System*, 61, 31–42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.007>

Дослідження присвячене порівнянню високомотивованих учнів, які навчаються в умовах формальної освіти, та учнів, які вивчають іноземну мову автономно й самостійно (інформально). Перевірено рівень сформованості комунікативної компетентності учнів за сімома критеріями. Результати “автономної” групи були помітно вищими. Виявлено, що рівень сформованості граматичної й лексичної компетентностей значною мірою коорелює зі способом навчання, а фосилізовані помилки трапляються частіше в учнів, які навчаються в умовах формальної освіти.

Dong, J., & Blommaert, J. (2016). Global informal learning environments and the making of Chinese middle class. *Linguistics and Education*, 34, 33–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.08.003>

Досліджено способи конкуренції формального навчального середовища з інформальним, а також особливості проникнення глобалізованих неформальних систем навчання у національні формалізовані освітні практики. На прикладі групи китайських дорослих продемонстровано розширення мовного й соціокультурного репертуару учня, який навчається інформально.

Tragant, E., Serrano, R., & Llanes, A. (2017). Learning English during the summer: A comparison of two domestic programs for pre-adolescents. *Language Teaching Research*, 21(5), 546–567. <https://doi.org/10.1177/13621688166639757>

Досліджено вплив інтенсивного неформального навчання іноземних мов на рівень комунікативної компетентності школярів. Проаналізовано досвід двох груп учнів, що влітку навчалися в мовному таборі й, відповідно, в мовній школі. Хоча результати перевірки рівня сформованості мовних і мовленнєвих компетентностей продемонстрували прогрес обох груп, показники “табірної” групи є дещо кращими завдяки тому, що її учні були залучені також до неформального іншомовного спілкування.

Rothoni, A. (2018). The Complex Relationship Between Home and School Literacy: A Blurred Boundary Between Formal and Informal English Literacy Practices of Greek Teenagers. *TESOL Quarterly*, 52(2), 331–359. <https://doi.org/10.1002/tesq.402>

Проаналізовано півторарічне дослідження різноманітних практик вивчення іноземної мови групою грецьких підлітків, які належать до різних соціальних верств і навчаються у різних умовах. Автори спробували довести хибність поширених уявлень про категоричну розбіжність між шкільним і домашнім навчальними середовищами. Виявлено взаємозв'язки між формальним, неформальним й інформальним вивченням мов та обґрунтовано необхідність перегляду розуміння іншомовної грамотності, як статичного набору когнітивних умінь, набутих у лімітованих навчальних умовах.

Shah, S., & Brenzinger, M. (2018). The Role of Teaching in Language Revival and Revitalization Movements. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 201–208. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0267190518000089>

У статті розглянуто умови й фактори навчання корінних мов. Акцентується виняткова важливість неформальних і формальних практик, задіяних у цьому процесі. Зазначено виняткову роль тих членів спільноти, які здатні реалізовувати такі практики.

Stornaiuolo, A., Nichols, T. P., & Vasudevan, V. (2018). Building spaces for literacy in school: mapping the emergence of a literacy makerspace. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(4), 357–370. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2018-0033>

Розглянуто розроблення й реалізацію спеціального середовища в межах середньої школи – лабораторії навчання письма. Досліджено особливості функціонування такого середовища. Крім іншого, увагу акцентовано на залученні неформальних практик до освітнього процесу в формальній середній школі.

Puimige, E., & Peters, E. (2019). Learners' English Vocabulary Knowledge Prior to Formal Instruction: The Role of Learner-Related and Word-Related Variables. *Language Learning*, 69(4), 943–977. <https://doi.org/10.1111/lang.12364>

Дослідження сфокусовано на випадковому засвоєнні іноземних лексичних одиниць до початку формального навчання. Результати дослідження вказують на те, що підлітки часто займаються діяльністю, яка передбачає взаємодію з іноземною мовою, а також на те, що з віком така діяльність збільшується. Виявлено також позитивний зв'язок між лексичними знаннями та заочним вивченням мови.

В окрему категорію виділено статті, присвячені використанню комп'ютерних технологій у вивченні іноземних мов. Усі наведені нижче публікації поділяють бачення технологій як засобу неформальної або інформальної освіти і зосереджуються на окремих проблемах їх використання.

Kondo, M., Ishikawa, Y., Smith, C., Sakamoto, K., Shimomura, H., & Wada, N. (2012). Mobile Assisted Language Learning in university EFL courses in Japan: developing attitudes and skills for self-regulated learning. *ReCALL*, 24(2), 169–187. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344012000055>

У статті доповідається про проєкт, у межах якого вчені з університетів Японії досліджували використання мобільних засобів навчання іноземних мов шляхом розроблення навчального модуля, орієнтованого на покращення результатів студентів під час складання стандартизованого тесту *TOEIC*. Навчальний модуль реалізовано в поєднанні формального та саморегульованого (інформального) навчання. Зроблено висновок, що використання навчальних модулів такого типу заохочує навчання без втручання викладача, скорочує витрати часу на виконання завдань, підвищує рівень задоволення від навчання та покращує досягнення студентів. Саморегульоване навчання розглянуто з точки зору специфіки цілей, індивідуалізації навчальних завдань та їх практичної реалізації.

Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: a dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *ReCALL*, 24(2), 138–151. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344012000031>

Розглянуто неформальне вивчення іноземної мови із залученням віртуальних спільнот. Учасники експериментального дослідження, яке тривало два місяці, вивчали англійську мову, використовуючи інтернет у вільний час для читання, аудіювання та спілкування в онлайн-спільнотах, передусім на сайтах соціальних мереж. Дослідження було сконцентроване на динаміці цього процесу та розглядало його у контексті парадигми автономії учнів, що є одним з ключових елементів європейської політики вивчення іноземних мов протягом останніх десятиліть.

Chen, X. (2013). Tablets for Informal Language Learning: Student Usage and Attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20–36. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2013/v17n1.pdf#page=25>

Статтю присвячено дослідженню використання планшетних комп'ютерів студентами для самостійного вивчення англійської мови та з'ясуванню найефективніших способів їх використання в умовах інформальної освіти. Виявлено, що планшетні комп'ютери є корисними інструментами для створення інтерактивного, всеохоплюючого середовища соціальної взаємодії для вивчення мови, за умови, що студенти достеменно знайомі з їхніми технічними можливостями. Крім того, дослідження продемонструвало, що студенти позитивно ставляться до використання мобільних засобів навчання іноземних мов.

Chik, A. (2013). Naturalistic CALL and Digital Gaming. *TESOL Quarterly*, 47(4), 834–839. <https://doi.org/10.1002/tesq.133>

Оглядова стаття пропонує короткий аналіз загальних особливостей використання комп'ютерних ігор як засобу інформального вивчення іноземних мов. Сформульовано три напрямки засвоєння мови під час комп'ютерної гри: ігрова онлайн взаємодія, сприйняття ігрової текстової інформації та продукування мовлення під час гри або у пов'язаних з грою ситуаціях.

Sockett, G. (2013). Understanding the online informal learning of English as a complex dynamic system: an emic approach. *ReCALL*, 25(1), 48–62. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S095834401200033X>

У публікації розглянуто досвід засвоєння іноземної мови групою учнів, які використовували блоги, щоб повідомити про перебіг самостійного вивчення англійської мови протягом трьох місяців. Приклади цих блогів використано для побудови картини процесів інформального навчання згідно з теорією складних динамічних систем. Результати дали авторам змогу дійти висновків про те, як ці процеси використовуються учнями на різних етапах реальних комунікативних завдань в умовах інформальної освіти.

Reinhardt, J., Sykes, J., & Godwin-Jones, R. (2014). Games in Language Learning: Opportunities and Challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9–19. Retrieved from <http://lt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf>
<http://lt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf>

Запропоновано аналіз сучасних тенденцій і перспективних напрямків залучення елементів гейміфікації до процесу вивчення іноземних мов як способу поєднання інтересів школярів з навчанням. Вказано, що для отримання якісних результатів гейміфікації необхідно створювати умови, за яких використання гри з навчальною метою не буде перешкоджати учню отримувати від неї насолоду. Зазначається, крім іншого, що збір даних комп'ютерних ігор з дослідницькою метою є досить складним дослідницьким завданням

Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 503–528. <https://doi.org/10.1111/jcal.12154>

Дослідження пропонує критичний огляд літератури про *Facebook* як середовище навчання на основі публікацій з 2012 по 2015 рік. Огляд спирається на класифікацію, згідно з якою виділено три основні можливості використання мережі *Facebook*: поєднання інформаційних і навчальних ресурсів, гібридизація досвіду й розширення контексту навчання. Мета статті полягає у виявленні, якою мірою ці можливості були розкриті у дослідженнях *Facebook* як навчального середовища. Крім того, здійснено категоризацію проаналізованих джерел за типами використання мережі *Facebook* з навчальною метою, а саме: формальне використання в умовах формального навчання, інформальне використання в умовах формального навчання, використання в умовах інформального навчання.

Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal*, 71(4), 401–412. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccw117>

У статті стверджується, що неформальне вивчення англійської мови онлайн є недооціненим і заслуговує більшої уваги. Представлено емпіричне дослідження досвіду й уподобань студентів австрійського університету, пов'язаних з використанням нових медіа в умовах інформальної освіти. Проаналізовано бачення студентами корисності електронних ресурсів для формування іншомовної комунікативної компетентності у зіставленні з їхнім практичним досвідом використання таких засобів. Результати свідчать про те, що студенти віддають перевагу використанню добре відомих засобів (кінофільмів, онлайн-словників, електронної пошти) у саморегульованих контекстах, а також про розбіжність думок з приводу використання технологій під час формального навчання.

Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies. Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning & Technology*, 22(2), 8–27. <https://doi.org/10.125/44643>

Автор розглядає три ключових, на його думку, характеристики неформального вивчення іноземних мов, релевантних для застосування сучасних технологій у навчанні, зокрема нелінійний шлях реалізації, саморганізаційний характер, а також орієнтація на нові цілі й завдання.

Isbell, D. R. (2018). Online informal language learning?: Insights from a Korean learning community. *Language Learning & Technology*, 22(3), 82–102.

Досліджено онлайн спільноти для неформального вивчення корейської мови. Збір даних здійснювався протягом семи тижнів і передбачав спостереження за форумом *Reddit*, спостереження за чатом і заповнення відкритого опитувальника. Всупереч існуючим дослідженням вивчення мови в онлайн спільнотах, результати показали відносно невелике використання іноземної мови на противагу значним обсягам навчання “про мову”. Англійська мова використовувалася у 93% часу на форумі й у 81% часу в чаті. Крім того, автор досліджує та/або пропонує партиципаційні інтерактивні моделі вивчення мовних форм, правила онлайн взаємодії для сприяння навчанню на демократично організованій веб-платформі, а також чіткий поділ діяльності в межах спільноти між тими, хто вивчає мову, та мовними експертами.

Lai, C., & Zheng, D. (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, 30(3), 299–318. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344017000258>

Розглянуто самостійне використання студентами мобільних засобів для інформального вивчення іноземної мови. Аналіз отриманих даних дав змогу виявити аспекти самостійного позааудиторного мобільного навчання. Так, студенти використовують мобільні пристрої скоріше для здійснення персоналізації навчання, ніж для підвищення автентичності й соціальної взаємодії. Крім того, дослідження продемонструвало, що вибіркоче використання було результатом взаємозв'язку між можливостями пристроїв, способом їх використання, а також розумінням студентами природи навчальних завдань і часо-просторовими умовами їх виконання. Отримані результати свідчать про необхідність врахування зазначених особливостей під час розроблення заходів мобільного навчання й інформального вивчення іноземних мов.

Lee, J. S., & Dressman, M. (2018). When IDLE Hands Make an English Workshop: Informal Digital Learning of English and Language Proficiency. *TESOL Quarterly*, 52(2), 435–445. <https://doi.org/10.1002/tesq.422>

Обговорюється концепція *IDLE (Informal Digital Learning of English)* – “Неформальне вивчення англійської за допомогою цифрових технологій”. У статті зроблено спробу відповісти на запитання, чи здатні заходи *IDLE* сприяти покращенню результатів вивчення іноземної мови, а також з'ясувати здатність *IDLE* якісно доповнювати аудиторне навчання, розширювати голістичний досвід вивчення іноземних мов учнями, сприяти запровадженню технологічних новацій в освітній процес тощо. Зазначені проблемні запитання були емпірично досліджені авторами в трьох університетах Південної Кореї.

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25.

Розглядаються можливості мобільних й інших електронних засобів навчання іноземних мов, а також їхній потенціал для автономного, інформального навчання, спираючись на студентоцентроване, практикоорієнтоване бачення освітнього процесу. Проаналізовано особистісні, мотиваційні, соціокультурні чинники, а також можливу роль викладача в такому навчанні.

Guichon, N. (2019). A self-tracking study of international students in France: Exploring opportunities for language and cultural learning. *ReCALL*, 31(3), 276–292. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0958344019000090>

Дослідження зосереджено на з'ясуванні ролі технічних засобів у процесі вивчення іноземних мов шляхом застосування спеціального мобільного додатку, орієнтованого на фіксацію навчальної діяльності користувачів. Доведено, що програми самовідстеження можуть бути корисним інструментом для посилення ефективності навчання поза межами формальної освіти.

Lai, C. (2019). Technology and Learner Autonomy: An Argument in Favor of the Nexus of Formal and Informal Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 52–58. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0267190519000035>

У статті розглянуто низку досліджень, присвячених аналізу використання технологій для розвитку навчальної автономії учнів у формальних і неформальних умовах. Зазначено, що дослідження, присвячені формальному й неформальному навчанню, часто є незалежними один від одного, що ускладнює отримання достовірних наукових висновків.

Lee, J. S. (2019). Quantity and diversity of informal digital learning of English. *Language Learning & Technology*, 23(1), 114–126. <https://doi.org/https://doi.org/10125/44675>

Дослідження спрямоване на виявлення зв'язку між кількістю й різноманітністю практик *IDLE*, з одного боку, та навчальними цілями, з іншого. Результати опитування й інтерв'ювання студентів дали змогу з'ясувати, що такі показники, як обсяг навчання, вік студентів й основна освітня програма, суттєво впливають на дві афективні варійовані: впевненість і рівень задоволення. Крім того, різноманітність навчальних практик та основна освітня програма є визначальними для цілей продуктивного використання іноземної мови, результатів стандартизованих тестів і такої афективної варійованої, як відсутність остраху перед вивченням / використанням іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). Отримано 10.10.2019 з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>.

Council of the European Union (2012). Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, O.J. 2012/C 398/01. *Official Journal of the European Union*, pp. C 398/1-C 398/5. Отримано 25.10.2019 з <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe: Using public policy to secure a growth in skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Institute of Lifelong Learning [UIL] (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, Germany, UIL.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2007). *Propositions for a typology of recognition systems*. Vienna, Austria: Directorate for Education. Education Policy Committee.

Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*, 3, pp.142-149. Отримано 15.10.2019 з <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41851819.pdf>.

REFERENCES

Law of Ukraine “On education” [Zakon Ukraïny “Pro osvitu”], dated 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). Retrieved 10 Oct. 2019 from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>.

Council of the European Union (2012). Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning, O.J. 2012/C 398/01. *Official Journal of the European Union*, pp. C 398/1-C 398/5. Retrieved 25 Oct. 2019 from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.

European Commission /EACEA/ Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Federighi, P. (2013). *Adult and continuing education in Europe: Using public policy to secure a growth in skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Institute of Lifelong Learning [UIL] (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg, Germany, UIL.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2007). *Propositions for a typology of recognition systems*. Vienna, Austria: Directorate for Education. Education Policy Committee.

Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*, 3, pp.142-149. Retrieved 15 Oct. 2019 from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41851819.pdf>.

УДК 811.133.1(075.8)

LE TRAVAIL DE PROJET DANS LES LIVRES DE L'ÉLÈVE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Cherstyuk O.M., Kaganovskaya O.M.
elen-sherstyuk@gmail.com

L'Université nationale linguistique de Kyiv

Дата надходження 25.10.2019. Рекомендовано до друку 24.11.2019.

Анотація. У статті зроблено огляд особливостей застосування проектної роботи учнів у практиці навчання французької мови і культури на різних етапах. Описано функції, структурні і формальні ознаки різних типів проектів, наведено приклади проектів з автентичних і вітчизняних навчально-методичних комплексів. Виділено прийоми, необхідні для реалізації проектів на різних ступенях навчання у закладах середньої освіти з метою вдосконалення методики викладання французької мови і культури.

Ключові слова: навчально-методичний комплекс, змістовні й формальні опори, презентація проекту, поради авторів методики, експліцитні й імпліцитні види проектів.

Шерстюк Е.Н., Кагановская Е.М. Киевский национальный лингвистический университет
Проектная работа в учебниках французского языка как иностранного

Аннотация. В статье сделан обзор особенностей применения проектной работы учащихся в практике обучения французскому языку и культуре на разных этапах. Описаны функции, структурные и формальные признаки разных типов проектов, приведены примеры проектов из аутентичных и отечественных учебно-методических комплексов. Выделены приёмы, необходимые для реализации проектов, на разных ступенях обучения в учреждениях среднего образования с целью совершенствования методики преподавания французского языка и культуры.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, содержательные и формальные опоры, презентация проекта, советы авторов методики, эксплицитные и имплицитные виды проектов.

Sherstyuk O., Kaganovska O. Kyiv National Linguistic University
Project work in kits for teaching the French Language as foreign

Abstract. Introduction. The article deals with the use of project work in modern kits for teaching the French as a foreign language. The author determines functions, structure, formal signs of different types of project while teaching language and culture and building different types of skills and competences. The examples of projects of some types are analyzed and explained. **Methods.** Analyzing the types of projects, describing stages of their realization; the features of projects for junior, senior pupils and adults learning French; summing and generalizing of supports offered to the learners for building a project and for presenting it most effectively. **Results.** The analysis conducted by the author has shown that the French Kits use widely the project work and help teachers to develop their own professional mastery and all communicative, cultural and general competencies. **Key words:** kits, textbooks, content and formal support, the project presentation, the tips of methods authors, explicit and implicit types of projects.

La méthode des projets a apparu au début du XX^{me} siècle, quand les pensées des pédagogues et des philosophes se dirigeaient vers les recherches des chemins du développement actif de mentalité indépendante de l'enfant pour l'apprendre à non seulement à retenir et reproduire les connaissances données par l'école, mais à savoir les mettre en pratique. C'est notamment pour cette raison que les pédagogues américains (J.Duis, Kilpatrick et autres) ont appliqué l'activité commune et active, cognitive et créative, des enfants afin de résoudre un problème commun.

Le professeur peut aider les élèves, en citant les sources d'informations, dirigeant le travail dans un certain canal, mais à la suite les élèves doivent résoudre la tâche par eux-même. En approfondissant leurs connaissances, ils doivent recevoir un résultat pesant et visible. Ainsi, le travail pareil sur e problème se transforme en activité de projet, depuis qu'il prévoit telles étapes comme, par exemple,

la mise du problème, la planification des degrés/stages de sa résolution, la sélection et l'organisation des chemins avec le but d'accomplir les devoirs posés et, enfin, la présentation des résultats du projet accompli.

Avec le temps l'idée de méthode des projets a survécu une certaine évolution. Née comme idée de "l'éducation libre", elle est devenue aujourd'hui un composant intégré du système développé, élaboré et structuré de l'enseignement.

La méthode de projets est l'ensemble des procédés et d'opérations de la maîtrise de domaine spécifique de connaissances ou d'activité. Le projet est toujours visé pour un résultat qu'on peut voir, interpréter, modifier et mettre en œuvre dans la pratique.

L'incorporation du travail de projet dans l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, du français langue étrangère (FLE) a de profondes traditions, interprétées comme par les chercheurs, auteurs des méthodes ("Amis et Compagnie", "Zigzag", "Campus", "Alter Ego", "Eco", "Alors ?", "Adosphère", "Accent français", "Edito", "Nickel", "Alex et Zoé", "Civilisation progressive du Français", "Saison", "Oh là là", "Festival" etc.) et professeurs d'école. Depuis le temps d'application de cette totalité des méthodes se sont formulées d'essentielles exigences didactiques (Полат, 2000), comme, par ex., la disponibilité d'un problème/devoir important dans le plan de recherche et créatif que exige les savoir-faire intégrés et l'application des recherches informatiques, interdisciplinaires et parfois philosophiques pour sa résolution. Citons, par exemple, étude du problème démographique dans de différentes régions du monde ; création/rédaction d'une série des reportages de différents coins du globe terrestre à un sujet particulier ; le problème du réchauffement climatique, de l'influence des pluies acides sur l'environnement, du recyclage (un nouveau traitement) des déchets etc.

Deuxièmement, c'est l'importance théorique, de cognition des résultats prévus, comme un rapport aux services/administrations compétents sur l'état d'un problème, sur les agents qui influencent cet état, sur les tendances qu'on peut suivre dans son développement ; un commun numéro de journal ; une édition de l'anthologie des reportages de la scène des événements ; la protection de forêts dans des localités différentes ; le plan d'action etc. Troisièmement, c'est le travail indépendant des élèves (individuel, en paire, en groupe ou collectif). Quatrièmement c'est la structuration d'une partie contenu du projet avec la description des résultats pas à pas. Enfin, l'organisation et l'accomplissement du projet exige l'application des méthodes de recherches qui prévoient une certaine séquence d'actions qui comprend la mise du problème et des devoirs d'étude, l'avancement des hypothèses et leur investigation, la discussion des chemins de recherche (méthodes statistiques, expérimentales, observations etc.), collection de données, leurs systématisation et analyse ; le résumé du total, la présentation des résultats ; la conclusion, l'avancement de nouvelles hypothèses.

Les auteurs des méthodes FLE utilisent le terme "projet" en quelques notions. Avant tout, c'est l'activité d'accomplir un projet, l'action de projeter.

Le contenu de chaque étape (préparatoire, exécutif, de présentation et total/résumant) dépend du certain type de projet. Les critères de typologie des projets sont, essentiellement, leur, but, leur structure, la quantité d'élèves qui s'en occupent, le rôle du professeur etc. Comme c'est l'apprentissage et l'enseignement du FLE qui nous intéressent le plus, commençons par le thème et le but des projets à la leçon du français. Ayant étudié ou parcouru les méthodes de FLE qui agissent effectivement au marché des éditions pareilles (Alors ?, Adosphère, Accent français, Edito, Nickel ! Alex et Zoé, Civilisation progressive du Français, Saison, Oh là là, Festival, Amis et Compagnie, séries de livres créés par Yuriy Klymenko "A la découverte du Français" et beaucoup d'autres), nous avons trouvé trois types de projets. Avant tout, se sont les projets, dont le but est la formation et le développement des compétences communicatives (langagières ou linguistiques). De tels projets visent la création des savoirs et de mécanismes différents, p.ex. de grammaire, de vocabulaire, de lecture, d'écriture, de l'expression orale et écrite. Certaines méthodes incluent les projets dès le premier niveau d'acquisition de la langue, d'autres les proposent aux niveaux intermédiaires (B1, B2). Plus loin nous citerons des exemples de ce type des projets.

Le type suivant, comme nous le considérons, ce sont les projets qui inicient, forment et perfectionnent la compétence linguistique et socioculturelle. Leurs thèmes sont liés aux phénomènes culturelles de la France et d'autres pays francophones, aux événements de leurs histoire, passé ou présent, à la géographie, la vie sociale, aux régime politique, aux tendances contemporaines, au progrès de l'art, de la science, des technologies, aux changements dans leur développement. Ces projets construisent chez des élèves non seulement les capacités de communiquer en FLE, mais aussi de telles qualités comme tolérance, respect au esprit d'autres nations, désir de faire la profonde connaissances avec elles ... et de présenter ses propres nations et communautés e t de les faire aimer.

Nous déterminons le troisième type des projet comme celui qui aide et contribue au développement des savoir-faire, savoir-vivre et savoir à apprendre chez ceux qui apprennent la langue étrangère. Nous voulons dire qu' au cours d'accomplissement de tels projets les élèves approfondissent leurs connaissances dans le domaine de disciplines et de matières autres que les langues étrangères et ne sont pas liées à la socioculture francophone : mathématiques, physique, chimie, droit civil, art, musique, éducation physique etc. Appelons-les "projets interdisciplinaires".

Le rôle des projets dans l'enseignement des langues vivantes ne se limite pas seulement par l'acquisition des connaissances, des savoirs et des mécanismes. L'accomplissement du projet cultivent les qualités humaines, indispensables pour les études, le travail et la vie en général. Ce sont les capacités de travailler en équipe, de s'aider mutuellement, de planifier ses activités afin de choisir les procédés les plus efficaces pour atteindre de certains buts, ainsi que les stratégies de recherche, de sélection des chemins, et enfin, la capacité de partager la joie et la fierté des copains et des camarades du projet hyperréussi, heureux et fructueux.

A présent, cherchons quelques exemples de ces type de projets dans les livres d'élève du FLE. La série de méthodes "Amis et compagnie" (Amis et Compagnie) (quatre niveaux) comprend plusieurs projets linguistiques (communicatifs), socio-culturels et interdisciplinaires. On peut nommer cette série "exemplaire" en ce qui concerne l'utilisation (ou l'emploi) des projets comme procédé d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation. A la fin de chaque Unité qui comprend de 3 à 5 leçons les élèves sont invités à faire de différents projets :

- préparer et et présenter une exposition ;
- fabriquer un album de famille ;
- écrire une chanson ;
- écrire un article sur une célébrité ;
- organiser un voyage ;
- participer à une action solidaire ;
- réaliser un quiz ;
- écrire un scénario ;
- rédiger un article de journal ;
- interviewer les camarades pour un sondage d'opinions ;
- se présenter sar un blog ;
- écrire un petit récit ;
- faire enquête sur les légendes et les superstitions ;
- organiser une "fête des voisins" ;
- présenter une émission de télévision etc.

Comme on voit, la réalisation de tous ces projets au cours d'une année scolaire par le groupe d'élèves ou individuellement permet de développer en parallèle l'expression orale et écrite, les compétences lexico-grammaticales, stratégique et générale.

On propose à ceux qui accomplissent les tâches du projet, les stratégies correspondantes.

Examinons, p.ex., la réalisation du projet "Faire une réservation sur Internet". Premièrement les éveves écoutent l'information concernant les gares, les villes, les heures du départ et de l'arrivée, les dates, le type du billet de train, le nombre des voyageurs/passagers, la classe du wagon. Ils

remplissent les fiches données sur la page du livre où se trouve le devoir du projet. Sur la même page on peut lire un tableau "Bons plans" (Exclusif Internet !) où sont indiqués les itinéraires (p.ex. Lille Paris, Angoulême Marseille, Cannes Lyon etc.), le type du train (TGV, Corail (aux portières orange vif contraction de "confort" et "rail"), Ter (le train express régional) et le prix du billet (25.00 €, 50.00 €, 35 € ...). Deuxièmement sont présentées, pas à pas, les actions de l'élève, de la couple ou du mini-groupe d'élèves, comme, p.ex. de choisir d'abord une destination et une date de voyage ..., jouer le client ou la cliente d'une agence de voyages/l'employé(e) ... informer sur sa ville ou la gare de départ ... la date et l'heure de l'aller, du retour ... la place que vous souhaitez etc. L'employée lance ensuite sa "recherche" et annonce les résultats au (à la) client(e).

Les élèves peuvent aussi imiter à réserver leurs billets sur Internet en choisissant parmi les sites de voyages en train comme www.voyages-sncf.com (France) et d'autre. Sur la page du projet sont aussi disponibles les supports langagières - clichés et formules, propres aux situations décrites : De quelle gare partez-vous ? Vous préférez un trajet direct ? vous voulez une place près de la fenêtre ou près du couloir ? etc.

Nous supposons que le professeur peut varier les devoirs, les situations, les circonstances et les procédés du tel projet, comme, par ex., faire une réservation d'une chambre d'hôtel, des billets au théâtre, au cinéma, d'un voyage touristique, enfin, de commander un(des) article(s) sur internet pour "un vendredi noir". Nous voyons bien que cet exercice complexe aide à construire non seulement la communication pragmatique, mais aussi à former des savoir-vivre, des stratégies pour réaliser des activités de recherche indépendante. Un autre projet dans la même méthode visant à "préparer et présenter une exposition" concerne également le français LE et l'art plastique, le cours de sciences, l'histoire des objets communs dont personne ne se souvient plus le long chemin à côté de l'homme. D'abord est proposée une longue liste des matières scolaires, des activités de loisir, des phénomènes de la vie quotidienne : histoire, géographie, maths, sport, peinture, danse, mode, BD (bandes dessinées), cinéma, jeux vidéo, informatique, nature, société, santé et d'autres. L'élève doit choisir un thème ou un sujet qu'il voudrait traiter : une période d'histoire, des œuvres d'un illustrateur des BD, des meilleures recettes d'un grand chef cuisinier, des créations d'un(e) styliste de mode, la présentation des photos et de vidéo qu'il avait fait en vacances etc.

On conseille de demander l'avis et l'aide des professeurs. Ensuite il faut sélectionner les supports et les documents que l'élève veut exposer : photos, vidéos, CD, objets divers, illustrations, reproductions de tableaux. Avec ça on écrit en français la présentation de l'exposition. Si l'élève présente des œuvres d'art, on lui conseille de donner le(s) nom(s) de leur(s) auteurs et leur date de création, de les décrire (forme, couleurs, matériaux) et ajouter un petit commentaire. Enfin, on peut installer l'exposition dans la classe ou la mettre sur Internet. On peut même participer au concours de l'exposition la plus réussie. Les élèves approfondissent leurs connaissances en différentes matières, améliorent leurs savoir-faire en informatique, rédaction, dessin (animation, mise en scène, parole publique) et, comme on chante "aujourd'hui, les amis ... On vous fait partager nos plus belles passions, ... on vous fait découvrir de nouveaux horizons !" Les projets au cours du FLE contribuent, ainsi, au développement des qualités morales, capacités artistiques et psychologiques, au perfectionnement de communication et de relation entre élèves, enseignants et apprenants. En ce qui concerne les plus petits, les projets au cours de FLE ont un caractère des jeux, des aventures fantastiques, imaginées. Dans "Zigzag", p.ex., méthode pour les élèves de 6 à 10 ans, les auteurs ont inventé les projets comme "Préparez votre expédition pirate !" (niveau 2). Ils s'adressent aux élèves et leur demandent s'ils seront assez courageux pour partir à l'aventure avec leurs compagnons pirates. En préparant l'expédition, il faut être attentif, car la route sera longue. C'est le projet de groupe qui comprend quelques "missions". Avant tout, il faut écrire la fiche d'identité de chaque membre de l'équipage, en ajoutant la photo. Il faut décrire son caractère, écrire son nom et choisir le capitaine. Puis on écrit la liste des objets qu'on emporte sur le bateau. Il faut noter que l'unité précédente porte sur les pièces où on habite et les objets qu'on utilise. Le devoir suivant est de ranger les objets dans chaque pièce du bateau. Pendant ces activités on forme les mécanismes

lexicaux, grammaticaux, les opérations d'esprit comme logique, détaillement etc. Après on demande aux élèves d'imaginer et de décrire ce qu'ils vont faire pendant leurs journées à bord : ce que fera le capitaine, ce que feront les matelots ... La mission suivante est de dessiner la carte de leur île au trésor, de lui donner un nom et d'écrire un petit texte pour la décrire (l'exemple de la présentation d'une carte est donné à côté). Les élèves doivent penser et choisir où sera située leur île (dans quel hémisphère), s'il y aura des volcans, des cascades ... On doit alors cacher le trésor et écrire un texte pour guider les camarades vers lui. La dernière mission est de présenter son (leur) projet d'expédition aux camarades pirates de sa (leur) classe. Trouveront-ils le trésor ? Imaginons l'intérêt, l'agitation et l'enthousiasme des élèves pendant la réalisation de ce projet. Rappelons aussi que dans les cahiers d'activités on trouve les projets au fond individuels, p.ex. réaliser/conduire un blog permanent au cours d'apprentissage de FLE. Les sujets qu'on reflète sur les pages du blog son "Moi et la lecture", "Mon "look" !", "Quand je pars en vacances ...", "Moi et le cinéma", "Moi et la télévision", "Moi et les fêtes ..." et d'autres. Celui qui réalise le "blogging est conseillé, p.ex., de coller là-bas des photos qu'il a trouvées pour illustrer son blog et de ne pas poster ses photos personnelles sur Internet. D'abord, on propose des supports différents comme options à choisir, p.ex. "Je fête mon anniversaire ... avec ma famille. avec mes amis. avec mes voisins. avec ..." etc. Mais pendant que les savoirs et les mécanismes se renforcent, on donne plus de "liberté" et de possibilité pour la création.

Les méthodes pour les élèves-adultes comprennent aussi les activités de projet. Elles sont liées, avant tout, à l'emploi, à la vie quotidienne, aux loisirs, aux intérêts et hobbies et sont du caractère individuel, de couple, de groupe. Les buts de projets visent, premièrement, le perfectionnement des savoirs et des mécanismes de la langue, les compétences langagières et de communication, mais aussi la formation interculturelle et socio-linguistique. Ainsi, dans la méthode "Alter Ego" 2 (A2) sont proposés de tels projets :

1) sélectionner des livres pour la bibliothèque de votre entreprise, rédiger une fiche de lecture du livre de Nicolas Vanier, "L'Enfant des neiges". (Il y a des notes qu'on peut utiliser) ;

2) le gouvernement de votre pays est radicalement écologiste. Dans un communiqué de presse, le Conseil des ministres annonce les décisions prises dans le domaine de l'environnement. Imaginez les mesures (obligations, interdictions, devoirs) et les sanctions prévues en cas de non-respect. (Il y a des supports de forme et de contenu) ;

3) Un pays de rêve ! Vous participez au concours "Le paradis sur Terre". Sur une feuille séparée, écrivez un court texte pour présenter ce pays, cet endroit. Choisissez un type de paradis (celui des musiciens, etc.). Evoquez les conditions de vie. Donnez des informations sur les habitants etc. ;

4) La mairie de votre ville souhaite aménager un lieu non utilisé actuellement. Elle organise une consultation publique pour faire un choix entre les utilisations suivantes : - activités sportives ; - activités culturelles ; - autre. Imaginez quels projets précis pourraient être proposés. Établissez une liste. ... Vous avez discuté les projets envisagés. Rédigez le compte rendu de la réunion, avec vos points de vue et les priorités ; etc.

Dans les méthodes des auteurs ukrainiens le travail de projet occupe une place importante dans ces dernières années. On en emploie explicitement (méthodes d'anglais LE d'Oksana Karpiuk, de Liudmila Birkoun, de Lilya Morskaya etc.) mais aussi implicitement (Français, A la découverte du français de Yuriy Lymenko). La dernière des méthodes citées incorpore le travail de projet dans la partie "Vis-à-vis portfolio." Ces activités ont évidemment tous les indices des projets de types différentes. Citons un exemple. L'auteur propose aux élèves de préparer un jeu ou un quiz qui permettra à leurs correspondants de découvrir leur ville ou leur région. Ce sera un jeu en français. Les élèves reçoivent le plan des actions : faire une liste des activités et des endroits intéressants pour les correspondants (avec argumentation) ; trouver ou prendre des photos ; écrire des petits textes pour chaque photo/enregistrer ces textes ; inventer des questions qui vont avec ces photos ; et, enfin, réaliser le jeu sur papier ou sur ordinateur. Les devoirs sont accompagnés par les supports langagières, logiques et stratégiques. Il y a beaucoup d'autres exercices intégrés (situations+supports+activités langagières) qu'on peut transformer dans un projet à part entière ajoutant

quelques éléments formels, p.ex. écouter la radio sur les activités dans la région ce week-end et choisir un sujet intéressant (l'histoire, les animaux, la fête), prendre des notes, expliquer aux parents, amis, professeurs ce qu'on peut faire ce week-end et pourquoi. L'auteur propose aussi une stratégie, parfois en ukrainien, pour aider les élèves à réaliser le projet, et, à notre avis, à former ainsi dite "la compétence de projet".

Pour conclure, résumons que le travail de projet est largement utilisé dans l'enseignement des langues vivantes en général et dans les méthodes de FLE en particulier. La maîtrise professionnelle du professeur des LE suppose nécessairement la compétence de projet, c-à-d. la possibilité et les savoirs d'utiliser les projets proposés par les auteurs des méthodes FLE et d'inventer les nouveaux projets dans le cadre du curriculum scolaire ... et non seulement scolaire.

REFERENCES

- Полат, Е. С. (2000). Метод проектов на уроках иностранного языка. *ИЯШ*, 2, 3-10.
- Amis et Compagnie – 2,3,4. Méthode de français. Livre de l'élève. Cahier d'activité. Collette Samson. – Clé International 2011, 2014, 2016 Paris.
- Zigzag – 2 Méthode de Français – Livre de l'élève. Hélène Vantier, Cle Internaional, 2011.
- Alter Ego – 2. Methode de français. – Annie Berthet, Catherine Hugo et d'autres. Hachette Français Langue Etrangère. Hachette Livre 2012, 2016 Paris.
- Клименко, Ю. М. (2015). *Французька мова (3й рік навчання)* [підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів]. Київ: Методика Паблішинг.
- Ustylenko, Olga. (2019). Pre-service foreign language and culture teachers' project competence within the contemporary educational paradigm. *Foreign Languages Inozemni movy*, 1(97), 30-40.
- Устименко, О. М. (2019). Проектна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов і культур у контексті сучасної освітньої парадигми. *Іноземні мови*, 1(97), 30-40.

REFERENCES

- Polat, E. S. (2000). Metod proektov na urokakh ynostrannoho iazyka. *YYaSh*, 2, 3-10.
- Amis et Compagnie – 2,3,4. Méthode de français. Livre de l'élève. Cahier d'activité. Collette Samson. – Clé International 2011, 2014, 2016 Paris.
- Zigzag – 2 Méthode de Français – Livre de l'élève. Hélène Vantier, Cle Internaional, 2011.
- Alter Ego – 2. Methode de français. – Annie Berthet, Catherine Hugo et d'autres. Hachette Français Langue Etrangère. Hachette Livre 2012, 2016 Paris.
- Klymenko, Yu. M. (2015). *Frantsuz'ka mova (3j rik navchannia)* [pidruchnyk dlia 7-ho klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv]. Kyiv: Metodyka Pablishynh.
- Ustylenko, Olga. (2019). Pre-service foreign language and culture teachers' project competence within the contemporary educational paradigm. *Foreign Languages Inozemni movy*, 1(97), 30-40.
- Ustylenko, O. M. (2019). Proektna kompetentnist' majbutn'oho vchytelia inozemnykh mov i kul'tur u konteksti suchasnoi osvitr'oi paradyhmy. *Inozemni movy*, 1(97), 30-40.

РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ

**на навчально-методичний посібник для студентів магістратури
й аспірантури “Методи та організація сучасних досліджень з методики
навчання іноземних мов і культур” (автор Ніколаєва С. Ю. – К.:
Вид. центр КНЛУ, 2019. – 137 с.)**

Науково-дослідницька діяльність у закладі вищої освіти передбачає як участь у ній професорсько-викладацького складу, так і залучення студентів до досліджень і сучасних розробок. Умовою успішної науково-дослідницької діяльності студентів є передусім формування у них потреби в самостійному оволодінні загальними й фаховими компетентностями. Конкурентоспроможність на ринку праці спонукає сучасне студентство до розширення й поглиблення набутих знань і до самоосвіти й саморозвитку.

Навчально-методичний посібник покликаний допомогти студентам магістратури спеціальності 014 Середня освіта й спеціалізації 014.02 “Мова і література (англійська / німецька / французька / іспанська)” в самостійному оволодінні в позааудиторний час навчальною дисципліною “Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур”, яка викладається в межах освітньо-професійних програм “Англійська / Німецька / Французька / Іспанська мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов і культур у вищих навчальних закладах” і “Викладання європейських мов на основі комбінованих технологій (англійська мова і друга західноєвропейська мова)”. Посібник також може слугувати засобом викладання навчальної дисципліни “Теоретичні засади реалізації дослідження в галузі освіти” в аспірантурі.

Традиційному визначенню мети, завдань і змісту виучуваної навчальної дисципліни “Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур” передують глосарій термінів із засад наукового дослідження, який уможливило ознайомлення читачів посібника з окремими термінами, пов’язаними з реалізацією дослідження в галузі методики навчання іноземних мов і культур. Наведені перелік загальних і фахових компетентностей, якими має оволодіти магістрант / аспірант у межах зазначених освітньо-професійних програм, і перелік його очікуваних знань і вмінь з виучуваної навчальної дисципліни уможливають його орієнтацію як у проміжних, так і кінцевих результатах її вивчення.

Запланований лектором інтерактивний режим читання лекцій зумовив надання магістранту / аспіранту рекомендацій щодо його підготовки до цієї організаційної форми навчання в закладі вищої освіти, що уможливило вдосконаленню навчально-стратегічної компетентності магістранта / аспіранта. Наведений основний зміст лекцій у супроводі ановано рекомендованих публікацій з проблем методології та методів дослідження сприяє попередньому ознайомленню студентів з питаннями, винесеними лектором до обговорення.

Авторка посібника не оминула й сучасний формат лекції, навівши приклади відеолекцій з YouTube каналу, які рекомендуються до перегляду під час підготовки магістранта / аспіранта до інтерактивних лекцій. Щоб полегшити розуміння змісту відеолекцій, наводиться перелік наукових термінів англійською мовою, які рекомендуються студентам для повторення.

У розроблених планах чотирьох практичних занять: “Загальна характеристика, структура і зміст дипломної роботи магістра”, “Вимоги до оформлення дипломної роботи магістра”, “Основні методи наукового дослідження в методиці навчання іноземних мов і культур”, “Допоміжні методи наукового дослідження в методиці навчання іноземних мов і культур”

також представлено професійно орієнтовані творчі завдання, основну й додаткову літературу для опрацювання, в тому числі й іноземними мовами, посилання на Інтернет-ресурси, завдання для самоконтролю й індивідуальні завдання. В процесі виконання практичних завдань студенти мають можливість ознайомитись із сучасними тенденціями організації наукових досліджень у вищій освіті й оволодіти дослідницькими компетентностями, а також набути уявлення про їх реалізацію в професійній діяльності викладача іноземної мови. Опрацювання запропонованих наукових джерел сприятиме усвідомленню майбутніми викладачами теоретичних проблем методики навчання іноземних мов і культур як науки, засад методології наукового дослідження в галузі методики навчання іноземних мов і культур у різних типах (мовних і нелінгвістичних) закладів вищої освіти, процесу наукового дослідження, його характеристики й етапів перебігу, видів і форми науково-дослідницької діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, організації та методики проведення наукового дослідження тощо.

Також розкрито особливості як проміжного, так і підсумкового контролю, зокрема наведено зразки модульної контрольної роботи, підсумкового тесту та орієнтовні питання й завдання до заліку.

Задля розширення наукового світогляду магістрантів / аспірантів їм запропоновано низку інтернет ресурсів, зокрема переліки сайтів фахових видань ДАК МОН України – віднесених до категорії Б збірника наукових праць “Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія” і науково-методичного журналу “Іноземні мови”, сайт кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій КНЛУ й персональні освітні сайти її викладачів.

З-поміж інших наведено переліки сайтів зарубіжних наукових журналів вільного доступу, глосаріїв наукової термінології, зарубіжних магістерських дипломів, вебінарів з проблем реалізації дослідження в галузі методики навчання іноземних мов.

Запропоновані в посібнику додатки є не менш інформативними, зокрема щодо висвітлення питань структури й оформлення дипломної роботи, підготовки й оприлюднення результатів реалізованого наукового дослідження. Передусім наведено орієнтовну тематику дипломних робіт студентів магістратури, зокрема формулювань тем дипломних робіт, оформлення їхнього змісту. Також запропоновано різноманітні зразки: анкети для вивчення проблеми організації самоконтролю рівня сформованості англійської компетентності у читанні, оформлення контрольних листів, вхідного тесту для самоконтролю рівня сформованості вмінь іншомовного читання, завдань до- і післяекспериментального зрізів для перевірки рівня сформованості компетентності в діалогічному мовленні, опису вправ, автентичних англійських анотацій та “Summary” до дипломної роботи магістра, приклади оформлення бібліографічного опису використаних джерел.

Авторка посібника не позбавлена й почуття гумору, яким щедро ділиться на його сторінках з магістрантами / аспірантами в анекдотах про вчених і науку.

Окрім друкованого варіанта посібника, магістранти / аспіранти можуть скористатись його електронним аналогом, розміщеним у репозитарії Київського національного лінгвістичного університету (режим доступу <http://www.knlu.edu.ua/struktura/pidrozdili-universitetu/library/repozitarij-universitetu>).

Рецензенти :

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології, педагогіки і фізичної культури
Київського національного лінгвістичного університету*

Т. І. Левченко

*доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики
викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету*

О. Б. Бігич

Рецензія

на навчальний посібник для самостійної роботи студентів бакалаврату (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і література (Іспанська мова і література)) з вибіркової дисципліни “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти” (автор Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2019. – 72 с.)

Актуальність рецензованого навчального посібника не викликає сумнівів, оскільки нові спеціальність 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 позааудиторної самостійної роботи.

Рецензований посібник призначено для позааудиторної самостійної роботи студентів ІV курсу – майбутніх учителів іспанської мови з вибіркової дисципліни “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної 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 лінгвосоціокультурну компетентність як складник іспаномовної комунікативної компетентності й удосконалення методичних навичок інтегрованого формування у школярів мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі загальної середньої освіти.

Укладені контенті 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 позааудиторної самостійної роботи.

Поглибивши декларативні знання про лінгвосоціокультурну компетентність як складник іспаномовної комунікативної компетентності (лекція 1) й ознайомившись із системою формування лінгвосоціокультурної компетентності в закладі загальної середньої освіти (лекція 2), протягом інших лекцій студенти здобувають процедурні методичні знання про інтегроване формування у школярів лінгвосоціокультурної й фонетичної (лекція 3), лексичної (лекція 4), граматичної (лекція 5) компетентностей, а також рецептивних в аудіюванні й читання і (лекція 6) і продуктивних у говорінні й письмі (лекція 7) іспаномовних комунікативних компетентностей.

Тематика практичних занять конкретизує зміст дотичних лекцій. Так, практичне заняття № 1 “Система формування лінгвосоціокультурної компетентності в закладі загальної середньої освіти” передбачає як поглиблення студентами методичних знань, зокрема про структуру, цілі й етапи її формування, так і про культуру зорієнтований підхід як контекст і “діалог культур” як технологію формування у школярів іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності.

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 інтегрованого формування у школярів лінгвосоціокультурної й мовних і мовленнєвих компетентностей на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі загальної середньої освіти.

Завдання для індивідуальної роботи укладено згідно з трьома рівнями її складності: від укладання різноманітних переліків (сучасних засобів інтегрованого формування лінгвосоціокультурної й кожного виду іспаномовної комунікативної компетентності; відео-уроків; автентичних матеріалів для фонетичної зарядки, різновидів реалій; подкастів лінгвосоціокультурного спрямування тощо) й аналізу до укладання фрагментів уроків іспанської мови.

Пропоновані для самоконтролю завдання уможливають саморефлексію студентів щодо рівня сформованості їхніх методичних знань про інтегроване формування лінгвосоціокультурної й кожного виду іспаномовної комунікативної компетентності на різних ступенях навчання іспанської мови в закладі загальної середньої освіти.

Професійно орієнтовані творчі завдання передбачають розроблення дотичних до тем практичних занять фрагментів уроків іспанської мови та їх презентації в ролі вчителя у форматі професійно орієнтованої рольової гри.

Кожне практичне заняття завершує тематично дотичний методичний кейс: Las herramientas modernas de la formación de la competencia linguo-sociocultural; Los proverbios / trabalenguas auténticos; Las fiestas en el mundo hispanohablante; Gramática Española en refranos / dichos / aforismos / proverbios / sentencias; Películas de animación – los ganadores de los Premios Goya Booktrailer “Un día de... (Editorial Difusión)”; Booktrailer “Lunas (Editorial SGEL)”; Booktrailer “Aventuras para 3 (Editorial Edelsa)”; Booktrailer “Colección Yago Ayala (Editorial EnClave ELE)”; Booktrailer “Complemento perfecto (Editorial Edinumen)”; Booktrailer “Los Fernández (Editorial SGEL)”; Booktrailer “Grandes personajes y Perfiles pop (Editorial Difusión)”; Los juegos de rol, який пропонується виконати студенту чи групі студентів за бажанням.

Укладені переліки рекомендованих і довідкових джерел, авторських інтернет ресурсів і колективних монографій уможливають глибоке оволодіння студентами змістом вибіркової дисципліни “Методика формування іспаномовної лінгвосоціокультурної компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти”.

Додатки посібника уміщують авторську статтю “El Día de Los Muertos: аналітичний огляд навчальних матеріалів професійного блогу ProfeDeELE”; план-конспект уроку іспанської мови “El Día de Los Reyes Magos y El Día de Sviatýi Mykoláý”, фрагменти уроку іспанської мови з інтегрованого формування фонетичної / лексичної / й лінгвосоціокультурної компетентностей та компетентностей в аудіюванні / читанні / письмі; схему фрагмента уроку іспанської мови з формування граматичної компетентності; “Seis sombreros para pensar” de Edward de Bono como la tecnología de la realización del juego de rol, кейс “Turismo ecológico en Costa Rica” і приклади реалізації проектних технологій навчання іспанської мови й культури.

Матеріали навчального посібника сприятимуть подальшому формуванню у студентів – майбутніх учителів іспанської мови – методичної компетентності: здобуттю декларативних знань про лінгвосоціокультурну компетентність як складник іспаномовної комунікативної компетентності й удосконалення методичних навичок інтегрованого формування у школярів мовних, мовленнєвих і лінгвосоціокультурної компетентностей на різних ступенях навчання іспанської мови на уроці і під час позакласної роботи в закладі загальної середньої освіти.

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/LSKC>) 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. Задорожна

ІНФОРМАЦІЯ

ПЕРЕЛІК ЗАХИЩЕНИХ ДИСЕРТАЦІЙ У 2019 РОЦІ

Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету

Лазаренко С. В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – Теорія і методика навчання: германські мови.

У дисертації вирішується проблема самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю в читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій з використанням мобільних додатків.

Конкретизовано мету і зміст самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій. Уточнено поняття асинхронної самостійної роботи, інформального навчання та самостійного оволодіння курсантами англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні. Реалізовано принцип інформальності в освітньому процесі, запропонованого автором дослідження.

Визначено принципи і критерії відбору навчального матеріалу з інформаційних каналів мобільного додатку Google Play Преса. Укладено лексичний мінімум майбутнього військового фахівця з інформаційно-телекомунікаційних технологій, який налічує 212 лексичних одиниць та відібрано граматичний мінімум із веб-текстів загальною кількістю $\approx 17,000$ слів.

З'ясовано найефективніші навчальні стратегії та прийоми для самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні з точки зору курсантів. До цих стратегій увійшли: *навчально-інформаційні* (знаходження незнайомих лексико-граматичних одиниць мови; виявлення основної та другорядної інформації (термінологічної та нетермінологічної лексики); *метакогнітивні* (аналіз лексико-граматичного матеріалу в тексті; концентрація уваги на вивчаючому читанні; розуміння запропонованих цілей в процесі читання; самоконтроль); *когнітивні* (ідентифікування фактів у тексті через лексико-граматичне оформлення; уточнення значення лексико-граматичного матеріалу); *компенсаторні* (перифраз; лінгвістична здогадка; використання електронних словників; виділення ключових слів, словосполучень, речень; використання зображальних опор); *конкретно-практичні* (розпізнавання граматичних форм відповідно до граматичних правил; відбір та створення бази довідникових матеріалів за допомогою мобільних додатків; утворення нових слів, словосполучень або виразів; створення та ведення електронного словника з лексики за допомогою Google Форм); *лінгводидактичні* (виокремлення мовних засобів за формальними ознаками; пошук необхідних значень згідно з семантичними ознаками).

Розроблено авторський мобільний додаток *Mobile Learning Class*, створено закриту спільноту *English in USE: Military IT technologies* у мережі Google+ та відібрано безкоштовні мобільні додатки корпорації Google. З'ясовано дидактичні властивості та методичні функції мобільних додатків і технологій для самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями. Досліджено та проаналізовано особливості використання сервісів та інструментів Google Диск для організації освітнього процесу під час оволодіння курсантами англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні.

Експериментально доведено ефективність методики самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій та визначено її оптимальний варіант. За результатами дослідження укладено методичні рекомендації щодо організації самостійного оволодіння курсантами англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні.

Ключові слова: англомовна лексико-граматична компетентність, військовий фахівець з інформаційно-телекомунікаційних технологій, інформальне навчання, курсант, мобільні додатки, самостійна робота, навчальні стратегії, навчальні прийоми, читання.

Прокопчук М. М. Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької). Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено розв'язанню проблеми формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької).

У роботі вивчено сучасний стан розвитку наукової думки з проблеми формування мовних компетенцій у другій іноземній мові; досліджено психолого-педагогічні передумови формування мовних компетенцій в учнів молодшого підліткового віку, які вивчають англійську мову як другу іноземну після німецької мови; розглянуто мовні компетенції другої іноземної мови на початковому етапі основної школи як об'єкт навчання, визначено їхню структуру та зміст; уточнено психолінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні аспекти інтерференції та переносу; здійснено порівняльний аналіз фонетичного, лексичного, граматичного, графічного рівнів англійської та німецької мов у межах чинної програми.

У межах дослідження проаналізовано принципи добору фонетичного, лексичного, граматичного навчального матеріалу; уточнено додаткові методичні критерії залучення навчального матеріалу; теоретично обґрунтовано і практично розроблено систему вправ для інтегрованого формування мовних компетенцій другої іноземної мови з навчально-стратегічною компетенцією в учнів основної школи; запропоновано модель організації навчання.

Експериментально доведено ефективність створеної методики та визначено її оптимальний варіант, за результатами експерименту укладено методичні рекомендації.

Ключові слова: мовні компетенції, рідна мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, інтерференція, перенос, мовні навички, мовна усвідомленість, навчально-стратегічна компетенція.

Корнєєва І. О. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх дизайнерів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Наукову працю присвячено розв'язанню проблеми формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні (монолог-презентація).

У роботі розглянуто особливості формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у майбутніх дизайнерів, які лягли в основу відповідної методики; запропоновано визначення “монологу-презентації” як цільового функціонального типу монологічного мовлення дизайнерів; проведено лінгвістичний аналіз дискурсу монологу-презентації; досліджено мовні особливості цього функціонального типу монологічного мовлення; конкретизовано типові ситуації іншомовного професійного спілкування і види монологу-презентації (доповідь і реклама); розроблено систему вправ для навчання монологу-презентації-повіді і монологу-презентації-реклами й модель організації дотичного навчання на їхній основі; визначено

контекст професійно орієнтованого навчання монологічного мовлення майбутніх дизайнерів – особистісно-діяльнісний підхід; досліджено складники змісту навчання професійно орієнтованого англомовного монологічного мовлення; описано методичний експеримент й укладено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, англомовна компетентність у монологічному мовленні, монолог-презентація-доповідь, монолог-презентація-реклама, система вправ, модель формування професійно орієнтованої компетентності, майбутні дизайнери, нелінгвістичні заклади вищої освіти.

Чухно О. А. Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької.

Розглянуто сучасний стан розвитку наукової думки з питання професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької: визначено зміст і структуру професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові, психолінгвістичні особливості оволодіння майбутніми вчителями англійською вимовою в умовах субординативного мультилінгвізму, лінгвістичну основу формування професійної фонетичної компетентності під час навчання англійської мови після німецької.

Узагальнено принципи формування професійної фонетичної компетентності в другій іноземній мові, запропоновано шляхи їх реалізації; встановлено оптимальну послідовність уведення фонетичних одиниць в умовах професійно орієнтованого навчання англійської вимови після німецької; теоретично обґрунтовано й практично розроблено підсистему вправ і модель формування англомовної професійної фонетичної компетентності на базі німецькомовної.

Експериментально доведено ефективність розробленої методики й визначено її оптимальний варіант. Укладено методичні рекомендації щодо формування професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ключові слова: друга іноземна мова, інтерлінгвальна вимова, майбутні вчителі, професійна фонетична компетентність, професійно орієнтоване навчання, субординативний мультилінгвізм, фонетичні одиниці.

Лисенко О. А. Професійна підготовка педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

У дисертації проаналізовано стан дослідження проблеми професійної підготовки вчительських кадрів у педагогічній теорії, схарактеризовано базові поняття розвідки, з'ясовано суспільно-політичні, соціально-економічні, історико-педагогічні чинники становлення й розвитку педагогічної освіти Ірландії.

Унаслідок аналізу розбудови педагогічної освіти Ірландії розроблено авторську періодизацію її розвитку. В роботі обґрунтовано особливості триступеневої організації та змісту професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів Ірландії.

Розглянуто еволюцію розробки ірландської Національної програми вступу до професії, визначено особливості змісту й умов виконання сучасних державних програм вступу до професії для педагогічних працівників початкових і середніх шкіл. З'ясовано, що ЗВО, а також Центри освіти і практичної підготовки мають власні програми вступу до професії, менторської допомоги, розроблені для сприяння молодим фахівцям у їх фаховому вдосконаленні.

Доведено, що професійні об'єднання ірландських педагогів є активними учасниками процесу реформування педагогічної освіти країни всіх ступенів. З'ясовано можливості використання прогресивних ідей ірландського досвіду в реформуванні системи педагогічної освіти України.

Ключові слова: початкова педагогічна освіта, професійна підготовка, педагогічні кадри, моделі паралельної, послідовної педагогічної освіти; професійний розвиток, програма вступу до професії, Ірландія.

Учений секретар – доктор пед. наук, професор О. Б. Бігич

**Дисертації,
захищені в спеціалізованій ученій раді К 26.001.49
Національного університету імені Тараса Шевченка**

Медведчук А. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено вивченню питань формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Уточнено визначення поняття “іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетентність менеджерів з адміністративної діяльності”. Розглянуто психологічні, лінгвістичні та психофізіологічні особливості і механізми англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, в тому числі англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування.

Обрано сучасні підходи (компетентістний, професійно орієнтований та ситуативно-комунікативний), на основі яких доцільно здійснювати формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Уточнено структуру англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності й охарактеризовано її компоненти (лінгвістичний, професійний та соціокультурний). Враховуючи властивості та структуру професійно орієнтованого діалогу-розпитування, найкращою технологією для навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності англомовного професійно орієнтованого діалогу-розпитування обрано технологію ситуативного моделювання.

Виділено етапи формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, розроблено комплекс вправ та змодельовано процес формування вищезазначеної компетентності. Експериментально перевірено і доведено ефективність методики формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, укладено методичні рекомендації для викладачів англійської мови.

Ключові слова: англомовна професійно орієнтована компетентність, менеджер з адміністративної діяльності, діалог-розпитування, технологія ситуативного моделювання.

Гурсєва Л. В. Методика дистанційного формування у майбутніх перекладачів термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі (англійська та українська мови). – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено вирішенню проблеми дистанційного формування у майбутніх філологів термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі (англійська та українська мови). У дослідженні теоретично обґрунтовано і практично розроблено методику дистанційного формування у майбутніх філологів термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі на основі навчальної платформи Moodle з позицій компетентнісного та міждисциплінарного підходів до навчання усного перекладу. Уточнено поняття “міжгалузева термінологія”, розкрито сутність поняття “термінологічна компетентність в усному двосторонньому перекладі” та визначено її складові компоненти. Доведено методичну доцільність використання дистанційного курсу в якості компенсатора браку аудиторного часу в межах навчання усного двостороннього перекладу.

В результаті проведеного дослідження розроблено підсистему вправ для формування термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі, експериментально доведено її ефективність та сформульовано методичні рекомендації щодо використання запропонованої підсистеми.

Ключові слова: термінологічна компетентність, усний двосторонній переклад, міжгалузева термінологія, дистанційний курс, міждисциплінарний підхід.

Заярна І. С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02–теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробці та експериментальній перевірці методики дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців. У роботі проаналізовано стан досліджуваності проблеми дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення студентів-юристів; визначено жанри англійського аргументативного писемного мовлення в межах юридичного дискурсу та їх лінгвістичні особливості. Особлива увага зосереджена на теоретико-методичних аспектах дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення студентів-юристів: з’ясовано особливості LMS Moodle як онлайн технології, для дистанційного навчання англійського аргументативного мовлення, виокремлено підходи та принципи дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення, а також вивчено специфіку застосування методу кейсів та методу Сократа для дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення. Сформульовані цілі та зміст навчання англійського аргументативного писемного мовлення, визначено критерії відбору текстового та мовного матеріалів та на їх основі здійснено відбір текстів, лексичних одиниць та граматичних структур; теоретично обґрунтовано та розроблено підсистему вправ та завдань, а також створено дидактичну модель організації процесу дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців. Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання, за результатами якого укладено методичні рекомендації до дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців.

Ключові слова: аргументативне мовлення, дистанційне навчання, жанри англійського аргументативного писемного мовлення, майбутні правознавці, метод кейсів, метод Сократа, принципи дистанційного навчання, юридичний дискурс, LMS Moodle.

Савченко А. С. Методика формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методику навчання студентів мовних спеціальностей китайського писемного мовлення на рубіжному рівні навчання. Розроблено систему вправ для формування китайськомовної компетентності в писемному мовленні у майбутніх філологів. Система вправ охоплює підсистеми, орієнтовані на написання рефератів-конспектів, рефератів-повідомлень, рефератів-оглядів (компаративних, кумулятивних, діахронних рефератів); власних висловлювань (функціонального типу опису, функціонального типу повідомлення). У дослідженні висвітлено організаційні і змістові аспекти експериментального навчання студентів. Запропоновано два варіанти авторської методики (А і Б). Проведено передекспериментальний та післяекспериментальний зрізи, викладені відповідні результати ефективності створеної методики навчання китайського писемного мовлення. Для більш чіткого сприйняття результати зрізів були винесені в таблиці. Важливим моментом дослідження є те, що поруч з демонстрацією результатів зрізів, було проілюстровано співвідношення студентів за рівнями навченості (високий, достатній, середній, низький, абсолютний). На основі результатів експерименту було встановлено методичні передумови ефективності авторської методики. Проте перевага варіанту А моделі авторської методики над варіантом Б не підтвердилася. Обидва варіанти виявилися однаково ефективні.

Ключові слова: китайське писемне мовлення, майбутні філологи, система вправ, реферат, повідомлення.

Романов І. І. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено ефективність розробленої методики диференційованого навчання професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців: окреслено основні підходи до навчання правознавців іноземної мови; уточнено зміст лексичної компетентності; обґрунтовано методичні засади диференційованого формування лексичної компетентності в усному спілкуванні з використанням кейс-методу; уточнено поняття кейс-методу у формуванні лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців; здійснено диференціацію кейсів з урахуванням рівня навченості студентів та очікуваного результату навчання, за змістом навчання та наповненням навчальними матеріалами; визначено критерії відбору лексичного матеріалу та комунікативних ситуацій для навчання; наголошено на етапах роботи з лексичним матеріалом. Розроблено кейси для різних рівнів навченості студентів (A2, B1, B1+), а також модель диференційованого навчання майбутніх юристів англійської лексики в усному спілкуванні. У процесі експерименту встановлено ефективність розробленої авторської методики, сформульовано методичні передумови ефективності диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців за авторською методикою.

Ключові слова: майбутні правознавці, лексична компетентність, усне спілкування, комунікативні ситуації, диференційоване навчання, кейс-метод, рівень навченості студентів.

Кравченко А. О. Методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробці та експериментальній перевірці методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності

в читанні у майбутніх філологів. У роботі конкретизовано лексичну компетентність у читанні майбутнього філолога. Визначено методичні засади та обґрунтовано зміст і структуру англомовної лексичної компетентності в читанні майбутніх філологів з урахуванням рівнів розуміння текстів. Розроблено підсистему вправ та завдань, створено модель організації процесу диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів. Ефективність розробленої методики перевірено й підтверджено в ході експериментального навчання, за результатами якого укладено методичні рекомендації щодо диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів.

Ключові слова: англомовна лексична компетентність, диференційоване формування компетентності, читання, текст, майбутні філологи, рівні розуміння тексту, підсистема вправ і завдань, методика.

Валентон І. В. Формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх менеджерів засобами електронного кейсу. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці методики формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх менеджерів засобами електронного кейсу. У дисертації обґрунтовано зміст англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності майбутніх менеджерів; визначено лексико-граматичні, стилістичні та прагматичні особливості текстів економічної тематики; окреслено методичні засади формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх менеджерів засобами дистанційного електронного кейсу; зроблено відбір фахових текстів, релевантних для навчання ознайомлювального, вивчаючого та пошукового читання, відповідних комунікативним потребам та ситуаціям майбутніх менеджерів; укладено систему завдань для формування відповідної компетентності, створено модель організації навчання; експериментально перевірено ефективність розробленої методики та визначено методичні передумови її ефективності.

Ключові слова: англомовна професійно орієнтована читацька компетентність, електронний кейс, уміння читання, стратегії читання, майбутні менеджери, комунікативний підхід, види читання, навчання читання.

Сем'ян Н. В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню, розробленню та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору. У роботі проаналізовано зміст англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні; схарактеризовано лінгвальні та екстралінгвальні характеристики поетичного твору як засобу формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. Визначено методичні засади формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. Здійснено добір поетичних творів, розроблено підсистему вправ і завдань, а також створено модель організації процесу формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору. Окреслено низку навчальних функцій, які виконує поетичний твір як засіб формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної

компетентності в читанні. Описано планування підготовки експерименту, розроблено критерії та норми оцінювання у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, методичні засади, поетичний твір, підсистема вправ та завдань, критерії та норми оцінювання, формування компетентності, майбутні філологи.

Голова ради – доктор пед. наук професор В. М. Шовковий,
член ради – кандидат пед. наук доцент Я. В. Окопна

Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді К 58.053.05 Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія та методика навчання (германські мови)”.

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику інтегрованого формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей. Визначено сутність ключових понять дослідження. Уточнено структуру іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей, яка містить відповідні знання, навички, уміння. Обґрунтовано теоретико-методологічну основу для формування досліджуваних компетентностей, що базується на засадах компетентнісного, інтегрованого, комунікативно-діяльнісного та рефлексивного підходів та загальнодидактичних (системної єдності, індивідуальності, суб'єктності) й методичних (комунікативності, ситуативності, новизни, паралельного формування знань, навичок та умінь, урахування навчальних потреб та інтересів студентів) принципах. Визначено предметний і процесуальний компоненти змісту інтегрованого формування досліджуваних компетентностей. Здійснено аналіз особливостей англомовного економічного методичного дискурсу. Визначено критерії відбору текстового (автентичність, професійна спрямованість, зрозумілість, тематичність, актуальність інформації, методична цінність) та лексичного (сполучуваність, семантична цінність, стилістична відповідність, частотність, професійна спрямованість) матеріалів. Виділено три етапи інтегрованого формування досліджуваних компетентностей. Відповідно до визначених етапів створено інтегровану систему вправ та завдань, яка включає шість груп та п'ятнадцять підгруп. Сконструйовано лінгводидактичну модель інтегрованого формування у майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей іншомовної комунікативної та методичної компетентностей. Ефективність розробленої методики доведено експериментально. За результатами експерименту укладено відповідні методичні рекомендації.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, методична компетентність, майбутні викладачі англійської мови для економічних спеціальностей, інтегроване формування, система вправ і завдань.

Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування й розробку методики формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму та експериментальну перевірку її ефективності. Проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми, визначено, що формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні доцільно здійснювати на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та професійно орієнтованого підходів. Проаналізовано особливості англомовного туристичного монологу та зроблено висновок про доцільність навчання студентів монологу-повідомленню, монологу-переконанню, монологу-презентації (презентації-доповіді та презентації-рекламі). Уточнено цілі та зміст формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму; обґрунтовано доцільність формування вмінь використовувати навчальні та комунікативні стратегії. Запропоновано критерії відбору навчального матеріалу – лексичних одиниць, текстів (друкованих, фонограм та відеофонограм). Виділено три етапи формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму та розроблено підсистему вправ, що корелює з етапами. Побудовано модель формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні у двох варіантах залежно від питомої ваги етапів.

Експериментально доведено ефективність методики та вищу результативність варіанту, за яким більша увага приділяється формуванню вмінь продукувати підготовлений та непідготовлений монолог. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації щодо формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму.

Ключові слова: професійно орієнтована англомовна компетентність, монологічне мовлення, майбутні фахівці сфери туризму, підсистема вправ, модель, вміння, стратегії, експериментальне навчання.

Шандра Н. А. Формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність методики формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах магістратури. Визначено сутність та уточнено структуру англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій, компонентами якої є: знання, навички, уміння, усвідомленість. Висвітлено сучасні підходи (компетентнісний, комунікативно-когнітивний, комунікативно-діяльнісний, соціокогнітивний, особистісно орієнтований та інтегрований) та принципи, на яких ґрунтується процес формування англомовної лексичної компетентності у професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх фахівців з інформаційних технологій (активності, міцності, опори на лексичні правила, варіативності, ефективного письма та занурення у ситуації професійно орієнтованого писемного спілкування). Обґрунтовано зміст формування цільової компетентності, визначений у предметному і процесуальному аспектах та етапи її формування: рецептивний, рецептивно-репродуктивний і продуктивний. Здійснено відбір матеріалу (текстів та лексичних одиниць) згідно з визначеними критеріями. Розроблено підсистему вправ, яка корелює з відповідними етапами і представлена трьома групами і шістьма підгрупами вправ. Розроблено і запропоновано алгоритм колективної підготовки писемного продукту.

Ефективність запропонованої методики доведено експериментально. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації.

Ключові слова: англomовна лексична компетентність, професійно орієнтоване писемне спілкування, майбутні фахівці з інформаційних технологій, зміст формування компетентності, відбір матеріалу, підсистема вправ, алгоритм колективної підготовки писемного продукту, методичний експеримент.

Гнатенко К. І. Методика роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова).

Дослідження присвячено актуальній проблемі методики роботи над характеристикою образу-персонажа в курсі літературного читання в початковій школі. У праці висвітлено мовознавчі, літературознавчі, педагогічні та психологічні основи методики роботи над характеристикою образу-персонажа; результати аналізу програм, підручників, методичних посібників з літературного читання; виявлено рівень умінь молодших школярів характеризувати персонажі та аналізувати твір загалом.

Проаналізовано результати стану сприймання та розуміння учнями молодших класів художніх творів, які сприяли розробці методики роботи над характеристикою образів-персонажів та укладанню типології вправ, спрямованих на формування вмінь характеризувати образ-персонаж.

Ефективність методики роботи над характеристикою образів-персонажів в курсі літературного читання в початковій школі доведено результатами контрольного зрізу педагогічного експерименту.

Ключові слова: художній образ, характеристика персонажа, літературне читання, методика, молодші школярі.

Ференчук-Піонтковська І. О. Методика формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів. Проаналізовано сучасний стан проблеми, досліджено лінгвістичні особливості німецькомовних публіцистичних текстів. Визначено предметний і процесуальний аспекти змісту, у межах яких уточнено мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний та навчальний компоненти. Обґрунтовано доцільність залучення для формування німецькомовної компетентності в читанні газетно-журнальних статей, поданих в електронній системі управління навчанням Moodle.

Окреслено критерії відбору навчального матеріалу; обґрунтовано три етапи формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів; розроблено підсистему вправ, яка містить чотири групи; запропоновано модель організації процесу формування німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів у майбутніх філологів у двох варіантах, які відрізняються співвідношенням вправ для аудиторної та самостійної роботи на підготовчому етапі.

Експериментально доведено ефективність методики та вищу результативність варіанта, який передбачає виконання більшості вправ на підготовчому етапі під час аудиторних занять. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх філологів німецькомовної компетентності в читанні публіцистичних текстів.

Ключові слова: німецькомовна компетентність в читанні, майбутні філологи, публіцистичні тексти, підсистема вправ, модель, медіаграмотність, вміння, навички.

Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

У дисертації теоретично обґрунтовано й розроблено методику формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Проаналізовано сучасний стан проблеми, досліджено психологічні передумови формування іншомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, виявлено лінгвістичні особливості англійської мови фармації, фармацевтичної лексики та специфіку організації самостійної роботи майбутніх фармацевтів із формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні. Визначено одиниці навчального матеріалу – професійно орієнтовані тексти (навчальна стаття з підручника, інструкція до застосування лікарських засобів), а також лексичні одиниці сфери фармакології та обґрунтовано критерії їх відбору. Відібрані терміни розділено на три типологічні групи за критерієм подібності графічної форми в англійській, латинській, українській мовах. Уточнено етапи формування англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні, запропоновано підсистему вправ, у якій ураховано методичну типологію англомовної фармацевтичної лексики, та модель формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи. Шляхом експериментального навчання доведено ефективність методики та доцільність реалізації відносно жорсткого управління самостійною роботою студентів. Укладено методичні рекомендації для викладачів щодо формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи.

Ключові слова: англомовна лексична компетентність в читанні, англомовна лексична компетентність в говорінні, майбутні фармацевти, самостійна робота, автономія, підсистема вправ, лексичні одиниці, фахові тексти. \

Голова ради – доктор пед. наук професор І. П. Задорожна

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 МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Максименко Л. О.

.....@.....

<https://orcid.org/.....>

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 українських і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;

- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);

- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;

- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- не допускається заміна знака апострофа (') іншими знаками;

- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;

- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;

- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки ("..."); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;

• **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передус назва джерела ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноски не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

- наукову рецензію доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності з рекомендацією статті до друку; підпис рецензента має бути завірений печаткою установи.

Аспірант і здобувач наукового ступеня кандидата наук надає рецензію кандидата або доктора наук; докторант і здобувач наукового ступеня доктора наук – наукову рецензію доктора наук, кандидат наук – кандидата наук, доцента або провідного фахівця.

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Пакет документів відправляється за адресою:

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

knlupedvisnyk@gmail.com

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*
Підписано до друку 26.11.2019 р. Формат 70x108 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 19,77
Умовн. фарбо-відб. 19,66 Обл.-вид. арк. 19,66
Тираж 100. Зам. № 19 -

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.