

ВІСНИК

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2018:95.67

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2020
Випуск 32

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

2020

Volume 32

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 червня 2020 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:
Вид. центр КНЛУ, 2020. Вип. 32. 229 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
Тарнопольський О. Б. – доктор педагогічних наук, професор
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна

Редактор – **Гревцева Т. М.**

Адреса редколегії

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

© Видавничий центр КНЛУ, 2020

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 25.06.2020

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, 2020, Vol. 32, 229 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
Tarnopolsky Oleg B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Alfred Nobel University, Ukraine

Hrevtseva Tamara M. – Editor

Editorial board address

Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73
03150, Kyiv-150 Ukraine
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com
Tel.: +380 (44) 287-40-52
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>

© KNLU Publishing Center, 2020

ЗМІСТ

Інтерв'ю-портрет

Компаративістика в освіті: Україна та світ: Інтерв'ю з О. І. Локшиною 11

Вивчення іноземних мов

Максименко А.П. Вивчення іноземних мов у школах Франції 18

Husztı I. A comparative analysis of foreign language curricula in independent
Ukraine (from 1998 to 2020) 30

Самостійна робота студентів

Yaroshenko O. Elaboration of self-study work for philologists (provided with example
of reading lesson sequence) 40

Навчання англомовного говоріння у закладах вищої освіти

Корнєєва І. О. Формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої
англомовної компетентності в монологічному мовленні 53

Мицай С. П. Зміст навчання англійського діалогічного мовлення майбутніх
учителів: предметний аспект 59

Навчання англомовного усного мовлення курсантів

Златніков В. Г. Формування у майбутніх офіцерів професійно орієнтованої
англомовної компетентності в аудіюванні 69

Юхименко В. О. Критерії відбору відеоматеріалу для формування професійно
орієнтованої компетентності в англомовному діалогічному
мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій 76

Мовна інтеграція мігрантів

*Загоруйко Л. О.,
Гут Н. В.* Мовна інтеграція мігрантів: на прикладі країн Західної Європи 85

Мовна освіта майбутніх лікарів

Кушинір І. М. Концептуальні засади мовної освіти іноземних
студентів медичного профілю 95

Інформаційна грамотність і медіаграмотність

Приходькіна Н. О. Взаємозв'язок інформаційної й медіаграмотності: аналіз
наукометричної бази даних Web of science 102

*Лазоренко Л. В.,
Красненко О. М.* Розвиток у студентів спеціальності “Інформаційні технології”
навичок XXI століття: проблеми й шляхи їх вирішення 115

Фахова підготовка соціальних працівників

Гончаренко О. В.	Фахова підготовка соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я	125
------------------	---	-----

Сучасні технології навчання й виховання

Букатова О.М., Федорова О.В., Яренчук Л.Г.	Сучасні освітні технології на уроці трудового навчання та технологій	134
--	--	-----

Щур Н. М.	Мовний коучинг як технологія навчання англійської мови професійного спрямування у нелінгвістичних ЗВО	143
-----------	---	-----

Красуля А. В., Гончарова О. В.	Розвиток когнітивних здібностей учнів на уроках англійської мови засобом гри слів “каламбур”	151
-----------------------------------	--	-----

Полторак Л. Ю.	Досвід використання арт-терапевтичної методики “Я в соціумі” як елементу соціально-педагогічної роботи із дітьми-сиротами	160
----------------	---	-----

Аналітичні огляди

Бігич О. Б.	Академічне співавторство: аналітичний огляд прийомів і засобів навчання іншомовного письма	167
-------------	--	-----

Плотніков Є. О., Коробейнікова Т. І.	(Анти)дискримінаційні практики, обмеження та бар'єри в навчанні іноземних мов: анотована бібліографія	173
---	---	-----

Конотоп О. С.	Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної навчально-стратегічної компетентності	192
---------------	--	-----

Програми

Биркун Л. В.	Програма навчальної дисципліни “Навчально-методичне забезпечення процесу навчання іноземної мови у школах академічного типу”	205
--------------	--	-----

Коробейнікова Т. І.	Програма навчальної дисципліни “Ділова іноземна мова (англійська)” (галузь знань 12 Інформаційні технології, спеціальність 122 Комп'ютерні науки)	214
---------------------	---	-----

Голуб Д.О.	Програма навчальної дисципліни “Теорія тексту”	219
------------	--	-----

Інформація

Вимоги до публікацій	225
----------------------------	-----

CONTENTS

Portrait Interview

Comparative Studies in Education: Ukraine and World: Interview with O. Lokshyna 11

Learning of Foreign Languages

Maksymenko A. Learning Foreign Languages in Schools of France 18

Hushti I. A comparative analysis of foreign language curricula in independent Ukraine (from 1998 to 2020) 30

Self-study work of students

Yaroshenko O. Elaboration of self-study work for philologists (provided with example of reading lesson sequence) 40

Teaching English Speaking in High Schools

Kornyeyeva I. Formation of the professionally oriented English language competence in monologue utterance of future designers 53

Mitsai E. English dialogue teaching content of future teachers: subject aspect 59

Teaching English Oral Speech of Cadets

Zlatnikov V. Formation of the professionally oriented English language competence in listening of prospective officers 69

Yukhymenko V. Criteria for the selection of video materials for the formation of professional competence in English oral interaction of cadet's from information systems and technologies 76

Language Integration of Imigrants

Zagoruiko L., Gut N. The language integration of migrants: Western Europe experiences 85

Language Education of Prospective Doctors

Kushnir I. Conceptual foundations of language education for foreign medical students 95

Information Literacy and Media Literacy

Prykhodkina N. The correlation of information literacy and media literacy: the analysis of database Web of Science 102

Lazorenko L., Krasnenko O. Development the XXI century's skills at students of Information technology: problems and ways of their solution 115

Professional Training of Social Workers

Honcharenko O. Professional training of social workers to work in the field of health care 125

Modern Teaching and Educational Technologies

<i>Bukatova O., Fedorova O., Yarenchuk L.</i>	Modern educational technologies during the lesson of labor training and technologies	134
<i>Shchur N.</i>	Language coaching as a technology of teaching ESP in non-linguistic HEIs	143
<i>Krasulia A., Honcharova O.</i>	Development of Students' Cognitive Abilities by Means of a Wordplay “Pun” in English Classes	151
<i>Poltorak L.</i>	Experience of using art-therapeutic method “I am in society” as an element of psychological and pedagogical work with orphan children	160

Analytical Surveys

<i>Bigych O.</i>	Collaborative writing: analytic review of methods and aids of teaching foreign language writing	167
<i>Plotnikov Y., Korobeinikova T.</i>	(Anti)discriminative practices, limitations and barriers in teaching foreign languages: annotated bibliography	173
<i>Konotop O.</i>	Current tendencies of research of the process of forming future teachers' of primary school strategic competence	192

Syllabus

<i>Byrkun L.</i>	Programme of the academic course “Provision (resources) for education and teaching foreign languages in schools of academic type”	205
<i>Korobeinikova T.</i>	The Curriculum of the Course “Business English”	214
<i>Holub D.</i>	The Curriculum of the Academic Course “Theory of Text”	219

Information

Requirements for Publication	225
------------------------------------	-----

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207746>

Компаративістика в освіті: Україна та світ – бесіда доктора педагогічних наук, декана факультету перекладознавства Л. Я. Зені з доктором педагогічних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України, завідувачем відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук О. І. Локшиною.



Шановна Олена Ігорівна, дозвольте запросити Вас до розмови про сучасний стан компаративістики в освіті в Україні. Буду рада обговорити нагальні проблеми і перспективи цієї науки в умовах глобалізації і зазначити Ваш внесок у її становлення в Україні.

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

Насамперед хочу подякувати долі за можливість навчатися в Київському державному педагогічному інституті іноземних мов, який сформував мене як особистість, що відкрита світу, розуміє його багатокультурність, поважає національні традиції, насолоджується красою іноземних мов. Дуже рада, що обрала для вивчення саме англійську мову, яка сьогодні в умовах глобалізації стала мовою світового спілкування. Саме володіння англійською мовою дало мені змогу стати компаративістом. Принагідно Вдячна моїм викладачам за той рівень володіння англійською мовою, який забезпечує вільне спілкування з науковцями по всьому світу та можливість проведення досліджень.

Не менш важливим для мене стала традиційна педагогічна орієнтованість Київського національного лінгвістичного університету. За роки мого навчання значна увага приділялася не лише навчанню англійської мови, а й методиці її викладання та педагогіці. Ця база забезпечила мені можливість розпочати наукову діяльність в Інституті педагогіки НАПН України, стати фахівцем у галузі педагогіки.

Ретроспективний погляд на становлення сучасних освітніх концепцій свідчить про те, що різні країни здавна вдавалися до використання досвіду інших народів у справі вдосконалення виховання і навчання молоді. Попри те, що з часом інтерес до успішного зарубіжного освітнього досвіду зростає, ми все ж таки можемо констатувати, що така спеціальна галузь знань як “порівняльна педагогіка” виникла не так давно?

Хочу сказати, що компаративістика в освіті, або як більш традиційно її називають “порівняльна педагогіка”, є молодією наукою, вона активно розвивається як в нашій країні, так і у світовому науковому просторі.

Компаративістика (від лат. *comparare* – порівнювати) – термін, який позначає порівняльне дослідження у різних галузях соціальних наук – порівняльне мовознавство, порівняльна економіка, порівняльна педагогіка, порівняльна політологія, порівняльна філософія, порівняльне правознавство тощо. Предметом компаративістики є закономірності / тенденції розвитку (політичних, правових, освітніх, культурних) систем (феноменів / процесів всередині цих систем) для порівняння, побудови нового знання і прогнозу.

В освіті компаративістика досліджує стан, закономірності і тенденції розвитку освітньої теорії і практики в країнах зарубіжжя, регіонах та у світі у горизонтальному вимірі з урахуванням

соціально-економічного контексту та історичних витоків. Метою компаративістики в освіті є окреслення перспектив використання позитивного зарубіжного досвіду для вдосконалення національної освіти, її інтеграції у міжнародний освітній простір.

“Батьком” освітньої компаративістики – дослідником, який вперше використав термін “l'education compare”, – визнано М. А. Жюльєна Паризького, який у праці “Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки” (1817 р.) вперше у науковому просторі визначив місію, функції та методи компаративних досліджень в освіті. Метою освітньої компаративістики він визначив порівняльне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах для створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи і всього світу, одиницею аналізу – систему освіти.

Серед численних зарубіжних педагогічних течій та концепцій різних часів, які висвітлює історія педагогіки, результати яких саме досліджень становили теоретичні засади вітчизняної компаративістики в освіті?

Методологічні орієнтири компаративістики в освіті на сучасному етапі є результатом ґрунтовної роботи багатьох учених. Зокрема, М. Седлер (1900) запропонував два ключових положення: перше – освіта нерозривно пов’язана із суспільством (державною системою, економікою, сім’єю, церквою), тому компаративний аналіз освітніх феноменів має проводитися на тлі соціальних факторів; друге – практична користь від порівняльних досліджень систем освіти полягає у тому, що ми починаємо краще розуміти власну систему освіти.

На важливості врахування соціального контексту наголошували представники гуманістичної / ідеалістичної парадигми компаративних досліджень – А. Кендел, Н. Ганс, Ф. Шнайдер (30–50-ті рр. ХХ ст.). Р. Уліч і У. Брікман наполягали на обов’язковому дослідженні історії країни, система освіти якої є предметом розгляду. Наприкінці 1950-х рр. Г. Ноа, М. Екштайн, А. Казаміас запропонували науковий метод з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези. Дж. Бірідей виступив з теорією індуктивної порівняльної методології, за якою дослідження пропонувалося проводити за алгоритмом від конкретного до загального. Із середини 70-х р. ХХ ст. вплив на еволюцію методології освітньої компаративістики почав здійснювати структурний функціоналізм, що розглядався дослідниками як інструмент модернізації не лише освіти, а і всього суспільства (А. Казаміас, К. Шварц).

Які загальноосвітні тенденції в розвитку сучасного суспільства й оновленні освіти впливають на компаративістику?

Глобалізація змінює контекст розвитку освіти, що безпосередньо впливає на концептуальні засади та освітню політику. Фактично йдеться про багатовимірність її функціонування під впливом багатовимірних чинників, що обумовлює необхідність осмислення традиційних поглядів на проведення компаративного дослідження.

Важливим є відхід від розгляду національної системи освіти у статичному форматі, який завжди охоплював лише формальну освіту. В умовах розбудови країнами “освіти впродовж життя” національна освіта сьогодні включає також неформальну та інформальну освіту, в рамках яких відбувається підготовка та перепідготовка високопрофесійних фахівців для економіки знань, а розроблення і затвердження інструментів для підтвердження результатів неформального професійного навчання стає складовою державних політик і міжнародних стратегій.

До традиційної базової одиниці компаративного аналізу “національна система освіти” (національний рівень), що була запропонована М.А. Жюльєном Паризьким, додаються регіональний та глобальний рівні. Регіональні утворення стають активними агентами формування регіональної освітньої політики.

Необхідним є розгляд горизонтальних і вертикальних проєкцій. Очевидно, що горизонтальні зв'язки між феноменами всередині національної системи освіти стають дедалі активнішими (наприклад, у секторі вищої освіти – зв'язки між університетами, гармонізація в рамках Болонського процесу). Не менш важливою є вертикальна проєкція, яка умовно виглядає як “наднаціональні організації – національна освіта”.

А як розвивалася освітня компаративістика в Україні? Якими є її витоки?

В Україні біля витоків системних компаративних досліджень в освіті стояла лабораторія науково-педагогічної інформації, що була створена у 1971 р. при тогочасному Інституті педагогіки. Лабораторію очолив кандидат педагогічних наук Б. Ф. Мельниченко, співробітниками стали кандидат педагогічних наук (пізніше – доктор педагогічних наук) Н. В. Абашкіна і кандидат педагогічних наук Г. С. Єгоров. Поступово до лабораторії приєдналися кандидати педагогічних наук Л. В. Булай, Г. В. Степенко, І. Г. Тараненко, Т. І. Тодоров. То була потужна команда професіоналів, яка ефективно реалізовувала місію лабораторії – інформування вітчизняної педагогічної громадськості про розвиток освіти в зарубіжжі, звичайно з позиції критики досягнень капіталістичного світу. Важливим стало напрацювання співробітниками лабораторії ефективних технологій для проведення компаративних досліджень з проблем освіти, які потім почали використовуватися усієї спільнотою компаративістів в Україні.

Поступово, починаючи з часів перебудови, критика була замінена об'єктивним аналізом, що уможливило адекватно оцінювати освітні досягнення та інновації зарубіжних країн. Це був час мого приєднання до лабораторії як аспірантки у 1987 р. Наукове керівництво Б. Ф. Мельниченком та поради інших моїх колег з лабораторії, передусім Н. В. Абашкіної, сприяли формуванню мене як науковця, оволодінню інструментами здійснення компаративного аналізу, якими сьогодні я з радістю ділюся з молодими науковцями.

Можу сказати, що була піонером з дослідження проблеми дошкільного виховання у Великій Британії на той час. В умовах практичної відсутності автентичних джерел в бібліотеках Києва, доводилося їздити у відрядження до Москви, замовляти матеріали через знайомих у зарубіжжі. Водночас, інноваційні напрацювання в ході підготовки кандидатської дисертації, яку я захистила в 1992 р. з проблеми дошкільного виховання у зарубіжжі, трохи пізніше надали мені змогу ознайомлювати освітян в Україні з ідеями всесвітньо відомих педагогів у галузі дошкільного виховання М. Монтесорі, Р. Штайнера, П. Кергомар та інших.

Початок моєї роботи в лабораторії в якості наукового співробітника збігся зі становленням національної компаративістики в Україні. У 1991 р. лабораторію науково-педагогічної інформації було перейменовано в лабораторію порівняльної педагогіки, яку очолила І. Г. Тараненко. Це було викликано запитом нової України у вивченні зарубіжних систем освіти з позиції перспективності в умовах розбудови національної освіти. Нова місія лабораторії потребувала нових методологічних підходів до дослідження освітніх явищ зарубіжжя. У 1990-х р.р. були розроблені дві концепції з методології порівняльної педагогіки, які базуються на методичних орієнтирах провідних компаративістів світу, авторства науковців лабораторії порівняльної педагогіки І. Тараненко, Г. Степенко та М. Красовицького. І хоча концепції були опубліковані лише у 2015 р. за моєї ініціативи¹, їх презентація в той період сприяла започаткуванню цілісної системи поглядів на проведення порівняльних досліджень в Україні.

Оцінюючи поступ національної компаративістики в Україні за часи незалежності, потрібно відмітити, його динамічність. Фактично за тридцять років національна компаративістика здолала шлях, який світова компаративістика проходила протягом століть. Динамічний розвиток освітньої компаративістики пояснюють затребуваністю української освіти в перспективних ідеях

¹Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. Т. 1 / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; [упоряд. О. І. Локшина]. Київ : [Пед. думка], 2015. 176 с.

систем освіти зарубіжних країн та, що особливо актуально – в алгоритмах синхронізації національної освіти з глобальними та європейськими освітніми стандартами, інтеграції до світових освітніх просторів.

В сучасній науковій літературі, зокрема у Ваших публікаціях, є вживаним таке поняття як професіоналізація порівняльної педагогіки. Що саме становить зміст цього поняття?

Свого часу відомий дослідник-компаративіст Е. Епштайн² запропонував термін “професіоналізація” для позначення перетворення педагогічної компаративістики на науку. Серед основних характеристик цього процесу учений назвав розвиток інфраструктури – створення дослідницьких центрів/установ, що має місце в Україні. Лише в рамках НАПН України функціонують чотири таких відділи. Це – відділ порівняльної педагогіки в Інституті педагогіки НАПН України, відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання НАПН України, відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Осередки освітньої компаративістики створено також і в закладах вищої освіти, зокрема – лабораторію педагогічної компаративістики при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, центр порівняльної професійної педагогіки при Хмельницькому національному університеті тощо.

Невід’ємною складовою професіоналізації названо викладання курсів в університетах, що також наявне в Україні, хоча останніми роками не дуже активно. Курс “Порівняльна педагогіка” (“Педагогічна компаративістика”) є складовою підготовки магістрів та докторів філософії практично в усіх педагогічних університетах. Відповідно, видаються підручники, серед яких слід назвати, навчальний посібник “Порівняльна педагогіка” (2005) А. Сбруєвої, навчальний посібник “Порівняльна педагогіка” (2015) М. Чепіль та ін. Значною є кількість захищених дисертацій з освітньої компаративістики.

В Україні видаються два професійні журнали “Порівняльно-педагогічні студії”, заступником головного редактора якого я є, та “Порівняльна професійна педагогіка”.

Олено Ігорівно! Що, на Вашу думку, може бути віднесено до особливостей сучасної вітчизняної компаративістики в освіті?

Потрібно наголосити на розвитку методології освітньої компаративістики. Спостерігаємо відхід від домінування досліджень, які стосуються лише однієї зарубіжної країни, сьогодні активно вивчається досвід в освіті на рівні регіонів та світу. Посилюється практико-орієнтованість компаративних розвідок.

Отже, на наших очах спостерігається динамічний розвиток освітньої компаративістики в Україні, її синхронізація зі світовими стандартами, хоча багато ще попереду. На часі – обговорення місії освітньої компаративістики в умовах глобалізації, відпрацювання нових дослідницьких методів в контексті поширення ІКТ.

Очолити в 2009 р. відділ порівняльної педагогіки в Інституті педагогіки НАПН України, намагаюся зберегти і примножити його роль як провідного центру освітньої компаративістики в Україні.

В умовах кардинальних реформ освіти в Україні багато працюємо над дослідженнями реформ та інновацій освіти зарубіжжя. Моя докторська монографія присвячена такій багатокомпонентній проблемі, як зміст шкільної освіти в країнах ЄС³.

²Erstein E. H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Erwin H. Epstein // Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Edited by Charl Wolhuter, Nikolay Popov, Maria Manzon, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc. With the introductory chapter by Erwin H.Erstein. - Sofia, Bulgaria : BCES, 2013. P. 11-26.

³Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX - початок XXI ст.) : монографія / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Богданова А. М., 2009. 403 с

В рамках дослідницької тематики Інституту педагогіки НАПН України керую дослідженнями з різних аспектів освіти в зарубіжжі, передусім провідних країн світу. Під моїм науковим редагуванням та/або у співавторстві опубліковано низку колективних монографій на цю тематику⁴.

Велику увагу приділяю розвитку методології компаративістики в освіті. Є одним із співавторів Рекомендацій з виконання дисертаційних досліджень з порівняльної педагогіки (2010), в яких сконцентровано ключові орієнтири структурування таких дисертацій, підготовки наукового апарату, вимоги до джерельної бази тощо.

Починаючи з 2010 року, ініціювала проведення широко відомої тепер в Україні конференції “Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта”, яка є платформою для дискусій українських і зарубіжних компаративістів, обміну думками, вироблення рекомендацій для українських реформаторів освіти. Минулого року, коли святкували десятиліття проведення конференції “Педагогічна компаративістика”, порахувала, що загалом її учасниками стали 1033 дослідники-освітняни із 110 інституцій – наукових установ, закладів вищої та середньої освіти тощо⁵.

Є науковим керівником молодих науковців, багато опоную, поширюючи методологію, основу якої успадкувала від своїх вчителів, та працюю над подальшим її розвитком усе своє професійне життя.

Є членом двох спеціалізованих вчених рад по захисту докторських і кандидатських дисертацій – спеціалізованої вченої ради Д 26.452.01 в Інституті педагогіки НАПН України (голова – О.Я. Савченко) і спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 в Київському національному лінгвістичному університеті (голова – С.Ю. Ніколаєва).

Викладаю курс з компаративістики в освіті в рамках підготовки докторів філософії в Інституті педагогіки НАПН України та в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Олено Ігорівно! Що Ви хотіли б побажати нашим читачам?

Наостанок хочу побажати читачам успіхів у професійному житті. Вдячна моїм батькам, які є для мене прикладом працьовитості, і О. Я. Савченко, науковому консультанту докторської дисертації, яку я захистила в 2011 р., яка навчила мене постійно працювати над самовдосконаленням, транслювали інноваційні наукові орієнтири.

Моє кредо – ніколи не зупинятися. Запорукою професійного успіху вважаю – потрібно любити те, чим займаєшся.

А компаративістика – це надзвичайно перспективна наука. Переконана, що сьогодні усі дослідження, навіть не суто компаративні, повинні містити компаративну складову з порівнянням освітніх феноменів на різних рівнях – національному, регіональному, глобальному, виокремленням спільних тенденцій, щоб усвідомлювати майбутній поступ національної освіти.

⁴ **Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи** (бібліотека з освітньої політики) : [колект. монографія / кол. авт.: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.]. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.; **Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти** : монографія / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін. ; за ред. О. І. Локшиної]; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ : [Богданова А. М.], 2006. 232 с.

Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США : монографія / Л. Л. Волинець, Г. С. Єгоров ... О. І. Локшина [та ін.]; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : Пед. думка, 2014. – 199 с.; **Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США** : монографія / Л. Л. Волинець, А. П. Джурило ... О. І. Локшина [та ін. ; наук. ред. Олена Ігорівна Локшина]; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : [Ін-т педагогіки НАПН України], 2015. – 256 с.; **Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США** : монографія / А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина [та ін. ; наук. ред. О. І. Локшина]; НАПН України, Ін-т педагогіки. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2018. 191 с.

⁵ **“Comparative and International Education” Conference: Ten Years in the Educational Space. Profile of the Participants // Studies in Comparative Education.** 2019. № 2 (38). P. 18–29.

Досьє

Локшина Олена Ігорівна – завідувачка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук (2011), професор (2015), член-кореспондент НАПН України (2019). Професійне життя пов'язано з Інститутом педагогіки НАПН України. Працювала учителем іноземних мов в школі. Викладала і продовжує викладати курс “Компаративістика в освіті” у закладах вищої освіти України.

Стажувалася у навчально-дослідницьких інституціях країн ЄС; стипендіат програм Державного департаменту США; національний експерт проєктів Програми розвитку ООН в Україні та Європейського фонду освіти.

Коло наукових інтересів: автор, співавтор і головний редактор близько 300 наукових праць з широкого кола проблем компаративістики в освіті.

Значний внесок О.І. Локшиною робиться у практичне забезпечення реформування національної освіти – підготовлені нею особисто та під її керівництвом матеріали спрямовуються в Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України, МОН України, Інститут модернізації змісту освіти МОН України; інтегровано до Концепції профільного навчання у старшій школі (2013 р.), Концепції середньої загальноосвітньої школи (2016 р.), Національних доповідей “Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні” (2011 р., 2016 р.), Аналітичної доповіді “Про зміст загальної середньої освіти” (2015 р.), до Закону України “Про освіту” (2017 р.), до інших документів, які окреслюють стратегію розвитку шкільної освіти в Україні.

За плідну науково-педагогічну діяльність О.І. Локшина нагороджена нагрудним знаком “Відмінник освіти України” (2009 р.), Почесною грамотою АПН України (2009 р.), медаллю “Ушинський К.Д.” (2014 р.), медаллю “Народна шана українським науковцям 1918-2018” (відзнака Міжнародної Академії рейтингових технологій та соціології “Золота Фортуна”) в рамках святкування 100-річчя НАН України (2018 р.), медаллю “Академік М.Д. Ярмаченко” (2019 р.) та медаллю “Тригорій Сковорода” (2019 р.). У 2020 р. отримала державну нагороду України – почесне звання України “Заслужений діяч науки і техніки України”.

Отримання нею відповідної освіти (закінчила Київський національний лінгвістичний університет, аспірантуру і докторантуру в Інституті педагогіки НАПН України під керівництвом наукового консультанта, провідного вченого, академіка НАПН України О.Я. Савченко), творче зростання в колективі відділу порівняльної педагогіки, удосконалення професійних компетентностей в процесі зарубіжних стажувань (Нідерланди, Франція, США) сприяли її формуванню як відомого в Україні фахівця у галузі освітньої компаративістики.

Науковий доробок О.І. Локшиної є численним, багатоаспектним і таким, що відповідає нагальним потребам української освіти. Предметом дослідження О.І. Локшиної стають, передусім, інновації в освіті зарубіжжя – компетентнісний підхід, моніторинг якості освіти, міжнародні порівняльні дослідження, європейські гуманістичні орієнтири тощо. Їх критичне осмислення в процесі реформування національної освіти сприяє підвищенню її якості. Статті у зарубіжних виданнях забезпечують поширення здобутків національної освіти в процесі реформування.

Численні праці О.І. Локшиної орієнтовано на розкриття глобальних та регіональних тенденцій розвитку освіти на сучасному етапі, що працює на інтенсифікацію синхронізації освіти в Україні з кращими європейськими і глобальними стандартами. У цьому контексті не менш важливими є праці аналітичного характеру для розробників освітньої політики – рекомендації з освітньої політики, стратегії, концепції, Білі книги, звіти міжнародних організацій, співавтором яких є Олена Ігорівна.

Цінним напрямом наукової діяльності О.І. Локшиної є розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень, популяризація іміджу відділу порівняльної педагогіки Інституту

педагогіки НАПН України, як і інших аналогічних підрозділів в рамках НАПН України. Це сприяє просуванню місії педагогічної компаративістики, її потенціалу, відпрацювання методологічних орієнтирів проведення компаративних досліджень.

О.І. Локшина також є автором/співавтором довідкових і навчальних видань, що уможлиблює адаптацію сучасних наукових ідей міжнародної спільноти і термінології в науковому просторі України.

О.І. Локшина є організатором міжнародної конференції “Педагогічна компаративістика”, яка проводиться щорічно, починаючи з 2009 р. За десять років учасниками конференції стали представники з усіх областей України. Міжнародними партнерами конференції у різні роки були Інститут освітніх наук (Румунія), Науково-методична установа “Національний інститут освіти” Міністерства освіти Республіки Білорусь, Автономний університет Сакатекаса (Мексика), Північно-західний університет Південно-Африканської Республіки, а також проєкт Erasmus Mundus “Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях”, який імплементує Інститут педагогіки. В рамках конференції “Педагогічна компаративістика” видаються збірники матеріалів.

О.І. Локшина є членом редколегій наукових журналів “Український педагогічний журнал”, “Education: Modern Discourses”, “Порівняльно-педагогічні студії”.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207747>

УДК 372.881.1

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ

Максименко А.П

maksimap@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6892-4766>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 28.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. У статті охарактеризовано організацію освітнього процесу з вивчення іноземних мов у французьких закладах дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. Іншомовна підготовка, практичні та теоретичні заняття з вивчення іноземної мови мають системний характер, реалізуються на всіх щаблях освіти – від материнських шкіл до закладів вищої освіти – університетів і великих шкіл. Державна освітня політика, спрямована на покращення володіння французами іноземними мовами, що продиктовано глобалізаційними й інтеграційними процесами, стає важливим критерієм рівня освіченості нації на сучасному етапі її розвитку. Ефективність діяльності та популярність французьких освітніх закладів значною мірою залежать від якості мовної підготовки, що в них надається. У статті також розкрито основні програмні цілі, завдання й сучасні вимоги, що висуваються до навчання іноземних мов, їх викладання у різних закладах системи освіти Франції.

Ключові слова: іноземна мова, іншомовна підготовка, мовленнєва діяльність, компетентність, писемне мовлення, усне мовлення, ліценціат, мастёр.

Максименко А. П. Киевский национальный лингвистический университет Изучение иностранных языков в школах Франции

Аннотация. В статье рассматривается организация учебного процесса изучения иностранных языков во французских дошкольных, начальных, средних и высших учебных заведениях. Иноязычная подготовка, практические и теоретические занятия по изучению иностранного языка носят системный характер, осуществляются на всех ступенях образования – от материнских школ до заведений высшего образования – университетов и высших школ. Государственная образовательная политика, сориентированная на улучшение владения французами иностранными языками, что обусловлено глобализационными и интеграционными процессами, становится важнейшим критерием уровня образованности нации на современном этапе ее развития. Эффективность деятельности и популярность учебных заведений в значительной степени зависит от качества языковой подготовки, которую они предлагают. В статье также раскрыты основные цели, задания и современные требования, которые предъявляются к обучению иностранным языкам, их преподаванию в разных учебных заведениях системы образования Франции.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная подготовка, речевая деятельность, компетентность, письменная речь, устная речь, лицензиат, мастёр.

Maksymenko A. Kyiv National Linguistic University Learning Foreign Languages in Schools of France

Abstract. Introduction. The issues of foreign languages training in educational institutions have become relevant in the context of permanent improvement of the Ukrainian educational system and the international mobility increase. The necessary progressive steps are being taken at the state level; nevertheless, they do not always have a proper basis for practical implementation as in highly developed European countries. **Purpose.** To study and analyse the experience of organizing and providing foreign languages training in educational institutions of different levels in France in order to use their positive practices in Ukrainian educational establishments. **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 in recent decades, the French government has paid a considerable attention to learning foreign languages in educational

institutions at all levels, since the renewal and improvement of foreign language training reforms have been introduced. New strategies and educational programs for maternal, primary and secondary schools have been developed. Furthermore, foreign language teaching has a systemic character with the observance of the continuity principle. Foreign languages teaching and learning, and students' competencies assessment are carried out in accordance with the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages: study, teaching, assessment (CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues). Compulsory study of two foreign languages in colleges and lycées is a program requirement for all students; English dominates among the foreign languages chosen for study in French educational institutions. Teachers and lecturers of primary and secondary education are required to have a master's degree in a foreign language, as well as successfully pass the competition for the right to teach in secondary education – CAPES (le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). **Conclusion.** The analysis presented in the article allows us to state that early foreign language learning provision, compulsory teaching of two foreign languages in secondary school, as well as the content of foreign language training in higher education institutions, which are quite successfully implemented in the French education system, can be useful for the organization and implementation of foreign language training in educational institutions of Ukraine.

Key words: foreign language, foreign language training, speech activity, competence, writing, oral speech, licentiate, master.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набувають питання, пов'язані зі знанням громадянами країни іноземних мов, їх вивченням і викладанням у закладах освіти різного рівня. В умовах реформування й удосконалення функціонування системи освіти України, розширення та поглиблення економічної інтеграції із зарубіжними країнами, зростання міжнародної мобільності учасників освітнього процесу – науково-педагогічних, педагогічних, адміністративних працівників, студентів та учнів – набувають ваги питання іншомовної підготовки в школах і закладах вищої освіти. З одного боку, державними органами висуваються високі вимоги до рівня володіння школярами і студентами іноземною мовою, а іншого боку, існують проблеми кадрового забезпечення самої системи освіти висококваліфікованими фахівцями – вчителями та викладачами іноземних мов. Так, вимоги до здобуття ступеня вищої освіти магістр зростають: стає обов'язковим складання єдиного вступного випробування з іноземної мови, проте залишаються не вирішеними питання якості іншомовної підготовки школярів на рівні закладів середньої освіти, так само як і студентів у закладах вищої освіти, що, в свою чергу, тісно пов'язані з престижністю вчительської професії й іншими організаційними, фінансовими та мотиваційними чинниками. Тобто по суті на рівні держави започатковуються необхідні прогресивні кроки, однак вони не завжди мають належне підґрунтя для практичної реалізації, як це відбувається в галузі освіти високорозвинених європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню іноземних мов, зокрема методики навчання іноземних мов, завжди приділялась значна увага українських учених, як теоретиків, так і практиків. Проте світ стрімко глобалізується, а іншомовна підготовка, особливо її якість, у відповідній прогресії об'єктивно актуалізуються. Значна кількість компаративістичних досліджень в галузі педагогіки, зроблених вітчизняними науковцями, присвячена вивченню різних аспектів і складників освіти у Франції. Зокрема в працях Лащиніної В. П. (2009), Смужаниці Д. І. (2013), Хміль О. (2019), Юхименко Н. Ф. (2012) досліджуються система вищої освіти, професійна підготовка педагогічних кадрів для французької школи тощо, у наукових розвідках Папіжук О. В. (2011) розкрито функціонування середньої ланки французької освіти, етапи її реформування й оновлення змісту. У праці Сисоевої С. О. та Кристопчук Т. Є. (2012) представлено формальну, неформальну, інформальну освіту країн Європейського Союзу; охарактеризовано структури обов'язкової освіти європейських країн; виявлено тенденції розвитку європейської вищої освіти, розкрито зміст й особливості освіти європейських країн. Проблеми сучасного навчання іноземної мови, характеристики іншомовної та багатомовної

підготовки, актуальні питання змісту іншомовної освіти в європейських країнах вивчають, аналізують й узагальнюють у своїх наукових роботах Мисечко О., Матис М. (2005), Мовчан Л. Г. (2012), Першукова О. О. (2009, 2019), Тадєсва М. І., Павлович Ю. П. (2012), Ярова О. Б. (2014) та ін.

Ми ставимо за **мету** вивчити французький досвід організації та здійснення навчання іноземних мов у закладах освіти різного рівня задля можливого застосування позитивних практик іншомовної підготовки в українських освітніх реаліях, а за **завдання** – виявити й розкрити особливості, притаманні сучасному студіюванню іноземних мов.

Вивчення іноземних мов у закладах освіти Франції посідає пріоритетне місце в державній освітній політиці. Жива іноземна мова, зазвичай англійська, вивчається, починаючи з CE1, тобто з другого класу початкової школи. Загалом термін навчання в початкових школах становить 5 років (CP – le cours préparatoire, CE1 – le cours élémentaire première année, CE2 – le cours élémentaire deuxième année, CM1 – le cours moyen première année, CM2 – le cours moyen deuxième année). Іноземна мова вивчається як обов'язковий навчальний предмет поряд з математикою, рідною мовою, географією й іншими важливими предметами. Починаючи з 2010 навчального року, учні колегів і ліцеїв обов'язково опановують дві іноземні мови.

Згідно зі статистичними даними, що приводить “Євробарометр мов 54”, близько 47% європейців розмовляють лише рідною мовою. Серед тих, хто володіє іноземною мовою, 40% становить англійська і 20% – французька мова. Така статистика підтверджує той факт, що англійська мова домінує, посідає чільне місце як іноземна серед живих мов, виучуваних у французьких закладах освіти. Окрім Франції, вона вивчається як перша іноземна мова в таких країнах Європи, як Італія, Іспанія, Німеччина, Греція та Данія. Другою виучуваною іноземною мовою в цих країнах є французька (*Système éducatif français*, 2017).

На рівні початкових шкіл Франції англійську мову обирають для вивчення як першої (LV1) понад 90% учнів. Так само вони продовжують її вивчати в середній школі – колежах і ліцеях. Слід зазначити, що в 4-му класі коледжу розпочинається обов'язкове вивчення другої живої іноземної мови (LV2). Здебільшого учні обирають іспанську або німецьку мову. Проте в білінгвальних класах чи секціях, починаючи з 6-го класу, може викладатись третя іноземна мова (LV3). Значна кількість закладів освіти різного рівня, так само як і міст, мають партнерські (побратимські) зв'язки із закордонними колежами та ліцеями залежно від культурно-освітніх інтересів. Певні обміни між освітніми установами відбуваються, проте вони не мають гнучкого та системного характеру (*Système éducatif français*, 2017).

У 2013 році у старшій школі Франції, на рівні загальноосвітнього та технологічного ліцею, було запроваджено обов'язкове усне оцінювання практичних іншомовних навичок і вмінь ліцеїстів.

Володіння певними компетентностями з іноземної мови на належному рівні об'єктивно надає справжні важливі переваги в суспільстві. Людина здатна і може не лише вільно спілкуватися з іноземцями за кордоном, але й упевнено орієнтуватися та значно швидше прогресувати в тому чи іншому професійному середовищі.

У доповіді CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) зазначається, що Франція зробила певний прогрес у вивченні іноземних мов, проте ще залишається значна кількість невиконаних завдань у цій царині. Дані опитувань підтверджують, що близько 50% французів володіють іноземною мовою. Наталі Мон, президентка CNESCO, зазначає, що учні початкових шкіл і колегів значно прогресували в писемному мовленні протягом останніх 15-ти років та демонструють відносно задовільний рівень підготовки. Проте усне мовлення англійською мовою має бути значно кращим. Серед випускників початкової школи лише один із двох добре розуміє запитання та смисл простої фрази. Результати тестування випускників колегів продемонстрували, що 75% учнів не здатні висловлюватися англійською мовою

в цілому коректно, так само 73% – іспанською та 62% – німецькою. З іншого боку, опитування вчителів іноземних мов, проведене у 2016 році, засвідчило, що 80% з них не мали протягом останніх 5-ти років жодних стажувань чи підвищень кваліфікації, безпосередньо пов'язаних з іноземними мовами.

Проте Франція поступово скорочує відставання від інших європейських країн у вивченні іноземних мов. Так, у 2016 році було запроваджено вивчення першої іноземної на рівні СР – перший рік навчання у початковій школі. Викладання другої іноземної мови стало обов'язковим, починаючи з 5-го класу коледжу, тобто на рік раніше, ніж було до цього. З того часу Франція стала тією країною, де в закладах освіти на вивчення іноземних відводиться значна кількість аудиторного навчального часу. Водночас Шанталь Ман, представниця Генеральної інспекції національної освіти, зазначає, що потрібно припинити розповсюджувати інформацію про те, що школярі слабкі, не мають належної іншомовної підготовки і залишатимуться такими завжди. Необхідно зрозуміти світові тенденції розвитку і погодитися з тим фактом, що англійська мова посідає таке місце, яке стає майданчиком запровадження плюрилінгвізму. Таким чином, ідеться не лише про французьку, а й про загальноєвропейську культуру в цілому. Необхідно, щоб сучасна динаміка розвитку привела до конкретного плану дій освітянської спільноти: педагогів, учнів і батьків (Delouche, 2019).

У закладах дошкільної освіти – материнських школах – починають формувати у дітей перші іншомовні компетентності. У віці 3-х-5-ти років дитяче вухо найчутливіше до особливостей вимови, тобто до фонетичних тонкощів звучання тієї чи іншої мови. Саме в цьому віці формуються та закріплюються фонетичні навички вимовляти, артикулювати складні іншомовні звуки, дітям найлегше відтворювати нові звуки, які не існують у рідній мові. Протягом цього періоду закладаються культурні, лексичні, фонологічні початки, що стануть першим підґрунтям для подальшого вивчення іноземної мови.

В освітній програмі материнської школи зазначається необхідність студіювати іноземну мову в усіх її вимірах. Дошкільнята, починаючи з навчання в середній секції (СМ), відкривають для себе існування інших мов, що інколи значно відрізняються від тієї мови, якою вони розмовляють. Завдяки широкому використанню ігрових технологій, дошкільнята починають усвідомлювати той факт, що комунікація, спілкування зі своїми ровесниками та дорослими може здійснюватися засобом іншої мови, не французької, а наприклад регіональної чи мови іншої країни (*Les langues vivantes*, 2020).

Як ми вже зазначали, починаючи з середньої секції закладу дошкільної освіти, настає час першого ознайомлення дітей із сучасними іноземними мовами. Воно спрямоване, з одного боку, на знання про існування мовного розмаїття, а з другого, – на перше відчуття певної живої іноземної мови. Перше знайомство з нерідною мовою відбувається шляхом створення та використання різноманітних ситуацій, адаптованих до маленьких діток, з-поміж яких передусім ігри як ефективний засіб навчання; прослуховування дитячих пісень і віршів іноземною мовою також займає чільне місце з-поміж дошкільних методик навчання. Подібні методики та засоби навчання дають дошкільнятам змогу оперувати іншомовною лексикою, запам'ятовувати й осмислювати її, спостерігати за закономірностями та помічати характерні риси, притаманні різним мовам. Відчуття фонетичних особливостей кількох мов сприяє розвитку усних мовленнєвих компетентностей, формування яких є головним завданням, метою навчання в дошкільних закладах освіти, що визначено у двох розділах освітньої програми для материнської школи “Використовувати мовлення в усіх його вимірах” і “Пізнавати світ” (*Programme d'enseignement*, 2020).

Виявлення дошкільнятами мовного розмаїття є першим етапом на шляху навчання сучасних іноземних мов, який продовжується на підготовчому курсі (перший рік навчання) початкової школи та протягом усього терміну навчання в школі. Відповідно до чинного законодавства

в галузі освіти Франції, всі учні початкових шкіл зобов'язані обрати для вивчення першу іноземну мову (LV1). Другий цикл початкової школи вважається початком відліку вивчення першої іноземної мови за вимогами рівня A1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues) (*Cycle 2 Volet 1*, 2018). Упродовж навчання в цьому циклі закладаються основи для початкового розвитку багатомовної компетентності учнів. Усне мовлення має пріоритет, воно організовується навколо виконання простих завдань на аудіювання, репродукцію та продукцію. У цей час можуть також робитися перші кроки у навчанні писемного мовлення, оскільки мовленнєві ситуації до цього спонукають. Саме під час навчання в цьому циклі передусім розвиваються якості учнів (допитливість, вміння слухати, уважність, запам'ятовування, впевненість у собі тощо), вкрай необхідні для вивчення іноземних мов.

У другому циклі (2 cycle – le cycle des apprentissages fondamentaux) школярі мають оволодіти такими компетентностями: аудіювати, розуміти усне мовлення; продукувати тривале монологічне мовлення; вести діалогічне мовлення (впевнено комунікувати); відкривати певні культурні здобутки завдяки іноземній мові. У цьому циклі вивчення іноземної мови відбувається зазвичай у межах тематики, пов'язаної з особистістю учня, його оточенням (реальним і вигаданим). Таким чином, у програмах запропоновано три теми для навчання усного мовлення: дитина, клас, дитячий світ. Повсякденне оточення і придуманий світ дають змогу занурити школяра у різноманітні комунікативні ситуації, використовуючи його наявні знання. Викладання і навчання іноземних мов повинні занурювати учня в середовище, де він діятиме та думатиме, користуючись цією мовою. Робота над іноземною мовою і культурою є нерозривними складниками (*Programmes et horaires*, 2020).

У третьому циклі початкової школи (cycle 3 – le cycle de consolidation) навчання іноземної мови спрямоване на набуття компетентностей і знань, які сприятимуть більш упевненому й ефективному використанню вивчуваної іноземної мови. Комунікативні ситуації розгортаються з урахуванням віку, когнітивних здібностей та інтересів учнів, сприяють формуванню мовленнєвих навичок і знань, що дадуть змогу досягти рівня A1 в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та медіації. Учні мають здобути такі компетентності: розуміти на слух сказане співрозмовником; вести розгорнуте монологічне мовлення; писати; реагувати і вести діалог; пізнавати іноземною мовою культурні цінності. Програмна тематика, що вивчалася у другому циклі, розширюється та збагачується навколо трьох вісей: людина та повсякденне життя; географічні, історичні та культурні здобутки країни вивчуваної мови; вигадане (Duverger, 2009).

У коледжі – 4 циклі (6-3 класи середньої школи) учні продовжують вивчати першу іноземну мову, обрану в початковій школі, та обирають для вивчення другу іноземну мову. Вони набувають знань з усного та писемного мовлення, компетентностей, які дають змогу його розуміти, висловлювати думку, комунікувати, передавати інформацію та творити. Найважливішими завданнями навчання іноземних мов у цьому циклі з урахуванням мовної конвергенції є вивчення культури та міжкультурних зв'язків у тісному поєднанні усіх видів мовленнєвої діяльності. На цьому етапі учні коледжів повинні оволодіти такими компетентностями: розуміти на слух, вести розлоге монологічне мовлення, писати, реагувати і вести діалог, відкривати для себе засобом іноземної мови культурні надбання. Навчання іноземних мов у коледжі здійснюється в межах 4-х великих тем і мовленнєвих ситуацій, пов'язаних з ними: мови і мовлення; школа і суспільство; подорож і міграція; зустріч з іншими культурами. Такі теми є спільними для вивчення першої та другої іноземних мов, з одного боку, щоб полегшити міжмовні та міжпредметні проєкти і завдання в рамках практичного міжпредметного навчання, а з другого боку, надати можливість працювати над розширенням культурних вимірів базових знань і компетентностей. Вивчення іноземних допомагає розширити й урізноманітнити здатності

розуміти та висловлюватися усно і письмово кількома мовами; переходити з одного світу комунікації до іншого; відкривати різні мовні засоби інтеркомунікації та розуміння; осмислювати існування та функціонування різних мов, їхнє внутрішнє багатство (різноманітність), їхні схожість і відмінності (*Les langues ét rangères au collège*, 2020).

У старшій середній школі – ліцеї (другий, перший і випускний класи) – вивчення іноземних мов консолідує лінгвістичні та комунікаційні компетентності ліцеїстів, водночас поглиблюючи їхні знання з географічного та культурного ареалів виучуваних мов. Зокрема спільні програми діють в усіх класах загальноосвітніх і технологічних ліцеїв. Вони спрямовані передусім на комунікативний підхід до вивчення іноземних мов. Ставиться за мету досягнення компетентностей, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Особлива увага акцентується на використанні цифрових технологій, які дають змогу ліцеїстам значно прогресувати в шкільному та позашкільному навчанні за підтримки вчителів.

Усі випускники коледжів, які вступають на навчання до ліцеїв, уже вивчали протягом певного часу дві іноземні мови. Вони повинні після четвертого циклу знати першу іноземну на рівні A2 з 5-ти видів мовленнєвої діяльності: слухати і розуміти (аудіювання), вести розгорнуте монологічне мовлення, реагувати і вести діалогічне мовлення, уміти читати та писати. Ліцеїсти зобов'язані досягти рівня B1 з іноземної мови A – LVA (перша IM) з декількох із перелічених видів мовленнєвої діяльності. З другої іноземної мови – LVB учні повинні досягти рівня A2 так само як мінімум із двох видів мовленнєвої діяльності (*Les nouveaux programmes du lycée*, 2019).

Програмні вимоги передбачають, що випускник ліцею має володіти першою іноземною мовою (LVA) на рівні B2, а другою (LVB) і третьою (LVC) іноземними мовами на рівні B1. Як і в коледжі, в ліцеї значну увагу приділяють вивченню двох складників: лексики та граматики в їх поєднанні у відповідних текстах для усного та писемного мовлення. Однак на ліцейному рівні доросліший інтелектуальний розвиток учнів дає змогу розвивати осмислений, виважений системний підхід до різних мовних аспектів, тобто до фонології, граматики, лексики та орфографії. Практичні заняття з іноземної мови допомагають ліцеїстам оволодівати новою та вдосконалювати (поглиблювати) вжиток набутої описової, пояснювальної, розповідної й аргументної лексики. Зміст одних фрагментів текстів, їхнє лексичне наповнення повинні бути спрямовані на їх ширше використання в наступних текстах. Оволодіння лексикою не полягає у вивченні окремих слів поза контекстом. Вокабуляр слід засвоювати у певних ситуаціях, виконуючи комунікативну функцію, що дає змогу зрозуміти, в який спосіб слова пов'язані синтаксично в усному та писемному мовленні. Володіння лексикою полягає в здатності мовця швидко й точно вибирати зі свого лексичного запасу для вжитку адекватні лексичні одиниці, вирази для висловлювання.

В оволодінні мовою знання граматики є засобом, який дає змогу покращувати й ускладнювати практичні мовленнєві навички, збагачувати й урізноманітнювати судження, розмірковування, роздуми, оцінки тощо. Саме завдяки прогресові розуміння механізмів мови і мовлення учень стає автономнішим. У текстах, виучуваних на заняттях з практики та писемного мовлення, ліцеїст відкриває і пізнає правила вживання іноземної мови, ідентифікує синтаксис і морфологію тексту, внаслідок засвоюючи їх. Глибокі граматичні знання надають смислового навантаження та когерентності зробленим висловлюванням.

Учень ліцею, здатний мобілізувати свої знання з французької мови і з виучуваних іноземних мов, зрештою знаходить спільне і відмінне в цих мовах. А усвідомлене порівняння виучуваних мов, мовних систем сприяє плюрилінгвальному підходові до навчання.

Фонологічний аспект іноземної мови стосується не лише засвоєння наголосу, як це видається на перший погляд простому користувачу, а й інших елементів і фонетичних явищ, з-поміж

яких артикуляція (включаючи вимову звуків і фонем), просодія (включаючи інтонацію, ритм, тонічний наголос, фразеологічний наголос, темп, поділ) і розбірливість (доступність смислу сказаного слухачеві).

У навчанні писемного мовлення увагу звертають передусім на такі два складники: 1) навчання орфографії і письма мовою з іноалфавітною системою написання, 2) розвиток нових форм письмової комунікації, особливо інтерактивної (електронні повідомлення, діалоги у прямому спілкуванні, соціальні мережі, блоги тощо).

З-поміж іноземних мов, пропонованих на вибір у закладах освіти Франції, перше місце з великою перевагою належить англійській мові. Її обирають вивчати як першу іноземну понад 90% учнів, ліцеїстів і студентів.

У закладах вищої освіти Франції іноземні мови вивчаються диференційовано, залежно від галузі знань, напряму професійної підготовки, спеціальності чи спеціалізації. Загалом французька система вищої освіти складається з трьох ступенів: ліценціат – мастр – докторат (LMD – licence – master – doctorat). Для того щоб навчати іноземної мови в материнських і початкових школах, колежах і ліцеях, необхідно мати вищу освіту бакалавр +5 (bac +5), тобто закінчити університет чи вищу педагогічну школу, одержати ступінь мастр з відповідної іноземної мови та обов'язково успішно пройти конкурс на право викладати в середній ланці освіти – CAPES (Icertificate d'aptitude au professorat del'enseignement du second degré) (Mignaton, 2020).

Ліцензія з іноземної мови – це диплом про вищу освіту (bac+3), який засвідчує підготовку, що відповідає 180 кредитам ECTS. Такий диплом можна підготувати у більшості французьких університетів. Вступити на навчання мають право випускники ліцеїв, які отримали диплом бакалавра за відповідним напрямом підготовки. Вступники повинні мати дуже хороший рівень підготовки з іноземної мови.

Студенти ліценціату продовжують вивчати всі аспекти іноземної мови, вони мають навчитися в усній і в письмовій формах аналізувати іншомовні тексти будь-якої складності, вільно розмовляти іноземною мовою та розуміти її. В університетських освітніх програмах ставиться за мету підготувати висококваліфікованого фахівця з мови і водночас глибокого знавця культури країни виучуваної мови, тому обов'язково викладається історія та країнознавство відповідних країн. Це надає можливість студентам вивчати мову іноземної держави під іншим кутом, із використанням географічних, історичних, культурних й інших особливостей.

Трирічний термін навчання в ліценціаті вважається достатнім не лише для отримання спеціальної підготовки. Студентам надається можливість удосконалювати свій професійний проект, а саме набувати компетентностей з близьких спеціалізацій, таких як сучасна література, історія чи право. Подвійна ліцензія дає студентам змогу здобути знання з різних галузей, що значно збільшує їхню конкурентоспроможність працевлаштування на ринку праці. Поглиблення спеціалізації відбувається зазвичай на другому та третьому курсах.

Студенти університетів, які вивчають іноземні мови, мають широкі можливості поїхати на навчання або стажування за кордон за програмою Еразмус. Перебування за кордоном, у країні виучуваної мови, занурення у мовне середовище ідеально підходять для лінгвістичної підготовки, успішного завершення навчання та отримання ліцензії з іноземної мови.

Освітньою програмою ліценціату з іноземної мови, зазвичай, передбачається вивчення таких навчальних дисциплін: граматики іноземної мови; країнознавство; література країни виучуваної мови; практика усного мовлення; скорочення (аналіз) тексту; друга іноземна мова, інформатика; фонетика; французька мова; іноземна мова за професійним спрямуванням; аналіз кінематографії; переклад тощо (*Le guide complet de la licence*, 2020). Протягом другого й третього років навчання студенти можуть проходити виробничу практику на підприємствах чи в установах. У такий спосіб вони здобувають перший професійний досвід, який у подальшому значно сприятиме їхньому працевлаштуванню. Проте не в усіх французьких університетах програмами передбачене виробниче стажування.

Ліценціат з іноземної мови має за мету протягом 3-х років підготувати молодого спеціаліста – філолога, який може працевлаштуватися за фахом. Проте випускники ліценціату здебільшого продовжують навчання в магістратурі. Ліцензія звичайно відкриває доступ до багатьох професій, зокрема у сфері освіти та перекладу. Проте певні професії вимагають додаткової підготовки. Наприклад, учительська робота вимагає додаткового проходження серйозного професійного конкурсу. З-поміж секторів, на які можуть орієнтуватися дипломовані випускники ліценціату з іноземної мови, є такі: видавництво, комунікація, освіта, міжнародна торгівля, культура, переклад тощо. Однак, як уже зазначалось, переважна більшість випускників ліценціату вступає на навчання до магістратури за відповідною спеціальністю в галузі лінгвістики, перекладу, журналістики тощо.

Мастёр з іноземної мови – це університетський диплом рівня баc+5. На цей рівень навчання можуть вступати випускники ліценціату (баc+3), які мають хорошу іншомовну підготовку та вирішили продовжити здобувати освіту наступного рівня (*Dé couvrez le master*, 2020). Дипломи мастёр з іноземних мов можуть мати різну спеціалізацію, яку визначають університети. Наприклад, в університеті Кан Нормандія (Université Caen Normandie) діє два напрями підготовки магістрів: мастёр з іноземних мов, літератури цивілізацій (LLCER – master langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) і мастёр із прикладних іноземних мов (LEA – master langues et rangères appliquées) (*Master LLCER*, 2020).

Мастёр LLCER має такі спеціалізації: Культурознавчі студії – література і країнознавство (Etudes culturelles – Littérature et Civilisation), Спеціалізований переклад, технічне редагування, локалізація (Traduction spécialisée, rédaction technique, localisation), Багатомовна лінгвістика (Linguistique multilingues), Спеціалізований переклад (Traduction spécialisée).

Мастёр LEA пропонує навчання з трьох спеціалізацій: Експерт європейських проєктів розвитку територій (EPE – Expert en projets européens), Сталий розвиток – стратегії партнерства та комунікації (DDSC – Développement durable – stratégie de concertation et de communication), Міжнародний бізнес (IEI – implantation des entreprises à l'international) (*Master LLCER*, 2020).

На спеціальності Лінгвістика в університетах Франції забезпечують оригінальну підготовку, що пов'язана з поглибленим вивченням іноземної мови, лінгвістичних систем різних мов, теоретичною підготовкою з основних напрямів лінгвістики: синтаксис, семантика, прагматика тощо шляхом тісної співпраці зі спеціальністю Мастёр науки про мову.

У більшості французьких університетів у магістратурі вивчаються такі навчальні курси: вступ до лінгвістичних теорій, семантика, синтаксис, прагматика, синтаксис і семантика європейських мов, структура мови – звуки і фрази, розвиток (зміни) мови в часі та просторі, практика усного й писемного мовлення, документальна методологія, цифрова методологія, методологія лінгвістичних учень, участь у семінарах CRISCO (Centre des recherches interlangues sur la signification en contexte – Науково-дослідницький центр міжмовних досліджень значення в контексті) (*Master LLCER*, 2020).

Термін навчання в магістратурі становить 2 роки (4 семестри). Після успішного його завершення та захисту наукової роботи здобувачі ступеня мастёр отримують відповідний диплом. Вони мають академічні права продовжити навчання в докторантурі, оскільки окрім набутих практичних і теоретичних знань з іноземних мов оволоділи компетентностями: здійснювати наукові розвідки; виконувати наукову роботу, використовуючи вміння аналізу, синтезу, побудови, презентації, пояснення, тлумачення та редагування в рамках гіпотетично-дедуктивного підходу та застосовуючи теорію подібності. Фахівці з дипломом мастёр здатні використовувати інформаційні засоби наукової розвідки, аналіз складників і оброблення даних з використанням останніх досягнень цифрових технологій.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, французька держава протягом останніх десятиліть приділяє значну увагу вивченню іноземних мов у закладах освіти всіх

рівнів, про що свідчать запроваджені реформами оновлення й удосконалення іншомовної підготовки, розробка нових стратегій та освітніх програм для материнських, початкових і середніх шкіл; навчання іноземних мов має системний характер з дотриманням принципу наступності; викладання та навчання іноземних мов, оцінювання іншомовних компетентностей здобувачів освіти здійснюється з урахуванням вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues); обов'язкове вивчення двох іноземних мов у колежах і ліцеях є програмною вимогою для всіх учнів; з-поміж іноземних мов, які обирають для вивчення у французьких закладах освіти, з великим відривом домінує англійська мова; вчителі та викладачі початкових і середніх шкіл повинні мати ступінь мастр з іноземної мови, а також успішно пройти конкурс на право викладати в середній ланці освіти – CAPES (le certificate d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). Корисними для організації та здійснення іншомовної підготовки у вітчизняних закладах освіти можуть бути положення про раннє вивчення іноземних мов, обов'язкове викладання двох іноземних мов у середній школі, а також зміст іншомовної професійної підготовки в закладах вищої освіти, які достатньо успішно реалізуються у французькій системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Лашихіна, В. П. (2009). *Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Мисечко, О., Магис, М. (2005). Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці : Історія, досвід, “вічні” проблеми. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 4, 95-1.
- Мовчан, Л. Г. (2012). *Розвиток шкільної іноземної освіти в Королівстві Швеція* (Автореферат кандидатської дисертації). Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки, Київ, Україна.
- Папіжук, В. О. (2011). *Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції* (Автореферат кандидатської дисертації). Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир, Україна.
- Першукова, О. О. (2015). *Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи*. Київ: ТОВ “СІК ГРУП Україна”.
- Першукова, О. О. (2002). *Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті* (Автореферат кандидатської дисертації). Інститут педагогіки АПН України, Київ, Україна .
- Сисоєва, С.О., Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського союзу: загальна характеристика*. Рівне : ТзОВ фірма “Овід”.
- Смужаниця, Д. І. (2013). Система вищої освіти Франції: історичний досвід та сучасний стан. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: педагогіка, соціальна робота*, 29, 211-213.
- Тадеева, М. І. (2011). *Сучасні тенденції розвитку шкільної іноземної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз)*(Автореферат докторської дисертації). Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ, Україна.
- Тадеева, М.І., Павлович, Ю.П. (2017). Використання досвіду реформування змісту ранньої іншомовної освіти в країнах вишеградської четвірки в шкільній іншомовній освіті України. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 16 (59), 276-279.
- Хміль, О. (2019). Особливості системи вищої освіти у Франції. *Молодь і ринок*, 9 (68), 95-99.
- Юхименко, Н. Ф. (2012). Сучасна французька система освіти: демократизація та інтернаціоналізація. *Філософія науки: традиції та інновації*, 2 (6), 222-228.

- Ярова, О. Б. (2014). Здобутки і виклики в іншомовній освіті молодших школярів у країнах Євросоюзу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, 42(1), 242-257.
- Système éducatif français : L'apprentissage des langues. (2017, June 13). Retrieved May 26, 2020, from <https://vraiesecolesdelangues.com/blog/actualites/place-langues-systeme-educatif-france/>
- Delouche, C. (2019, April 11). Les Français toujours en retard dans l'apprentissage des langues vivantes. Retrieved May 26, 2020, from https://www.liberation.fr/france/2019/04/11/les-francais-toujours-en-retard-dans-l-apprentissage-des-langues-vivantes_1720527
- Les langues vivantes étrangères et régionales. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>
- Programmes et horaires à l'école élémentaire. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>
- Duverger, & Jean. (2009, June 03). École élémentaire et enseignement des langues. Retrieved May 26, 2020, from <https://journals.openedition.org/trema/259>
- Les langues étrangères au collège. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-ducollege/Etudier-les-langues-au-college/Les-langues-etrangees-au-college>
- Master LLCER parcours linguistique multilingue. Guide des études 2019-2020.(n.d.). Retrieved from <file:///c:/users/hacker/downloads/guide%20p%20linguistique%20multilingue%202019-2020.pdf>
- Programme d'enseignement de l'école maternelle. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A>.
- Mignaton, J. (n.d.). Master MEEF 2nd degree par cours Anglais (CAPES). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meef-2nd-degre-parcours-anglais-capes>
- Découvrez le master langues étrangères! (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from https://diplomeo.com/master-langues_etrangees
- Le guide complet des masters en anglais. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://diplomeo.com/master-anglais>
- Le guide complet de la licence en anglais. (n.d.). Retrieved May 27, 2020, from <https://diplomeo.com/licence-anglais>
- Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-la-rentree-2019-9812>
- Cycle 2 Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux 2018. (n.d.). Retrieved from https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ens1169_annexe1_985622.pdf

REFERENCES

- Lashykhina, V. P. (2009). Rozvytok systemy pidgotovky pedagogichnyh kadrov u Francii' (druga polovyna HH – pochatok HHI st.) (Kandydats'ka dysertacija). Kyi'vs'kyj nacional'nyj lingvistychnyj universytet, Kyi'v, Ukraï'na.
- Mysechko, O., Matys, M. (2005). Rannje vyvchennja inozemnoi' movy u vitchyznjanij i zarubizhnij shkil'nij praktyci : Istorija, dosvid, "vichni" problemy. Inozemni movy v navchal'nyh zakladah : Naukovo-metodychnyj zhurnal. N4,95-1.
- Movchan, L. G. (2012). Rozvytok shkil'noi' inshomovnoi' osvity v Korolivstvi Shvecija (Avtoreferat kandydats'koi' dysertacii'). Nacional'na akademija pedagogichnyh nauk Ukraï'ny. Instytut pedagogiky, Kyi'v, Ukraï'na.
- Papizhuk, V. O. (2011). Reformuvannja zmistu zagal'noi' seredn'oi' osvity u Francii' (Avtoreferat kandydats'koi' dysertacii'). Zhytomyrs'kyj derzhavnyj universytet im. I. Franka, Zhytomyr, Ukraï'na.

- Pershukova, O. O. (2015). Rozvytok bagatomovnoi' osvity shkoljariv u krai'nah Zahidnoi' Jevropy. Kyi'v: TOV "SIK GRUP UKRAI'NA".
- Pershukova, O. O. (2002). Rozvytok sociokul'turnogo komponenta zmistu navchannja inozemnoi' movy v jevropejs'kij shkil'nij osviti (Avtoreferat kandydats'koi' dysertacii'). Instytut pedagogiky APN Ukrai'ny, Kyi'v, Ukrai'na .
- Sysojeva, S.O., Krystopchuk, T. Je. (2012). Osvitni systemy krai'n jevropejs'kogo sojuzu: zagal'na harakterystyka. Rivne : TzOV firma "Ovid".
- Smuzhanycja, D. I. (2013). Systema vyshhoi' osvity Francii': istorychnyj dosvid ta suchasnyj stan. Naukovyj visnyk Uzhgorods'kogo nacional'nogo universytetu. Serija: pedagogika, social'na robota, 29, 211-213.
- Tadejeva, M. I. (2011). Suchasni tendencii' rozvytku shkil'noi' inshomovnoi' osvity v krai'nah-chlenah Rady Jevropy (porivnjal'nyj analiz)(Avtoreferat doktors'koi' dysertacii'). Shidnoukrai'ns'kyj nacional'nyj universytet im. V. Dalja. Lugans'k, Ukrai'na.
- Tadejeva, M.I., Pavlovych, Ju.P. (2017). Vykorystannja dosvidu reformuvannja zmistu rann'oi' inshomovnoi' osvity v krai'nah vyshegrads'koi' chetvirky v shkil'nij inshomovnij osviti Ukrai'ny. Naukovi zapysky Rivnens'kogo derzhavnogo gumanitarnogo universytetu, 16 (59), 276-279.
- Hmil', O. (2019). Osoblyvosti systemy vyshhoi' osvity u Francii'. Molod' i rynek, 9 (68), 95-99.
- Juhymenko, N. F. (2012). Suchasna francuz'ka systema osvity: demokratyzacija ta internacionalizacija. Filosofija nauky: tradycii' ta innovacii', 2 (6), 222-228.
- Jarova, O. B. (2014). Zdobutky i vyklyky v inshomovnij osviti molodshyh shkoljariv u krai'nah Jevrosojuzu. Problemy suchasnoi' pedagogichnoi' osvity. Serija: Pedagogika i psihologija, 42(1), 242-257.
- Système éducatif français : L'apprentissage des langues. (2017, June 13). Retrieved May 26, 2020, from <https://vraiescolesdelangues.com/blog/actualites/place-langues-systeme-educatif-france/>
- Delouche, C. (2019, April 11). Les Français toujours en retard dans l'apprentissage des langues vivantes. Retrieved May 26, 2020, from https://www.liberation.fr/france/2019/04/11/les-francais-toujours-en-retard-dans-l-apprentissage-des-langues-vivantes_1720527
- Les langues vivantes étrangères et régionales. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>
- Programmes et horaires à l'école élémentaire. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>
- Duverger, & Jean. (2009, June 03). École élémentaire et enseignement des langues. Retrieved May 26, 2020, from <https://journals.openedition.org/trema/259>
- Les langues étrangères au collège. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-ducollege/Etudier-les-langues-au-college/Les-langues-etrangeres-au-college>
- Master LLCER parcours linguistique multilingue. Guide des etudes 2019-2020.(n.d.). Retrieved from <file:///c:/users/hacker/downloads/guide%20p%20linguistique%20multilingue%202019-2020.pdf>
- Programmed'enseignementdel'écolematernelle. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A>.
- Mignaton, J. (n.d.). Master MEEF 2nd degree par cours Anglais (CAPES). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.u-pec.fr/fr/formation/master-meef-2nd-degre-parcours-anglais-capes>
- Découvrez le master langues étrangères! (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from https://diplomeo.com/master-langues_etrangeres
- Le guide complet des masters en anglais. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://diplomeo.com/master-anglais>
- Le guide complet de la licence en anglais. (n.d.). Retrieved May 27, 2020, from <https://diplomeo.com/licence-anglais>

Les nouveaux programmes du lycée général et technologique à la rentrée 2019. (n.d.). Retrieved May 26, 2020, from <https://www.education.gouv.fr/les-nouveaux-programmes-du-lycee-general-et-technologique-la-rentree-2019-9812>

Cycle 2 Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux 2018. (n.d.). Retrieved from https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/ensel169_annexe1_985622.pdf

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207753>

УДК: 371.214:81'243

A COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE CURRICULA IN INDEPENDENT UKRAINE (FROM 1998 TO 2020)

Husztı I.

huszti@kmf.uz.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1900-8112>

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Berehove

Paper received 18.05.2020. Accepted for publication 14.06.2020.

A comparative analysis of foreign language curricula in independent Ukraine (from 1998 to 2020)

Abstract. The present theoretical paper attempts to introduce, analyse, compare and contrast the foreign language curricula in use at various periods of time in the independent Ukraine between 1998 and 2020. The analysis mainly focuses on the foreign language curricula in Ukraine in general and the concentric structure of curricula in particular. Curricula applied in ordinary schools (not specialized ones) lie in the centre of attention of this investigation. The article presents the findings of document analysis as a research instrument.

Key words: foreign language curricula in Ukraine, CEFR levels, number of weekly hours in English, concentric and linear structures of curricula.

Густі І. І. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, Берегове

Порівняльний аналіз навчальних програм з іноземних мов у незалежній Україні (з 1998 по 2020 рр.)

Анотація. *Вступ.* Сьогодні в загальноосвітніх школах України викладають переважно чотири іноземні мови: англійську, німецьку, французьку й іспанську. Кількість шкіл у державі, які забезпечують навчання іноземних мов на базовому (середньому) рівні, більша порівняно з тими, де навчання іноземних мов забезпечено на підвищеному рівні. Це означає, що більшість шкіл у процесі навчання іноземних мов керується стандартною навчальною програмою, а не спеціалізованою. *Мета.* Наша мета – проаналізувати навчальні програми з англійської мови, які використовувалися і наразі використовуються у загальноосвітніх школах незалежної України для навчання іноземних мов. *Методу.* З метою порівняння різних навчальних програм було досліджено документи, які виконують функції регулювання навчання іноземних мов. *Результати.* Результати дослідження показали, що була певна схожість, але все ж таки переважали відмінності між навчальними програмами, які використовувалися в різні часи в Україні для навчання іноземних мов. По-перше, усі три досліджувані навчальні програми (1998, 2005 та 2018 років) містять змістові компоненти, які є обов'язковими для навчальних програм з іноземної мови, а саме: вимова, граматики, лексичний запас, прагматичні елементи, міжкультурні елементи, тексти, завдання, вправи та стратегії. Варто зазначити, що у всіх трьох навчальних програмах визначено цілі, яких мають досягти учні, проте лише найновіші навчальні програми орієнтуються на європейські стандарти, яких не віднайти у навчальній програмі 1998 року. У навчальних програмах 2005 та 2018 років вказано конкретні рівні володіння іноземною мовою, яких повинні досягати учні, а саме: рівень А1 в кінці початкової школи (4 клас), рівень А2 в кінці базової школи (9 клас) та рівень В1 при закінченні середньої школи (11 клас). Навчальна програма 2018 року дає чіткі вказівки щодо основних завдань процесу навчання іноземних мов у початковій школі України. Однак мовно-тематичний зміст, яким мають оволодіти учні в 1-4-их класах, замість цілеспрямованого й однозначного переліку всіх розмовних тем, у рамках яких повинні розмовляти учні, подається лише нечітким списком. *Висновки.* Необхідні подальші дослідження та зіставлення попередніх навчальних програм з іноземної мови із сучасними навчальними програмами “Нової української школи” для навчання іноземних мов у початкових та старших класах з метою виявлення їхніх недоліків й урахування пріоритетних дієвих новоуведень.

Ключові слова: навчальні програми з іноземних мов в Україні, рівні CEFR, кількість тижневих годин з англійської мови, концентричні та лінійні структури навчальних програм.

Густи И. И. Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци II, Берегово
Сравнительный анализ учебных программ по иностранному языку в независимой Украине
(с 1998 по 2020 год)

Аннотация. В настоящей теоретической статье делается попытка описать, проанализировать, сравнить и сопоставить учебные программы по иностранному языку, используемые в различные периоды в независимой Украине между 1998 и 2020 гг. В основном анализ сосредоточен на учебных программах по иностранному языку в Украине в целом и в концентрической структуре учебных программ в частности. Учебные программы, применяемые в обычных (не специализированных) школах, находятся в центре внимания этого исследования. В статье представлены результаты анализа документов как инструмента исследования.

Ключевые слова: учебные планы по иностранному языку в Украине, уровни CEFR, количество часов в неделю по английскому языку, концентрические и линейные структуры учебных программ.

Introduction (problem statement). At present, there are four main foreign languages (FL) taught in state schools in Ukraine: English, German, French and Spanish. They are taught in two major contexts: in schools with general study of FL and in schools with advanced study of FL. This means that the schools in the first context follow a general curriculum of FL, while the schools in the second context use an in-depth curriculum of FL, with a higher number of weekly hours of FL than in the schools in the first context. Table 1 presents the present state of weekly hours in schools with general and advanced study of FL.

Table 1

Number of weekly hours of FL in different types of schools

Class/Form	GFLCS	AFLCS
1	2	3
2	2	4
3	2	4
4	2	4
5	3	6
6	3	6
7	3	6
8	3	6
9	2	5.5
10	3.5	5
11	3.5	5

(GFLCS = general foreign language curriculum school;
 AFLCS = advanced foreign language curriculum school)

After the collapse of the Soviet Union in 1991, independent states were created where the education system still used the curricula that were applied before. The new Ukrainian foreign language curriculum was issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine in 1998. In the 2003/2004 academic year the teaching of a foreign language in Ukraine was introduced in Class 2, which fact necessitated the updating of the valid foreign language curriculum. As a result, a new document was published in 2005, which was based on European standards. Furthermore, unlike the previous foreign language curricula, it set the levels that children had to achieve in foreign languages during their primary and secondary level studies. Everything was in accordance with the standards described in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001). (See Table 2)

Table 2

**Levels of knowledge to be achieved by learners at the end of certain school stages
(source: Nikolayeva et al., 2013, p. 88)**

School stage	Beginner	Basic / primary	Upper / secondary	
			non-philological specialization	philological specialization
Class	4.	9.	11.	11.
Level of language knowledge	A1	A2	B1	B2
	Breakthrough	Waystage	Threshold	Vantage

It is crucial to note that besides the different numbers of weekly hours in the two contexts, the content of teaching also differs. Therefore, two distinct curricula are in use in the schools. Because the first context of schools is significantly broader than the second one, i.e. GFLCSs are widespread and there are more of them than of AFLCSs, the object of investigation in this study is the foreign language curriculum applied in GFLCSs in Ukraine.

The analysis of recent research and publications. In the present article, the construct of curriculum is understood as what Dubin and Olshtain point out in their definition: “The term 'curriculum'[is] used [...] to describe the broadest possible context in which planning for language instruction takes place” (Dubin & Olshtain, 1986, p. 3). Berardo's view is also shared, who claims that a curriculum

... helps think systematically and coherently about how and what is being taught. It also highlights the learning principles involved in language learning as well as the learning strategies that students use. It helps create the best possible conditions for students to learn successfully as well as adopt the best pedagogic strategies to bring about successful learning outcomes (Berardo, 2007, p. 7).

Currently, compulsory public education in Ukraine is realized according to the Ukrainian Education Law (Law on Education of Ukraine, 2017) and takes place on three levels: 1st level or elementary school (Classes 1-4), 2nd level or primary school (Forms 5-9), 3rd upper level or secondary school (Forms 10-11) (Nikolayeva, Bihych, Borysko, and Boretska, 2013). Foreign language education is compulsory at all three levels: it starts in Class 1 and ends in Form 11. Elementary school (Classes 1-4) includes the first level, primary school (Forms 1-9) the first and second levels, and high school (Forms 1-11) all three levels.

The content of education refers to the totality of all the body of knowledge that a learner must acquire in the process of education. This ensures that the main goal of education is achieved, i.e. to teach students to communicate in a foreign language in typical intercultural situations within the framework of the acquired curriculum material. According to Nikolayeva (2010), the components of the content of education can be characterized in two aspects: objective and procedural.

The objective aspect includes: contexts and types of conversation, psychological and linguistic situations and roles, non-verbal means of communication, communicative goals and intentions. Shchukin (2007) describes the conversational context as a complex of interrelated conversational situations and topics defined by the needs of learners. In accordance with the foreign language curriculum in force today, students must be able to realize their communication intentions in the following conversational contexts: personal, public, and educational. In the secondary school, the professionally oriented context also belongs here. Regarding the types of conversation, we distinguish between oral and written communication, communication in the form of dialogue and monologue, private and formal, free and stereotypical communication, and so on. The main components of the procedural aspect of the content of education are language skills (listening, speaking, reading, and writing).

Kurtán (2001) lists all the content components that should be included in any foreign language curriculum. These are the following:

- 1) Pronunciation
- 2) Grammar
- 3) Vocabulary
- 4) Pragmatic elements
- 5) Intercultural elements
- 6) Texts
- 7) Activities
- 8) Tasks
- 9) Strategies

It can be stated, as we will see later in the detailed analysis of the curricula that these components are included in the current Ukrainian foreign language curriculum, so the components listed by Kurtán (2001) are also true for the Ukrainian context.

The purpose of the study is to introduce the results of document analysis (in this case analysis of FL curricula) with the aim of describing the foreign language curriculum currently in use in Ukraine and outlining, within the framework of a brief historical overview, where foreign language education started and where it came to in terms of documented foundations.

The results of the study. Foreign languages – English, German, French, Spanish: Curricula for Forms 5-11 (1998) was an official document of the Ministry of Education and Science of Ukraine that set out the goals that students had to achieve in secondary foreign language education. The curriculum included a list of conversational topics, grammatical structures, and language skills that students had to acquire. The structure of the curriculum was concentric (Kurtán 2001). This meant that the teaching content was broken down into smaller units taught at all levels of language teaching from beginner to secondary school, with the difference that when a topic was discussed at a higher level of knowledge, the material to be learnt was always more complex. One of the positive features of this way of arranging the language content was that students had the opportunity to practise a certain language phenomenon more than once, which led to a more precise fixation of the material. On the other hand, the recurrence of topics from time to time could also be demotivating for students (Kurtán 2001). The arrangement of language content in this way is similar to a spiral arrangement in which communicative functions and semantic units of language are built around grammatical structures. Such an arrangement of the content of language teaching allowed teachers to deal with vocabulary and grammar at the same time, as if they were moving higher and higher on the bend of a spiral. The advantage of the spiral arrangement of language content in the curriculum is that it is based on communicative language functions, so it is possible to practise different grammatical structures together with language functions. The most significant drawback, however, is that “in such an arrangement it is difficult to recognize grammar” (O’Neill 1972, quoted by Kurtán, 2001, p. 116).

Foreign languages – English, German, French, Spanish: Curricula for Forms 5-11 (1998) consisted of three major parts. The first part contained the topics that the students had to master for oral use. The topics were grouped into three main themes, which occurred again and again each schoolyear, while the sub-themes varied from year to year. The three main themes were: 1. The language learner and his environment, 2. Ukraine, 3. The country or countries whose language the learner is learning.

The second part of the curriculum listed the language proficiency requirements for learners including those related to language functions. A separate list of requirements was given in the curriculum for each form from 5 to 11.

The third part of the curriculum contained the language content to be acquired: phonetic knowledge was provided only for Form 5 in the curriculum, while vocabulary and grammar requirements were provided for all forms from 5 to 11. Interestingly, all the phonetic features of the English language

had to be learned in Form 5 (at that time it was the first year of language learning). Although the nature of the curriculum was concentric, none of the later levels formally returned to the study of phenomena such as the pronunciation of short and long vowels or diphthongs, word and sentence stress, or the correct pronunciation of simple sentences.

The curriculum did not adapt to the standards described in the Common European Framework of Reference (CEFR, 2001) for the simple reason that it is earlier in chronological order than the CEFR. Apart from the lexical and grammatical material and the requirements for language skills, the curriculum did not mention any competencies (e.g. socio-cultural or strategic) that learners should have acquired. Nor was there any indication of the level of language proficiency learners had to achieve at the end of their studies.

As early as 2001, the position of the Ministry of Education and Science of Ukraine in the Official Gazette stated that foreign language education in Ukraine needed to be reformed (About the new foreign language curriculum, 2001, p. 15). The result was a new, revised curriculum. The growing need for communication and cooperation between foreign countries and Ukraine has led to significant changes in the field of foreign language education in primary and secondary schools. Changes in Ukrainian society and advances in the theory and practice of foreign language teaching have led the Ukrainian school to modernize the content and methods of foreign language teaching. Therefore, professionals have developed a new curriculum based on European standards, taking into account the recommendations of the Council of Europe (CEFR, 2001) on the teaching of foreign languages.

The two foreign language curricula in force today (Foreign languages – English, German, French, Spanish: Curricula for Forms 2-12, 2005; Shyian, 2018) are significantly different from the previous ones, as they already rely on CEFR in all respects. (We are talking about two current curricula because the first is used in classes that started learning a foreign language in Ukraine before 2018, and the second from 2018, when they started teaching according to the New Ukrainian School concept.) The most striking difference compared to the previous curriculum is the fact that the curricula in force today specify the level of language proficiency that students must achieve during their schooling (see Table 2).

The curriculum requires that by the end of Form 9, students should be able to:

- have an oral discussion on topics related to the themes defined by the current curriculum;
- understand the content of the authentic texts by listening;
- understand the content of authentic reading texts of different genres and types;
- communicate in a written form according to the defined tasks;
- make appropriate use of the experience gained in the study of the mother tongue and other subjects, as a means of consciously acquiring a foreign language;
- use non-verbal means of communication if necessary, in case different language tools are not available to learners;
- critically evaluate information and use it to meet different needs;
- express their own thoughts, emotions and attitudes;
- collaborate effectively with others orally, in writing, and using electronic means of communication;
- select and apply appropriate communication strategies to meet different needs.

In the 2005 Curriculum, the sphere of conversation is divided into three parts, like in the previous one, which are repeated from year to year in each class, but the categories have changed: 1. personal, 2. public, and 3. educational. These categories are also repeated every year, but different conversational subtopics occur with different vocabulary.

The various language functions, the language structures to be learned and the vocabulary appear in the curriculum in a form of enumeration. While it was previously detailed what language (phonetics, grammar, vocabulary) and socio-cultural competencies learners had to acquire, in the current curriculum it all appears 'in bulk', which makes the work of teachers significantly more difficult, as in our opinion the transparency of the curriculum has deteriorated.

In the current curriculum, it is already stipulated what should be taken into account when assessing learners' language skills, and what the scope of the texts created orally or in writing by the learners should be (see Table 3).

Table 3

Guidelines for evaluation of oral and written performance of learners of Forms 5-9
(source: Foreign languages ..., 2005)

Skill	Form				
	5	6	7	8	9
Auditory perception (listening)	Length of listening text heard from the audio recording				
	2-3 minutes	2-3 minutes	3-4 minutes	3-4 minutes	3-4 minutes
Visual perception (reading, per minute)	Length of printed text (in characters)				
	500	600	700	800	900
Oral perception (dialogue)	Number of correctly worded statements (per student)				
	6	7	8	9	10
Oral text creation (monologue)	Length of the created text (in sentences)				
	10	12	14	16	18
Written text creation (writing)	Length of written text (in words)				
	80-90	90-100	100-110	110-130	130-150

The curriculum describes the language competences that learners have to acquire by the end of the secondary school, i.e. Form 11 (at B1 level). This is summarized in Table 4.

Table 4

Language competences of secondary school learners – level B1
(source: Foreign languages ..., 2005)

Language competence	Foreign language in the secondary school – level B1
General	The learner has the appropriate language skills, the appropriate vocabulary to talk about topics such as family, hobbies and interests, travel, the latest news. Limited vocabulary can lead to hesitation, indecision, repetition, and sometimes difficulty in articulating one's ideas.
Lexical	The learner has sufficient vocabulary to talk without hesitation about everyday topics: family, hobbies and interests, learning, travelling, the latest news.
Grammatical	The learner applies common structures fairly well in predictable situations.
Phonological	The pronunciation of the learner is comprehensible overall, it is appropriate at both sentence and word levels.

The curriculum also presents the criteria of evaluation of secondary school learners' performance. All of them are summarized in Table 5.

Table 5

Guidelines for evaluation of oral and written performance of learners of Forms 10-11
(source: Foreign languages ..., 2005)

Skill	Form	
	10	11
Auditory perception (listening)	Length of listening text heard from the audio recording	
	3-4 minutes	3-4 minutes
Visual perception (reading)	Length of printed text (in words)	
	350-400	400-450

If the primary school guidelines (Forms 5-9) (see Table 3) are compared to the secondary school guidelines (Forms 10-11) (see Table 5) concerning the evaluation of oral and written performance of learners, some oddities emerge.

1) Concerning auditory perception, the length of listening text heard from the audio recording is the same in Forms 7-9 and Forms 10-11 (3-4 minutes), although extra performance could already be expected in secondary school.

2) The requirements of visual perception (reading skill) cannot be compared because for the primary school (Table 3) text length is given in characters, while for the secondary school (Table 5) it is given in words.

3) In terms of oral interaction (dialogue), there is also a 'decline' compared to primary school, because while in Form 9 a learner has to make ten correctly worded statements during a dialogue, in Forms 10-11 only nine sentences are sufficient.

4) There is a huge decline in oral text creation (monologue). While in Form 9 the length of the text created should be 18 sentences, in Forms 10-11 this quantity is only 13-14 sentences. Of course, it can also lead to misunderstandings that the parameters are given here in sentences, which is a broader concept than the number of specific words.

5) Only the last parameter can give some satisfaction because the principle of consistency is observed here. In the final year of primary school (Form 9), the text to be written should be at least 130-150 words, in Form 10 it is expected to be 150-180 words, and in Form 11, altogether 180-200 words.

However, a shortcoming is that the current curriculum does not contain any requirements or recommendations as to what assessment criteria learners must meet to be evaluated on the twelve-point assessment scale used today in Ukraine to assess learners' knowledge. That is, although the data in Tables 3 and 5 were given as guideline assessment parameters, it is not clear what mark a learner who has completed these requirements deserves.

On 12 February 2018, the Ukrainian Parliament adopted the typical curriculum of the primary school edited by Shyian (2018), which defines:

- the total training load of learners and the expected learning outcomes;
- a list of educational sectors and their proposed content;
- the recommended forms of organization of the educational process and the tools of the internal quality assurance system of education.

The educational field of language and literature in the program edited by Shyian (2018) in relation to foreign language (English, German, French, and Spanish) teaching includes the following:

1) The foreign language teaching curriculum was established on the basis of the state standard of primary education.

2) The aim of general secondary foreign language education is to develop the foreign language communication competence of direct and indirect intercultural communication, which ensures the development of other key competences and the satisfaction of the child's various life needs.

3) In accordance with the set goal, the main tasks of foreign language teaching in primary school are the following:

- realization of communication in the areas, topics and situations identified by the program;
- comprehension of the content of authentic audio texts via listening;
- reading comprehension of different types and genres of authentic texts;
- written communication in accordance with the set tasks;
- appropriate use of knowledge and experience gained during the study of the mother tongue and other subjects;
- critical evaluation of information and its use for various needs and purposes;
- expressing one's own thoughts, feelings and attitudes;

- effective collaboration with others through verbal, written and electronic communication;
- selecting and applying appropriate communication strategies according to different needs;
- effective use of educational strategies for independent learning of foreign languages

4) By the end of Class 2, children in general educational institutions will reach the Pre-A1 level, and by the end of Class 4, the A1 level. These levels characterize the learning outcomes of each language activity and are in line with the guidelines of the Common European Framework of Reference (CEFR 2001).

5) According to the purpose of foreign language teaching and primary school tasks, the following content lines are distinguished: “Speech comprehension” or “Listening”, “Visual perception” or “Reading comprehension”, “Oral interaction”, “Oral expression” or “Speaking”, “Written interaction”, “Written Expression”, and “Online Interaction”. The result of processing the latter content line is the ability of children to make basic connections using the simplest polite forms of greetings and farewells and to express simple statements about themselves online.

Table 6 summarizes the language content provided by the curriculum to be acquired by children in foreign language lessons.

Table 6

Language content to be acquired in Classes 1-4 (source: Shyian, 2018)

Situational communication topics and lexical range	Speech functions	Linguistic content: grammar and vocabulary
– Me, my family and friends (family members, numbers up to 20, age of younger family members and friends, daily chores). – Leisure (colours, games, activities, days of the week, walking, hobbies). – Nature (pets, seasons, wild and domestic animals). Holidays and traditions in Ukraine and the country of the language learned (holidays, greetings, birthdays, time (telling the time), festive menu). Man (body parts, clothing). Food (simple menu, fruits, vegetables, drinks, price). School (school supplies, school furniture, the classroom).	– greeting, farewell, apology, expressing thanks, introduction, personal description, asking and answering questions, understanding and following simple instructions, understanding simple information boards, festive greetings, expressing the mood of the holidays.	The selection of the communication situation is based on the needs of the learners and the principle of concentric learning. It is not a learning goal, so it is not divided into separate lexical or grammatical topics, but should be mastered in the context of communication within a given situation. The study of grammatical material takes place primarily at the level of lexical units: children learn some grammatical phenomena from speech patterns without explaining the morphological and syntactic characteristics of the linguistic units.

As a result of the document analysis, the following similarities and differences between the foreign language curricula used in Ukraine between 1998 and 2020 have been pointed out.

Similarities:

1. Both the 1998 and the 2005 curricula define clearly what objectives the learners have to achieve during their foreign language studies.
2. Both the 1998 and the 2005 curricula contain a list of conversational topics, grammatical structures, and language skills for learners to acquire.
3. In both the 1998 and the 2005 curricula, the sphere of conversation is divided in three parts.

Differences:

1. The 1998 curriculum is not based on European standards (CEFR, 2001), whereas the 2005 curriculum is.
2. The 2005 curriculum specifies the level of language proficiency that students must achieve during their schooling. This specification is not present in the previous curriculum.
3. The structure of the 1998 curriculum was concentric (see Section 2.1), and the 2005 one is linear, in which the content units are built on each other from the simple to the complex.
4. The spheres of conversation cover various categories. In the 1998 curriculum, these were the language learner and his environment, Ukraine, and the country or countries whose language the learner is learning; while in the 2005 curriculum the focus was a little different: personal, public, and educational themes.
5. The 1998 curriculum detailed what language content (phonetics, grammar, vocabulary) and socio-cultural competencies learners had to acquire. On the contrary, they are not described in detail in the 2005 curriculum, but are presented in the form of enumeration.
6. A major difference between the two curricula is that the 1998 one did not present any information about the evaluation of learners' knowledge, while the 2005 curriculum gives guidance as to how to evaluate children's oral and written performance.

Conclusion and prospects for further research. The Soviet Union collapsed and stopped existing in 1991. All its member states became independent countries, Ukraine included. However, the education system in this country continued functioning based on former curricula. A new foreign language curriculum was created in 1998 that was in force till the revised and renewed curriculum was published in 2005. The most significant and crucial difference between them was that the latter was based on European standards, taking into account the language proficiency levels advocated by the official document of the European Union related to language learning issues (CEFR, 2001). The curriculum clearly defines the levels that learners have to achieve at various stages of the school from Pre-A1 to B2. Such a requirement was not present in the 1998 curriculum.

The document analysis also revealed that the structure of the 1998 curriculum was concentric meaning that the topics that had to be covered reoccurred in further classes with a wider scope of the material. The benefit was that children had the opportunity to review themes annually, and thus widen and enrich their knowledge of a certain topic. On the other hand, the 2005 curriculum was linear in structure, meaning that the content units in it are built on one another starting from the simpler topics and advancing towards the more complex ones. The content units thus form a straight line along which the material can be taught.

Further research is needed to investigate the type of curricula in Ukraine that could be the focus of a future analysis. In addition, it will be worth studying the curriculum of the New Ukrainian School in relation to foreign languages in the upper primary and secondary forms.

LITERATURE

- Закон України "Про освіту" (2017). Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
- Іноземні мови – англійська, німецька, французька, іспанська. Навчальні програми для 5-11 класів. (1998). Київ: Міністерство освіти і науки України.
- Іноземні мови – англійська, німецька, французька, іспанська. Навчальні програми для 2-12 класів. (2005). Київ: Міністерство освіти і науки України.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 16(3), 3-11.
- Ніколаєва, С. Ю., Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Про нову навчальну програму з іноземних мов. (2001). *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, 9, 15-18.

- Шиян, Р. Б. (Ред.) (2018). *Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1-4 клас)*. Режим доступу: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>.
- Щукин, А. Н. (2007). *Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц*. Москва: Астрель.
- Berardo, S. A. (2007). *Designing a languagelearningsyllabus*. Rome: ARACNE.
- CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurtán, Zs. (2001). *Foreign language curricula*. Budapest: National Textbook Publishers. / Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- O'Neill, R. (1972). *Kernel lessons*. London: Longman.

REFERENCES

- Zakon Ukrainy "Pro Osvitu". (2017). Rezhymdostupu: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
- Inozemni movy – anhlijs'ka, nimets'ka, frantsuz'ka, ispans'ka. Navchal'ni prohramydlia 5-11 klasiv. (1998). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Inozemni movy – anhlijs'ka, nimets'ka, frantsuz'ka, ispans'ka. Navchal'ni prohramydlia 2-12 klasiv. (2005). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Nikolayeva, S. Yu. (2010). Zmist navchiannia inozemnyh mov i kul'tur u serednih navchal'nyh zakladah. In *Inozemni movy*, 16(3), 3-11.
- Nikolayeva S. Yu., Bihych O. B., Borysko N. F., & Boretska, G. E. (2013). *Metodyka navchiannia inozemnyh mov i kul'tur: Teoriya i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Pro novunavchal'nu prohramu z inozemnyh mov. (2001). In *Informatsiynny zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, 9, str. 15-18.
- Shyian, R. B. (Red.) (2018). *Nova ukrainjska shkola. Typova osvitnia prohrama dlia zakladiv zahal'noji serednioji osvity (1-4 klas)*. Rezhym dostupu <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60408/>
- Shchukin, A. N. (2007). *Lingvodidakticheskiy entsyklopedicheskiy slovar' boleye 2000 yedinit*. Moskva: Astrel'.
- Berardo, S. A. (2007). *Designing a language learning syllabus*. Rome: ARACNE.
- CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurtán, Zs. (2001). *Foreign language curricula*. Budapest: National Textbook Publishers. / Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- O'Neill, R. (1972). *Kernel lessons*. London: Longman.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207752>

УДК 372.881.111.1

ELABORATION OF SELF-STUDY WORK FOR PHILOLOGISTS (PROVIDED WITH EXAMPLE OF READING LESSON SEQUENCE)

Yaroshenko O.

lesyasonce@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-9643-1766>

Kyiv National Linguistic University

Paper received 10.05.2020. Accepted for publication 10.06.2020.

Abstract. The article focuses on the problem of self-study work application at philological faculties. The importance of adoption and integration of information and communication technologies (ICT) in teaching foreign languages is substantiated. Owing to ICT, students' motivation improves and foreign language retention can be increased. In face-to-face learning application of ICT requires availability of infrastructure, but in out-of-class learning students can use their own devices and be ready to learn and improve their knowledge. Self-study work is viewed as a kind of distance learning that should take place in particular educational environment, for example Moodle. Moodle can help apply differentiated instruction. Tasks and exercises are differentiated according to dominant learning styles of students. The example of reading lesson sequence on Moodle (with type of exercise/activity) is proposed.

Keywords: self-study work, ICT, dominant learning style, reading.

Ярошенко О. В. Киевский национальный лингвистический университет

Разработка самостоятельной работы для филологов (на примере формирования компетентности в чтении)

Аннотация. В статье сфокусировано внимание на организации самостоятельной работы на филологических факультетах. Выделена важность адаптации и интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения иностранному языку. Благодаря ИКТ повышается мотивация к обучению, и, как следствие, улучшается усвоение иностранного языка. Использование ИКТ в аудиторной работе требует наличия инфраструктуры, а для самостоятельной работы студенты могут использовать свои девайсы для улучшения знаний. Самостоятельная работа рассматривается как форма дистанционного обучения, которое должно происходить в особом обучающем пространстве, например, Moodle. С помощью Moodle можно построить процесс обучения на основе дифференцированного подхода. Задания и упражнения дифференцированы за доминирующим стилем обучения. Предложен фрагмент по обучению чтению на платформе Moodle (с указанием типа задания) для реализации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, ИКТ, доминирующий стиль обучения, чтение.

Ярошенко О. В. Київський національний лінгвістичний університет

Розробка самостійної роботи для філологів (на прикладі формування компетентності у читанні)

Анотація. Вступ. Сучасна освіта потребує гнучкішого підходу до навчання іноземних мов. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) на сьогодні є потребою, а не забаганкою молоді. Завдяки використанню ІКТ для виконання студентами самостійної роботи можна урізноманітнити завдання і способи їх подачі. Крім того, самостійна робота як одна з дистанційних форм навчання відбувається за опосередкованої взаємодії учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі. Moodle визначено як навчальне середовище для виконання самостійної роботи. Завдання розроблено відповідно до домінуючого стилю навчання, що дає змогу в межах гетерогенних груп використовувати диференціацію завдань за репрезентативною системою студентів. **Метою** статті є продемонструвати можливість використання

освітньої платформи Moodle для розвитку вмінь читання, диференціюючи завдання відповідно до домінуючого стилю навчання студентів. **Методи.** Проведено аналіз досліджень з теми, а також визначено рівень вивченості проблеми в сучасному науковому світі. Визначено недостатній рівень розробленості питання використання ІКТ для диференційованого навчання. Розроблено фрагмент з навчання читання для студентів-візуалів на платформі Moodle. **Результати.** Внаслідок проведеного дослідження виявлено недооціненість адаптації ІКТ для навчання іноземних мов. Акцентовано доцільність використання освітньої платформи Moodle для організації самостійної роботи студентів, що забезпечує здійснення моніторингу їхньої освітньої діяльності. Крім того, розроблений фрагмент з навчання читання наочно демонструє практичне значення ІКТ для навчання іноземної мови.

Висновки. Внаслідок проведеного дослідження з впевненістю стверджуємо цінність і необхідність використання ІКТ в освітньому процесі. Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку системи вправ для формування іншомовної міжкультурної компетентності на засадах диференційованого підходу. **Ключові слова:** самостійна робота, ІКТ, домінуючий стиль навчання, читання.

Introduction (problem statement). Modern education faces the issue of flexible foreign language teaching. Lack of computer equipment makes it impossible to change anything at practical classes, but according to academic time distribution, more than half time is supposed to be dedicated to self-study work rather than face-to-face instruction. Studying out of class should give students opportunity to acquire more knowledge and develop better language skills.

Self-study work is to be diverse and make students interested in continuous work. Besides, foreign language instruction should motivate students and respond to their needs. This can be done by means of teaching aids (both technological and non-technological). They can be used by teachers to improve their styles of presentation and by students to stimulate themselves to learn.

The development of information and communication technologies (ICT) has changed the world perception. ICT has become an essential part of our everyday life. To keep up with the pace of life, higher educational institutions must meet the needs of society. ICT application is inevitable and it is more like a requirement than somebody's indulgence. Integrating ICT into the foreign language teaching can increase language retention (Yaverbaum, Kulkarni and Wood, 1997). On the one hand, poor infrastructure that is absence of computers, fast Internet connection and e-learning professionals makes it impossible to apply ICT in face-to-face learning. On the other hand, self-study work as part of distance learning can be supported by means of ICT. According to Proposed Regulations for Distance Learning (Положення про дистанційне навчання, 2013), distance learning is a form of individualized acquisition of knowledge and development of skills which take place in particular educational environment that can be created and sustained with the help of ICT. Nowadays advancements in ICT has resulted in a huge amount of learning platforms for schools and universities. However, the majority of these virtual learning environments offer their service for a membership fee. In Ukraine the most popular and affordable educational environment is Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). It is considered the world's most popular open-source learning management system. It is an e-learning tool that joins together educators and learners in order to achieve learning goals.

Analysis of recent research and publications. The application of foreign language self-study work with the help of ICT is a research interest for many educators. A. Yankovets (2005) studied pedagogical background for foreign language acquisition by interpreters with the help of ICT. A. Yelizarov (2006) explored how to sustain self-study work by means of ICT. L. Morska (2008) conducted her research on ICT application at philological faculties. N. Myhailova (2012) tried to figure out how to organise effective self-study work on Moodle. V. Strilets (2012) looked into functional opportunities of Moodle for project work of technical university students. I. Postolenko (2014), I. Forstiuk (2017), O. Kudlai (2019) examined practical application of Moodle in teaching foreign languages.

Much attention has been paid to the use of ICT in teaching and learning English. Thus, S. H. Jung supported the idea that ICT can improve learning outcomes. ICT motivates students to work more effectively (Jung, 2006). G. Dudeney and N. Hockly offered practical advice on using ICT in teaching English (Dudeney, & Hockly, 2007). M. Y. Melor, A. L. Maimun, P. L. Chua studied to what extent ICT can be used in English classes, and what challenges may teachers face (Melor, Maimun, & Chua, 2009). S. Dawson, L. Heathcote, and G. Poole argued that technologies collect the data combination to “build a detailed picture of the activities students, instructors, service areas and the institution as a whole undertake” (Dawson, Heathcote, & Poole, 2010). All the information “can be used to improve relevance, efficiency and effectiveness in a higher education institution” (Dawson, Heathcote, & Poole, 2010). S. Suppasetsee and N. Dennis (2010) studied how Moodle is used in teaching English in Thai University. They concluded that Moodle facilitates students-centered learning, anytime-anywhere learning, and makes course administration easier (Suppasetsee, & Dennis, 2010). C. Buabeng-Andoh (2012) analyzed teacher-level, school-level and system-level barriers that may hinder adoption and integration of ICT into teaching (Buabeng-Andoh, 2012). The findings of N. H. T. Nguyen, D. H. Tri indicated that students usually have positive attitudes towards ICT integration into learning English and expect that the more frequently ICT are used in class the better learning outcomes should be (Nguyen, & Tri, 2014). K. Raman and H. Yamat (2014) revealed a variety of barriers (teachers’ hesitancy in integrating ICT, amount of workload, lack of time, teaching experience, age, and lack of ICT skills) that impede the educators to incorporate ICT in the instruction (Raman, & Yamat, 2014). M. Gluchmanova (2016) explored whether Moodle used for teaching English for Specific Purposes would improve students’ achievements (Gluchmanova, 2016). As a result “the students recognized that the application of the latest technological achievements is very attractive and practical, because the language and form meet and are used in everyday life” (M. Gluchmanova, 2016). D. Çakici presented “a comprehensive review as to advantages and disadvantages of using ICT as an instructive tool in English as a foreign language (EFL) classrooms” (Çakici, 2017). According to D. Çakici, the implementation of ICT into EFL promotes development of “problem solving skills, gives chance learners to use higher order skills, develop critical thinking and effective information processing skills, encourages active independent, autonomous and collaborative language learning, motivates and facilitates language learning, enhances teacher training” (Çakici, 2017). J. S. McDougald states that the inclusion of ICT in the classroom brings diversity to instruction and forces educators to reflect on the content and learning objectives (McDougald, 2018).

To sum up, there are many works on ICT application but there is lack of researches on application of ICT for foreign language self-study work based on differentiated learning approach. Thus, the **purpose** of our research is to demonstrate the possibilities of Moodle application for development of reading skills.

The results of the study. The efficiency of acquisition depends on considering the students’ individual sense perception (Коряева, 2012). People perceive information using their senses: sight, hearing and touch, taste, etc. But the most practical senses to learn the environment are sight, hearing and touch. Learners use each of the senses depending on the situation but most have dominant sense, which results in particular learning style. According to dominant sense perception, people are divided into visual, auditory and kinesthetic learners.

Visual learners have creative thinking (Богомаз, 2016). They encode and decode information in images. Visuals benefit greatly from teaching that utilizes pictures, charts, illustrations, videos, etc. They often make notes to convert spoken language into visual form. Visual learners speak quite fast and often include descriptions of shape, colours, size into their speech (Льюис, & Пуселик, 1995; Богомаз, 2016).

Kinesthetic learners perceive the world with the help of feelings (Богомаз, 2016), they capture new information through physical activity (Льюис, & Пуселик, 1995).

Auditory learners have linear thinking (Боромаз, 2016). They prefer lectures, audiobooks and they are often skilled at speaking.

Having identified the dominant sensory perception system, it is crucial to work out specific exercises and tasks for every student's self-studywork. Moodle provides a possibility to apply "mixed differentiation" (Кобцева, 2007) in teaching, which means that in real life students study in different heterogenous groups but self-study work is done online in homogeneous groups organized according to the language acquisition level and dominant learning style.

Distinct exercises for specific learning styles will help students get maximum benefit from the reading. Thus, we offer an example of reading lesson sequence for students with dominant Visual learning style (see Table 1). In every exercise of the following example, the stage of reading is identified, the goals detailed and the type of exercise on Moodle is specified.

Table 1

Example of reading lesson sequence

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
<p>Stage: Pre-reading Goal: predicting the content of the text. Moodle exercise/ activity type: Quiz (Essay). Goal: overcoming linguistic and semantic difficulties. Moodle exercise/ activity type: Page.</p>	<p>Task 1. Think about the job of your dream! To visualise it, find on the Internet a picture or photo that would correspond to your idea. Copy the image or link and insert it into the answer box and write 3 factors that can help you become successful in this job.</p> <p>Task 2. How to built a successful career? is the question to answer by everybody. <i>11 Tips for Career Success. The Keys to Being Fruitful at Work</i> by Dawn Rosenberg Mckay (Retrieved from https://www.thebalancecareers.com/achieving-career-success-526256)</p> <p>Before reading, here are some words and phrases that might help you understand it better.</p> <ul style="list-style-type: none"> – to cave in to stress – to finally stop opposing stress;not to be able to resist stress – to pursue – to continue doing an activity or trying to achieve something over a long period of time – occupation –a job or a regular activity – aptitude – a natural ability or skill – earnings – theamountofmoney that someone is paidforworking – to define – to say what the meaning of something, especially a word, is – paycheck – the amount of money a person earns – praise – things that you say that expressyouradmirationandapprovalof someone or something – at a reasonable hour – at fair and sensibleaccording to most people's standards time – mentor – an experienced person who advises and helps a less experienced person – the lowdown on something/ somebody –the most important facts about something





Продовження табл. 1

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
	<p>– to acknowledge -to admit or accept that something is true or that a situation exists</p> <p>- to return a favour – do something for someone because they have done something for you</p> <p>– a grave error – a serious mistake</p> <p>– to mitigate effects - to make a situation or the effects of something less unpleasant, harmful, or serious</p> <p>– to spur somebody on - to encourage someone or make them want to do something</p> <p>– to accomplish - to succeed in doing something, especially after trying very hard ; to achieve</p> <p>– to bring somebody down - to make someone fall over; to cause someone in a position of power to lose their job</p> <p>– shortcoming – a fault or weakness that makes someone or something less successful or effective than they should be</p> <p>– to prevent something/ somebody from doing something - to stop something from happening, or stop someone from doing something</p> <p>– to sap – to make something weaker or destroy it, especially someone’s strength or their determination to do something</p> <p>– to built(a) rapport with somebody – to establish a friendly relationship in which people understand each other very well</p> <p>– to set somebody up for- to put someone in a position in which they are able to do something, or in which something is likely to happen to them</p>
<p>Stage: While-reading</p> <p>Goal: reading for detailed comprehension.</p> <p>Moodle exercise / activity type: Quiz (Select missing words).</p>	<p>Task 3. Readthetipsandmatchpicturestoeverytip.</p> <p>11 TIPS FOR CAREER SUCCESS</p> <p>THE KEYS TO BEING FRUITFUL AT WORK</p> <p>by Dawn Rosenberg Mckay</p> <p>What is career success? Well, it depends on who you ask. Each of us defines it differently. The one thing all of us have in common is that, given the amount of time we spend at work, wewant to at least like what we're doing every day. Life is either too long or too short to spend time in jobs we hate. We also want to be appreciated by our bosses and co-workers and not cave into job stress. Here are 11 tips that can help you get started on your way to having a successful and satisfying career.</p> <p>Tip #1</p> <p>Before you decide to pursue any career, ask yourself this question: “Can I see myself doing this all day, every day, for many years?”</p> <p>When you choose an occupation, make sure it's a good match for your personality, interests, aptitudes, and work-related values. Learn as much as you can about yourself by conducting a complete self-assessment. Do extensive career research about the occupation you are considering to learn about job duties, qualifications, earnings, and employment outlook.</p>

Продовження табл. 1

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
	<p>Tip #2 Ignore those who say, “Pick this field because it has lots of opportunities right now,” or “You will make loads of money so it doesn't matter if you hate your job,” or “I like this career and therefore you will too.” Although they may be well-meaning, these statements are among the many myths about career choice. All ignore one important thing: your career choice is a personal decision that will have a significant effect on your life for many years. Oh, and by the way, the relationship between earnings and job satisfaction is minimal.</p> <p>Tip #3 How do you define success? Is it the size of your paycheck or having the corner office? Is it the feeling you get when you know you did a great job on a project (praise from the boss doesn't hurt) or the one you get when you know you helped someone? Perhaps you feel successful after putting in a day at work and coming home at a reasonable hour to spend time with your family. Since each of us measures success differently, you are the only one who can decide what it means to you. Your satisfaction with your career is strongly linked to whether you feel you have met your own goals, not someone else's.</p> <p>Tip #4 As much as you think you know, you don't know it all. There are people with more experience than you, and with that experience comes knowledge. To get access to it, you need experienced colleagues, in addition to your peers, in your network. Establish a relationship with a mentor who can guide you through your career. In addition to advising you on how to advance, a mentor can help you learn about an occupation you are considering, get the lowdown on an employer before a job interview, and solve problems at work.</p> <p>Tip #5 It may sound simple to acknowledge those who offer assistance, but it's genuinely a significant gesture. Whether someone gives you five minutes of their time or introduces you to a potential employer, it's important to let that person know that it meant something to you. And when they or someone else needs help, return the favour. Consider it good karma.</p> <p>Tip #6 Everybody makes mistakes. Even if you try hard not to, it will happen at some point. Of course, you will do what you can to avoid making a grave error, but sometimes they happen, despite your best efforts. While your instinct may be to run away and hide, that is the worst thing you can do. Admitting your error, finding a way to fix it, or at least taking an action that mitigates its effects, will help restore your reputation.</p> <p>Tip #7 Root for yourself. If you aren't your own biggest fan, who will be? Take note of and pride in all your successes and positive attributes. Don't wait for someone else to tell you “job well done!” Reflecting on your achievements will spur you on to accomplish even greater ones.</p>

Продовження табл. 1

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
	<p>Tip #8 From time to time a little voice inside your head will whisper (hopefully not shout) that you aren't good enough or smart enough. That's the voice you need to shut out. Unfortunately, there will be plenty of people quite willing to bring you down. Don't do it to yourself, too. When you make a mistake, admit it, fix it, and move on. If you are missing a skill or have some other shortcoming, take the necessary measures to improve.</p> <p>Tip #9 No matter how careful you are about choosing the “right” career or job, someday you may want to make a change. You will probably be able to come up with a bunch of reasons not to do it (change is scary) but consider it anyway. Take this saying to heart: “If you don't like where you are, move. You are not a tree.”</p> <p>Tip #10 Some people see only the negative side of things and always find something about which to complain. Don't be that person. You will bring yourself and everyone else down. A negative attitude saps your energy. Don't ignore problems, but instead of just complaining, look for ways to fix them.</p> <p>Tip #11 You can learn a lot by listening, and you could miss a lot if you don't. Whether your boss is explaining a project to you or telling you about his weekend, it's important to understand what he is saying. Careful listening will prevent misunderstanding and help you build rapport with others.</p> <p>In many ways, having a successful career is less about what you choose to do, and more about how you do it. These tips are easy for anyone to apply in any field. Practicing these habits will set you up for success, regardless of your career path.</p>
	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>a)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>b)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>c)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>d)</p> </div> </div>

Продовження табл. 1

	<p>e) </p> <p>f) </p> <p>g) </p> <p>h) </p> <p>i) </p> <p>j) </p> <p>k) </p>
--	---

Продовження табл. 1

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
<p>Stage: Post-reading Goal: reading comprehension check. Moodle exercise/ activity type: Quiz (Select missing words).</p> <p>Goal:reading comprehensioncheck. Moodle exercise/ activity type:Quiz (True/ False).</p>	<p>Task 4. Choose the most suitable heading for every tip. Listen More Than You Speak Lose the Negative Attitude Always Acknowledge People Who Help You Never Feel Like You Are Stuck Don't Beat Yourself Up Measure Your Own Success Choose Your Occupation Wisely Own Your Mistakes Be Your Own Cheerleader Don't Let Anyone Tell You What Choice Is Best for You Don't Be Afraid to Ask for Help Tip #1 a) Tip #2 b) Tip #3 c) Tip #4 d) Tip #5 e) Tip #6 f) Tip #7 g) Tip #8 h) Tip #9 i) Tip #10 j) Tip #11 k)</p> <p>Task 5. Read the sentences and choose whether they are <i>True</i> or <i>False</i> according to the text above. 1. Before you decide to pursue any career, ask yourself this question: "Can I see myself doing this all day, every day, for many years?" 2. Don't do any career research about the occupation you are considering to learn about job duties, qualifications, earnings, and employment outlook. 3. Your career choice is a decision made under the influence of the relatives and it will have a significant effect on your life for many years. 4. Your satisfaction with your career is somehow linked to whether you feel you have met your parents' goals. 5. Establish a relationship with a mentor who can help you learn about an occupation you are considering. 6. It's really important to acknowledge those who offer assistance. 7. If you cannot avoid making an error, don't worry, run away and hide, that is the best thing you can do. 8. Do not waste your time on reflecting on your achievements, it will not spur you on to accomplish greater ones. 9. If you are missing a skill or have some other shortcoming, ignore it. 10. If you don't like where you are, move. You are not a tree. 11. A negative attitude weakens your brain. 12. Careful listening will prevent misunderstanding and help you build good relationships with others.</p>

Продовження табл. 1

Stage, goal, Moodle exercise/ activity type	Content
<p>Goal: reading comprehension check. Moodle exercise/ activity type: Quiz (Drag and drop into text).</p>	<p>Task 6. Complete the sentences.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Before you decide _____, ask yourself this question: “Can I see myself doing this all day, every day, for many years?” 2. Do extensive career research about the _____ you are considering to learn about job duties, qualifications, and _____. 3. The relationship between _____ and job satisfaction is minimal. 4. You feel successful after putting in a day at work and coming home _____ to spend time with your family. 5. Establish a relationship with a _____ who can guide you through your career. 6. It may sound simple _____ those who offer assistance, but it's genuinely a significant gesture. 7. And when they or someone else needs help, _____. 8. Admitting your error, finding a way to fix it, or at least taking an action that _____, will help restore your reputation. 9. There will be plenty of people quite willing _____. 10. A negative attitude _____ your energy. 11. _____ these habits will set you up for success, regardless of your career path. <p>to pursue any career occupation earnings at a reasonable hour mentor to acknowledge return the favour mitigates its effects to bring you down saps practicing</p>
<p>Goal: reading comprehension check. Moodle exercise/ activity type: Quiz (Essay).</p>	<p>Task 7. Hope this text was quite informative for you. Let's check how you understand the main ideas of Dawn Rosenberg McKay. Answer the questions. Type your answers in the answer box.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Who should you rely on when choosing your occupation? 2. What should you consider when you decide to pursue any career? 3. Why measuring one's own success is so important? 4. If you make a mistake, what should you do? 5. Why is it significant to return the favour? 6. What can spur you on to accomplish new achievements? 7. What should you do if you are missing a skill or have some other shortcoming? 8. When is it important to make changes? 9. What can help prevent misunderstanding and help you build rapport with others?
<p>Goal: discussing the information from the text. Moodle exercise/ activity type: Quiz (Essay).</p>	<p>Task 8. You've read the tips on how to succeed in your future career. Say whether you will follow them in the future, explain why. Record your short speech on vocaroo.com (open it in a new window), copy the link and insert it into the answer box.</p>

Conclusion and prospects for further research. Self-study work offered on Moodle provides students with essential content, organizes collaboration between students and educators and supports teachers with tools for distant monitoring of learners achievements.

The aim of new researches is to elaborate a system of exercises for developing intercultural communicative competence of undergraduate students. Differentiation approach is to be used to prepare exercises and all of them should become part of self-study work on Moodle.

LITERATURE

- Богомаз, Т. О. (2016). Психофізіологічні особливості учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія "Валеологія: сучасність і майбутнє"*, 21, 114-121. Взято з <https://periodicals.karazin.ua/valeology/article/view/8532>
- Кобцева, С. А. (2007). *Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении: на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Мурманский государственный педагогический университет, Мурманск.
- Кораева, О. В. (2012). Об использовании примов нейро-лингвистического программирования при обучении иностранному языку *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. "Филология"*, 1 (7), 200-207.
- Люис, Б. А., Пуселик, Р. Ф. (1995). *Магия нейролингвистического программирования без тайн* : практ. рук-во по общению и позитивному изменению личности. Санкт-Петербург: Петербург – XXI век.
- Положення про дистанційне навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013.(2013).Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved from <https://www.learnlib.org/p/188018/>.
- Çakici, D. (2017). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research*, 4 (2), 73-77. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/47596/601260>.
- Dawson, S., Heathcote, L. & Poole, G. (2010). Harnessing ICT potential: The adoption and analysis of ICT systems for enhancing the student learning experience. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 116-128. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/09513541011020936>.
- Dudenev, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*: with Cd-Rom. Harlow: Pearson Longman.
- Gluchmanova, M. (2016). Using the Moodle Platform in English Teaching. *TEM Journal*, 5(4), 492-497. doi: 10.18421/TEM54-13.
- Jung, S. H. (2006). *The use of ICT in learning English as an international language*. (Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, the USA. Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/3885>.
- McDougald, J. (2018). Innovating with ICTs in content and language environments. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2). Retrieved from <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/9261>.
- Melor, M.Y., Maimun, A.L., Chua, P.L.(2009). Language learning via ICT: Uses, challenges and issues. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6(9), 1453-1467.
- Nguyen, N. H. T., Tri, D. H. (2014). An exploratory study of ICT use in English language learning among EFL university students. *TeachingEnglishwithTechnology*, 14(4), 32-46.
- Raman, K., Yamat, H. (2014). Barriers Teachers Face in Integrating ICT during English Lessons: A Case Study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 11-19.

- Suppasetseree, S. & Dennis, N. (2010). The Use of Moodle for Teaching and Learning English at Tertiary Level in Thailand. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 8, 29-46. doi: 10.18848/1447-9508/CGP/v08i06/42964.
- Yaverbaum, G.J., Kulkarni, M. & Wood, C. (1997). Multimedia Projection: An Exploratory Study of Student Perceptions Regarding Interest, Organization, and Clarity. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6(2), 139-153. Charlottesville, VA: AACE.

REFERENCES

- Bogomaz, T. O. (2016). Psyhofiziologichni osoblyvosti uchniv v umovah zdorovyazberezhualnoi pedagogiky [Pupils' psychophysiological peculiarities in health saving pedagogy]. *Visnyk Harkivskogo nacionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Serija "Valeologija: suchasnist i majbutnje" – Bulletin of VN Karazin Kharkov National University, series "Valeology: Modernity and Future"*, 21, 114-121. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/valeology/article/view/8532>
- Kobceva, S. A. (2007). *Differencirovannoe obuchenie v vysshem uchebnom zavedenii: na primere izuchenija inostrannogo jazyka studentami nelingvisticheskikh specialnostej [Differentiated instruction in higher educational institution: on the example of foreign language learning for specific purposes]*. (Candidate's thesis). Murmansk State Pedagogical University, Murmansk.
- Koraeva, O. V. (2012). Ob ispolzovanii priemov nejro-lingvisticheskogo programmirovaniya pri obuchenii inostrannomu jazyku [On the use of techniques of neuro-linguistic programming for teaching a foreign language]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. "Filologija" – The journal "Vestnik of Pushkin Leningrad State University"*. "Philology", 1 (7), 200-207.
- Ljuis, B. A., Puselik, R. F. (1995). *Magija nejrolingvisticheskogo programmirovaniya bez tajn [Magic of neurolinguistics programming without secrets]: prakt. ruk-vo po obshheniju pozitivnomu izmeneniju lichnosti*. St. Petersburg: Peterburg – XXI vek.
- Polozhennia pro dystanciine navchannia. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Distance Learning Regulations. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] № 466 from 25.04.2013. (2013). Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/188018/>.
- 3akici, D. (2017). The use of ICT in teaching English as a foreign language. *Participatory Educational Research*, 4 (2), 73-77. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/47596/601260>.
- Dawson, S., Heathcote, L. & Poole, G. (2010). Harnessing ICT potential: The adoption and analysis of ICT systems for enhancing the student learning experience. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 116-128. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/09513541011020936>.
- Dudenev, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology: with Cd-Rom*. Harlow: Pearson Longman.
- Gluchmanova, M. (2016). Using the Moodle Platform in English Teaching. *TEM Journal*, 5(4), 492-497. doi: 10.18421/TEM54-13.
- Jung, S. H. (2006). *The use of ICT in learning English as an international language*. (Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, the USA. Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/3885>.
- McDougald, J. (2018). Innovating with ICTs in content and language environments. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2). Retrieved from <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/9261>.
- Melor, M. Y., Maimun, A. L., Chua, P. L. (2009). Language learning via ICT: Uses, challenges

- and issues. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 6(9), 1453-1467.
- Nguyen, N. H. T., Tri, D. H. (2014). An exploratory study of ICT use in English language learning among EFL university students. *Teaching English with Technology*, 14(4), 32-46.
- Raman, K., Yamat, H. (2014). Barriers Teachers Face in Integrating ICT during English Lessons: A Case Study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 11-19.
- Suppasetsee, S. & Dennis, N. (2010). The Use of Moodle for Teaching and Learning English at Tertiary Level in Thailand. *The International Journal of the Humanities: Annual Review*, 8, 29-46. doi: 10.18848/1447-9508/CGP/v08i06/42964.
- Yaverbaum, G.J., Kulkarni, M. & Wood, C. (1997). Multimedia Projection: An Exploratory Study of Student Perceptions Regarding Interest, Organization, and Clarity. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6(2), 139-153. Charlottesville, VA: AACE.

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207754>

УДК 371. 315: 811. 111

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

Корнєєва І. О.

connector0014@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4617-6741>

Київський національний університет технологій та дизайну

Дата надходження 09.03.2020. Рекомендовано до друку 11.05.2020.

Анотація. У статті розглянуто особливості формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні. Запропоновано визначення “монологу-презентації” як цільового функціонального типу монологу майбутніх дизайнерів. Проведено лінгвістичний аналіз дискурсу монологу-презентації. Досліджено його мовні особливості. Конкретизовано типові ситуації іншомовного професійного говоріння дизайнерів й види монологу-презентації (доповідь і реклама). Розроблено систему вправ для навчання монологу-презентації-повіді і монологу-презентації-реклами. Створено модель дотичного навчання. Визначено контекст професійно орієнтованого навчання майбутніх дизайнерів монологічного мовлення – особистісно-діяльнісний підхід. 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, система вправ, майбутні дизайнери, нелінгвістичні заклади вищої освіти.

Корнєєва И. А. Киевский национальный университет технологий и дизайна.

Формирование профессионально ориентированной англоязычной компетентности в монологическом высказывании будущих дизайнеров.

Аннотация. В статье рассмотрены предпосылки формирования у будущих дизайнеров профессионально ориентированной англоязычной компетентности в монологической речи. Предложено определение понятия “монолог-презентация” как целевого функционального типа монолога будущих дизайнеров. Проведен лингвистический анализ дискурса монолога-презентации. Исследованы его языковые особенности. Конкретизированы типичные ситуации иноязычного профессионального говорения дизайнеров и виды монологов-презентаций (доклада и рекламы). Разработана система упражнений для обучения монологу-презентации-докладу и монологу-презентации-рекламе. Создана модель такого обучения. Определен контекст профессионально ориентированного обучения будущих дизайнеров монологической речи – личностно-деятельностный подход. Описан методический эксперимент и даны методические рекомендации по обучению будущих дизайнеров профессионально ориентированному англоязычному монологу-презентации.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, англоязычная компетентность в монологической речи, монолог-презентация, система упражнений, будущие дизайнеры, нелингвистические вузы.

Kornyeueva I. The Kyiv National University of Technologies and Design

Formation of the professionally oriented English language competence in monologue utterance of future designers

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of formation of the professional oriented English language competence in monologue utterance (monologue-presentation) of future designers. In this article the peculiarities of the professional oriented English language competence formation of future designers are defined, which are founded the base of the corresponding methodology. The system of exercises for teaching

the monologue-presentation-report, monologue-presentation-advertising and the model of the educational process organization is given. **Purpose.** The article purpose is to research the professional oriented English language competence in monologue utterance (monologue-presentation) methodic of future designers and to analyze and interpret its results. **Methods.** To validate methodic effectiveness we have studied and analyzed a number of scientific works, researched pre- and post- testing, analyzed of experimental training, used mathematical statistics methods. **Results.** The typical situations of the foreign language professional communication of the designers are specified (monologue-presentation-report, monologue-presentation-advertising). Linguistic analysis of a “monologue-presentation” discourse was conducted. The context of the professional oriented teaching the monologue utterance to future designers – the personal-activity approach is defined. The author's system of exercises for teaching professional oriented monologue-presentation-report, monologue-presentation-advertising is offered. The tasks of each stage of the monologue-presentation, the group of exercises, their types and examples are outlined. The model of the process organization of the professional oriented English language competence formation during teaching the monologue-presentation is theoretically substantiated and practically developed. **Conclusion.** The carried out experiment with the purpose of checking the effectiveness of the above mentioned methodology is described and the feasibility of its introduction into the educational process has been proved. The experiment results are interpreted and submitted their statistical processing. In order to effectively implement the proposed author's methodology in the educational process, the methodical recommendations for organizing the learning process of the professional oriented English language monologue-presentation of future designers has been made.

Key words: professional-oriented training, the English language competence in monologue utterance, monologue-presentation, the system of exercises, future designers, non-linguistic higher educational institutions.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку вимог роботодавців до випускників нелінгвістичних закладів вищої освіти (ЗВО) України характеризуються одночасними розширенням професійної компетентності за обраною спеціальністю та поглибленням іншомовної компетентності в обраній професійній діяльності для забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Аналіз останніх досліджень. Наразі навчання іноземних мов (ІМ) у вітчизняних нелінгвістичних ЗВО зорієнтоване на професійні цілі – LSP (Language for Special / Specific Purposes), досліджувані вітчизняними вченими-методистами О. Б. Тарнопольским (1992), Н. О. Микитенко (2010), О. П. Биконею (2018), З. М. Корневою (2018) й ін. Їхні дослідження відкривають шлях до професійно орієнтованого навчання ІМ фахівців різних спеціальностей, зокрема іншомовного монологічного мовлення (ММ): англомовного монологу-переконання (Я. О. Дьячкова, 2015), франкомовного монологу-аргументації (Л. В. Бондар, 2012), англомовного монологу-бізнес-презентації (Ю. С. Авсюкевич, 2009), німецькомовного монологу-презентації (Н. Л. Драб, 2005). Дослідження цих науковців безперечно збагачують методику навчання ділового професійного ММ, зокрема сприяють розвитку вмінь інформування співрозмовників і переконання їх у необхідності підтримки ідей, викладених у презентаційних промовах.

Навчання студентів нелінгвістичних ЗВО англомовної презентації було в центрі уваги вітчизняних методистів: майбутніх інженерів навчала О. В. Попель (2015), майбутніх економістів – Н. К. Лямзіна (2015), майбутніх правознавців – Я. О. Дьячкова (2015). Проте питання формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності у ММ (монолог-презентація) не було теоретично обґрунтованим і практично розробленим.

Мета статті передбачає опис авторської методики формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності в ММ.

Виклад основного матеріалу. Унаслідок аналізу чинних документів (Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, програми з англійської мови (АМ) професійного спрямування, робочих програм з АМ професійного спрямування низки ЗВО України) та навчальних посібників і підручників АМ для дизайнерів сучасний стан формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності у ММ визначено як незадовільний з огляду на низку об'єктивних і суб'єктивних чинників: нестача аудиторних годин навчальної дисципліни

“Англійська мова професійного спрямування”; відсутність сучасних навчально-методичних комплексів з ІМ, підручників, навчальних посібників фахового спрямування і брак фахових двомовних словників, зокрема для самостійної роботи студентів; нестача в базових підручниках АМ для дизайнерів вправ для створення англомовних монологів-презентацій; різний рівень володіння ІМ студентами-дизайнерами однієї академічної групи; труднощі студентів в аргументованому, зв'язному, логічному викладанні думок у ММ фахової спрямованості; недостатні спрямованість і вмотивованість студентів на продукування професійно орієнтованого монологу-презентації.

Грунтуючись на низці досліджень учених-методистів, ми витлумачуємо монолог-презентацію майбутніх дизайнерів як *чітко підготовлену предметну промову фахівця, націлену на надання фахової інформації, переконання, підсилення партнерської прихильності й умотивування слухача / аудиторії на сумісну дію (підпис контрактів; підготовка шоу, виставок, ярмарків; ведення гнучкої бізнес політики; промоутерство сервісу / продукту на світовий ринок) з додаванням безумовного доказу невербальними засобами й за допомогою Інтернет-технологій.*

Монологу-презентації дизайнерів властиві мовні особливості: ситуативність, мовленнєва клішованість, фразеологічність, еліптичність, стилістична диференційованість, емоційно-зabarвлена лексика, багатозначні слова, конектори понадфразового зв'язку. В реальному дискурсі ці особливості є взаємопов'язаними й додають йому цілеспрямованості, логічності, завершеності, інформативності, оригінальності й неповторності.

Провідними видами монологу-презентації для майбутніх дизайнерів на 3-4-му курсах ЗВО вважаємо монолог-презентацію-доповідь і монолог-презентацію-рекламу.

Услід за О. Б. Бігич (2013), контекстом навчання професійно орієнтованого англійського ММ ми обрали особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає 1) розвиток особистості студента як майбутнього дизайнера; 2) розвиток особистості студента як активного суб'єкта навчання з оволодіння професійно орієнтованим англійським ММ. Навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англійського ММ у контексті особистісно-діялісного підходу визначає студента як активного суб'єкта навчання, його (студента) пізнавальних процесів й особистісних характеристик. Пам'ять, увага, фантазія, сприйняття кольору, простору й перспективи, інтуїція, спостережливість, ініціативність, здатність до сприйняття гармонії й естетичного смаку, художньо-графічні й технічні вміння є об'єктами особистісного розвитку майбутнього дизайнера в процесі професійно орієнтованого іншомовного ММ. Діяльнісний складник передбачає як навчальний, так і комунікативний розвиток майбутнього дизайнера – у студента виникає потреба в самостійному виконанні навчальних завдань при мовленнєвій взаємодії з партнером.

Загалом типова програма “English for Special / Specific Purposes” (National Curriculum for Universities) відповідає потребам майбутніх фахівців й очікуванням суспільства. Однак загальні професійні сфери й ситуації майбутніх дизайнерів не знайшли належного відображення в типовій програмі. Навчальні цілі й зміст професійно орієнтованого навчання дизайнерів АМ ще не визначено й сучасним освітньо-кваліфікаційним стандартом (ОКХ і ОПП).

Тому ми уклали перелік тем, підтем і ситуацій для навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного ММ і визначили форми професійної діяльності дизайнера, його професійні й соціальні ролі. Особливу увагу приділили мовному й мовленнєвому матеріалу монологу-презентації майбутніх дизайнерів, а також категоріям, характеристикам і сферам функціонування тексту-зразка монологу-презентації в контексті текстоцентричного підходу з огляду на мету навчання студентів англомовного ММ – створення монологічних висловлювань текстового рівня різних функціонально-сміслових типів.

Складниками змісту навчання студентів-дизайнерів професійно орієнтованого англомовного ММ, які формують комунікативний аспект або мінімум змісту навчання АМ для ділового

спілкування, сфери, теми й ситуації спілкування, комунікативні наміри, професійні й соціальні ролі, мовний і мовленнєвий матеріал, мовленнєві навички й уміння ММ, соціокультурні знання, навички й уміння, навчальні вміння й раціональні прийоми учіння, фахові знання, навички й уміння.

З урахуванням дидактичних і загальнометодичних принципів і спеціальних принципів навчання ділової англійської презентації ми визначили шість етапів навчання майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англійського монологу-презентації й уклали дотичну систему вправ.

Шість етапів навчання англійського монологу-презентації передбачають 1) здобуття студентами декларативних знань про монологу-презентацію; 2) здобуття студентами процедурних знань про алгоритм укладання монологу-презентації, опрацювання текстів-зразків презентацій, логіко-структурний аналіз складників монологу-презентації; 3) укладання тексту монологу-презентації з опертям на його функціональні схеми; 4) самостійне укладання презентації за зразком; 5) самостійне укладання монологу-презентації без зразка та його оприлюднення; 6) взаємооцінювання й обговорення монологу-презентації студентами, його оцінювання викладачем.

Завдання 1-го і 2-го етапів передбачають поглиблення знань лексичного, граматичного й фонетичного матеріалу, знань засобів понадфразового зв'язку, знань логіко-структурної композиції текстів; удосконалення фонетичних, лексичних і граматичних навичок; ознайомлення студентів із проблемою, з функціональними схемами монологу-презентації, мовленнєвими зразками, правилами й інструкціями щодо продукування монологу-презентації; розвиток умінь висловлюватись на рівні понадфразової єдності; оволодіння аналітичними й творчими навичками (робота з джерелами, аналіз і добирання інформації).

Система вправ, реалізованих на цих етапах, уміщує вправи для вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння і вправи для розвитку вмінь професійно орієнтованого ММ. Це такі групи вправ: Г1.1 – для вдосконалення навичок правильного вживання фонетичних явищ і найуживаніших інтонаційних моделей; Г1.2 – для формування навичок уживання мовленнєвих формул, найуживаніших лексичних одиниць, необхідних для подальшої презентації; Г1.3 – для вдосконалення навичок уживання найуживаніших граматичних структур, притаманних монологу-презентації; Г2.1 – для формування навичок логічної побудови змісту монологу-презентації; Г2.2 – для формування навичок розуміння й уживання засобів понадфразового зв'язку; Г3.1 – для розвитку вмінь висловити свою думку щодо почутого / прочитаного / побаченого; виділити факти / аргументи / приклади згідно з проблемою; вмінь оформлювати висловлювання відповідно до логіко-структурної композиції тексту монологу-презентації.

Завданнями 3-го і 4-го етапів є застосувати знання й лексико-граматичні навички, навички структурування презентації й монологу, навички логічного, структурованого, зв'язного мовлення; навички аргументації, переконання, спонукання й умовивання слухачької аудиторії; розвивати вміння узагальнювати інформацію, вміщену в тексті-зразку, формулювати висновки; розвивати вміння об'єднувати фрази в понадфразову єдність; формувати вміння створювати професійно орієнтовані монологи-презентації.

Це такі групи вправ: Г3.1 – для розвитку вмінь об'єднувати фрази в понадфразову єдність, експлікувати конектори понадфразового зв'язку, усвідомлювати й аналізувати вживання маркерів цих зв'язків; Г3.2 – для розвитку вмінь створювати мінімонологи, розтлумачити, запевнити колеґ / партнерів / клієнтів; порадити, спонукати до дій, вмотивувати до рішень, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, властиві англійській культурі; Г3.3 – для розвитку вмінь створювати професійно орієнтований монологу-презентацію; Г4.1 – для вдосконалення вмінь презентувати монологу.

Завдання 5-го й 6-го етапів передбачають удосконалення навичок і вмінь професійно орієнтованого монологу-презентації; презентувати результати укладання монологу-презентації;

обговорювати й оцінювати результати в групі. Це такі групи вправ: Г5.1 – для розвитку вмінь презентувати результати дослідження; вмінь реалізувати професійно орієнтоване ММ, вільно добираючи при цьому комунікативні засоби, властиві англомовній культурі; Г6.1 – для розвитку вмінь підбивати підсумки спільної діяльності, визначаючи позитивні й негативні сторони її отриманих результатів.

Критеріями оцінювання монологу-презентації слугували: 1) відповідність висловлювання комунікативній ситуації спілкування, його цілеспрямованість й адресованість; 2) зв'язність і логічність висловлювання; 3) мовна й мовленнєва коректність висловлювання; 4) відповідність висловлювання обраному типу монологу; 5) обсяг висловлювання.

Створену систему вправ реалізовано в їхніх комплексах, інтегрованих у модель навчання монологу-презентації майбутніх дизайнерів, яка при загальній кількості (51-54) аудиторних годин охоплює 1 Модуль (2 змістових модуля) й розрахована на 12 тижнів, на які припадає по 2 тижневі години на навчання монологу-презентації в межах кожної теми (тема = 6 / 8 годин).

Ефективність розробленої методики була перевірена в ході методичного експерименту. При цьому експерименту передувало опитування 30-ти викладачів кафедри іноземних мов КНУТД і 26-ти студентів-дизайнерів 3-го курсу КНУТД, яке засвідчило вагомість навчання студентів укладання іншомовного монологу-презентації й доцільність упровадження розробленої методики в освітній процес.

Експеримент передбачав перевірку загальної ефективності методики формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації й порівняння результативності навчання за двома її варіантами: варіант А – навчання монологу-презентації (“зверху – вниз”) починається з вправ для розвитку вмінь аналізувати й структурувати текст-зразок монологу-презентації, мінімонологу, понадфразової єдності; продукування логіко-зв'язного тексту монологу-презентації; варіант Б – навчання монологу-презентації (“знизу – вверху”) починається з вправ для укладання понадфразової єдності, мінімонологів, тексту монологу-презентації. Відповідно варійованою величиною експерименту була послідовність виконання студентами вправ для навчання професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації.

Експеримент проводився у два кроки: 1) навчання англомовного монологу-презентації-повіді (вересень-грудень 2017 р.); 2) навчання англомовного монологу-презентації-реклами (лютий-червень 2018 р.), кожний з яких здійснювався в п'ять етапів. Проведений експеримент був відкритим, природним, варіантним горизонтально-вертикальним. Учасниками експерименту були 26 студентів-дизайнерів КНУТД, організованих у дві експериментальні групи: ЕГ-1 й ЕГ-2.

Низькі результати передекспериментального зрізу підтвердили актуальність дослідження і доцільність проведення спеціального навчання для продукування студентами монологу-презентації-повіді й монологу-презентації-реклами. Середній коефіцієнт навченості за В.П. Беспальком при створенні студентами монологів-презентацій-повідей склав в ЕГ-1 – 0,38; в ЕГ-2 – 0,42; монологів-презентацій-реклами – в ЕГ-1 – 0,48; в ЕГ-2 – 0,52.

За результатами післяекспериментального зрізу всі показники за критерієм оцінювання В. П. Беспалька є достатніми: коефіцієнт навченості у продукуванні монологу-презентації-повіді склав в ЕГ-1 – 0,70; в ЕГ-2 – 0,72; у продукуванні монологу-презентації-реклами – в ЕГ-1 – 0,78; в ЕГ-2 – 0,82. Ці результати доводять, що запропонована авторська методика є ефективною. Середній показник приросту мовленнєвих навичок і вмінь створювати монолог-презентацію-повідь і монолог-презентацію-рекламу склав 0,30, що підтверджує, що обидва варіанти методики формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованого англомовного монологу-презентації є ефективними.

Достовірність отриманих результатів була перевірена шляхом математичного аналізу, за допомогою критерію Фішера. Результат потрапив у зону значущості, що свідчить,

що ефективність методики навчання майбутніх дизайнерів монологу-презентації є вищою. Перевірена ефективність авторської методики навчання визначила достовірність експерименту. Отже, запропонована методика навчання сприяє підвищенню рівня сформованості вмінь студентів продукувати монолог-презентацію англійською мовою.

Задля ефективного впровадження цієї методики в освітній процес укладено методичні рекомендації щодо організації навчання англомовного монологу-презентації майбутніх дизайнерів.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Унаслідок теоретичного, практичного й експериментального дослідження проблеми формування у майбутніх дизайнерів професійно орієнтованої англомовної компетентності у ММ ми запропонували авторську методику навчання студентів англомовного монологу-презентації (доповіді й реклами). Згідно з шістьма етапами навчання розроблено систему вправ, націлених на вмотивування студентів до пізнавальної діяльності, аналітичного пошуку, аналізу логіко-структурної схеми висловлювання, автоматизації вживання конекторів, консолідації здобутих знань у продукуванні монологу-презентації. Водночас теоретичні й практичні результати дослідження можуть бути використані в навчанні студентів інших спеціальностей й інших ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., & Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй, О. М., Окопна, Я. В., & Сімкова, І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майер, Н. В., Николаєва, С. Ю., & Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Корнєєва, І. О. (2019). *Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у монологічному мовленні майбутніх дизайнерів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

REFERENCES

- Bihych, O. B., Bondar, L. V., & Voloshynova, M. M., Maksymenko, L. O., Ohuj, O. M., Okopna, Ya. V., & Simkova, I. O. (2013). *Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesijno oriietovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsial'nostej*. Kyiv: Vydavnychij tsentr KNLU.
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu., & Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Kornieieva, I. O. (2019). *Formuvannia profesijno oriietovanoi anhlomovnoi kompetentnosti u monolohichnomu movlenni majbutnikh dyzajneriv* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207755>

УДК 378.147: 811.111

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ПРЕДМЕТНИЙ АСПЕКТ

Мицай С. П.

ugina9@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-9379-1814>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 25.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. Метою дослідження є конкретизація змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення, зокрема його предметного аспекту. Опрацьовано наукові публікації з проблеми; вивчено практичний досвід викладачів, які навчають англійської мови як другої іноземної, проаналізовано точки зору методистів щодо структури змісту навчання діалогічного мовлення; визначено сутність понять “зміст навчання” та “навчальний діалог”. Уточнено цілі навчання діалогічного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано робочі програми навчальної дисципліни “Англійська мова як друга іноземна” дотичного курсу навчання декількох мовних закладів вищої освіти України. Визначено компоненти навчальних комунікативних ситуацій; наведено їхню класифікацію й характерні ознаки. Акцентовано увагу на важливості оперування студентами II курсу першого (бакалаврського) рівня певним набором мовленнєвих кліше на рівні словосполучень і речень у навчанні англійського діалогічного мовлення. Визначено роль навчальної та комунікативної стратегій в опануванні студентами англійського діалогічного мовлення. Підсумовано, що досягнення успіху студентами в опануванні англійського діалогічного мовлення безпосередньо залежить від вдало організованого викладачем практичного заняття, якому передують укладання робочої програми дотичної навчальної дисципліни з ретельно продуманим у ній змістом навчання.

Ключові слова: зміст навчання, навчальна комунікативна ситуація, предметний аспект, комунікативний намір, навчальний діалог, мовленнєві кліше.

Мицай С. П. Киевский национальный лингвистический университет

Содержание обучения английской диалогической речи будущих учителей: предметный аспект

Аннотация. Целью исследования является конкретизация содержания обучения английской диалогической речи, в частности его предметного аспекта. Изучены научные публикации по проблеме, изучен практический опыт преподавателей, которые обучают английскому языку как второму иностранному, проанализированы точки зрения методистов по вопросу структуры содержания обучения диалогической речи; определена сущность понятий “содержание обучения” и “учебный диалог”. Уточнены цели обучения диалогической речи будущих учителей английского языка. Рассмотрены и проанализированы рабочие программы учебной дисциплины “Английский язык как второй иностранный” соответствующего курса обучения нескольких языковых высших учебных заведений Украины. Определены компоненты учебных коммуникативных ситуаций, наведены их классификация и характерные признаки. Акцентируется внимание на важности оперирования студентами II курса первого (бакалаврского) уровня определенным набором речевых клише на уровне словосочетаний и предложений в обучении английской диалогической речи. Определена роль учебной и коммуникативной стратегий в овладении студентами английской диалогической речью. Подытожено, что достижение успеха студентами в овладении английской диалогической речью напрямую зависит от удачно организованного преподавателем практического занятия, которому предшествует составление рабочей программы учебной дисциплины с тщательно продуманным в ней содержанием обучения.

Ключевые слова: содержание обучения, учебная коммуникативная ситуация, предметный аспект, коммуникативное намерение, учебный диалог, речевые клише.

Mitsai E. Kyiv National Linguistic University

English dialogue teaching content of future teachers: subject aspect

Abstract. Introduction. The goal of teaching foreign languages in the context of higher education lies in forming students' professional communicative competence through developing all types of speech activity. Teachers have to take into account the lack of knowledge and skills with which students enter universities, as well as solve the problem of teaching students with different levels of language training. Paying more attention to developing the student's speaking skills is of great importance. So, the role of classroom dialogues in learning has become one of the key factors because it creates opportunities for the classroom community to develop learners' knowledge and skills. Students are invited to actively engage with the content being learned rather than being dependent on the teacher for learning. Ideas are presented to students as open questions to be reflected on and integrated into the student's own context. No doubt, it is important to experience real communicative situations in which they will learn how to express their own thoughts and opinions. Students have to practise English more specifically in the classroom, with the teachers plan and guidance. So, teachers' tasks are to revise teaching content by taking into account dialogical speech peculiarities; to obtain new methodological ways to increase the level of students' involvement in the process of studying oral interaction. **Purpose:** To specify the content of English dialogical speech teaching, in particular regarding its subject aspect. **Methods:** The conducted research is based on using the following methods: studying and analyzing scientific publications, watching the training process. **Results.** The principal result of our research is the investigation of content of English dialogical speech teaching and its influence on students' communication skills in dialogical speech practice. The author examines more closely the notions of "teaching content", "training dialogue". Educational aims have been specified for a future teacher of English. The analysis of the scholars' works shows that educational communicative situation is the specific time, place, activity and people involved in a dialogue, which make it unique – it is a part of language learning that a student wants to achieve. Moreover, in a language classroom they can be subdivided into two main groups: real and imaginary. Scholars claim that such situations contain motivation for communication, and thus contribute to the development of communicative skills in English. The article is focused on teachers' knowledge and their opinion on important usage of speech clichés to increase the level of students' communicational skills in the studying process. **Conclusion.** The major conclusions estimate the vital role of content of English dialogical speech teaching. Carefully thought out teaching content of dialogical speech practice shifts the focus of education from what the teacher says to what the student does, from learners passivity to learners as active participants in the oral interaction that leads to learning.

Key words: teaching content, educational communicative situation, subject aspect, communicative intention, training dialogue, speech clichés.

Постановка проблеми. Організація освітнього процесу передбачає чітке усвідомлення викладачем того, яких результатів має досягти студент при вивченні англійської мови (АМ) як другої іноземної (АМ2), яких змін у його знаннях треба очікувати наприкінці практичного заняття, семестру навчання, навчального року, всього курсу навчання. Тому першочергове завдання викладача АМ – визначити як довготривалі, так і конкретні цілі певного етапу навчання. Сучасні дослідники виокремлюють чотири (практичну, виховну, освітню, розвивальну) цілі, які в освітньому процесі реалізуються комплексно, але на певному етапі навчання кожна з них набуває конкретного змісту. Провідною й значущою для нашого дослідження є практична мета, яка передбачає набуття студентами певних знань та оволодіння навичками й уміннями АМ2. Робочі програми навчальних дисциплін певного курсу містять конкретні вимоги щодо кількісних і якісних показників рівня володіння іншомовною комунікативною компетентністю на кожному ступені навчання АМ2.

Цілі навчання зумовлюють його зміст. Конкурентоспроможність мовного закладу вищої освіти вимагає оновлення як цілей, так і змісту навчання, а також їх коригування відповідно до професійної діяльності майбутнього вчителя АМ. Особливої уваги в контексті нових завдань освітнього процесу заслуговує проблема визначення й уточнення аспектів змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній методиці навчання іноземних мов (ІМ) проблема визначення змісту навчання діалогічного мовлення цікавило багатьох вітчизняних

і зарубіжних учених. Серед них: Ю. І. Пассов (1991), Л. В. Ананьєва (2016), А. М. Щукін (2009), Л. Я. Єр'оміна (2005), О. Б. Бігич (2013), В. Л. Скалкін (1989), Н. Ф. Бориско (2013), С. Ю. Ніколаєва (2003), О. В. Хоменко (2013), Н. І. Гез (2006), Ю. П. Гудима (2017). Теоретичні й практичні засади формування змісту навчання англійського діалогічного мовлення знайшли відображення в дисертаціях Г. В. Кретиніної (2002), В. В. Черниш (2015), Т. І. Коробейнікової (2015), Л. В. Гайдукової (2008), А. В. Медведчук (2019), О. В. Ярошенко (2015) та ін. Більшість з них розглядає зміст навчання, як категорію, що постійно змінюється і розвивається, в якій відображається як предметний, так і процесуальний аспекти навчання (Черниш, 2015; Гайдукова, 2008 та ін.). Принципи добору змісту навчання для студентів молодших курсів закладів вищої освіти висвітлено в працях Л. Я. Єр'оміної (Єремина, 2005). Г. В. Кретиніна (Кретинина, 2002) займалася питаннями добору змісту імпровізованої АМ на основі взаємодії невербальних і вербальних засобів спілкування. А. В. Медведчук (2019) приділила особливу увагу вивченню критеріїв добору дидактичного матеріалу змісту навчання діалогічного мовлення майбутніх менеджерів і запропонувала дотичний план дій щодо його добору.

Питання компонентного складу змісту навчання, на думку В. В. Черниш (2015, с. 161), серед провідних методистів-науковців не знаходить чіткого й однозначного визначення. Деякі з них до структури змісту навчання зараховують засоби навчання, зокрема підручники і навчальні посібники (фонетичні, лексичні, граматичні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі); комплекс знань, навичок і вмінь, необхідних для практичного опанування ІМ у різноманітних сферах і ситуаціях спілкування, де в межах мовленнєвого матеріалу розглядаються мовленнєві зразки, теми, ситуації спілкування, тексти.

Інші, зокрема Л. Я. Єр'оміна (Єремина, 2005), у структурі змісту навчання виокремлюють: 1) мовленнєві вміння, зокрема говоріння, аудіювання, читання, письма; 2) специфічні немовленнєві вміння, що обслуговують мовленнєву діяльність (вміння опрацьовувати літературу довідкового характеру); 3) мовний матеріал; 4) мовні поняття, не притаманні рідній мові користувачів; 5) навички оперування дібраним мовним матеріалом; 6) тематику (теми, ситуації), в межах якої формуються мовленнєві вміння; 7) країнознавчий матеріал – важливий компонент немовної дійсності іноземної національної культури; 8) тексти ІМ; 9) засоби навчання (підручники, навчальні посібники) (Єремина, 2005, с.66).

Попри численну кількість доробок, проблема змісту навчання у мовних закладах вищої освіти залишається однією з наріжних у методиці навчання ІМ, де, зокрема, питання змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення все ще недостатньо теоретично й практично досліджене й потребує ґрунтовнішого вивчення.

Отже, **метою** статті є конкретизація змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення, зокрема його предметного аспекту.

Основні результати дослідження. Унаслідок проведеного нами аналітичного огляду робочих програм навчальної дисципліни “Англійська мова як друга іноземна” для студентів ІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мовних закладів вищої освіти України зазначимо, що укладачі програм спочатку формують мету викладання АМ2 у межах годин, передбачених навчальним планом. Наведемо приклад формулювання мети однієї з робочих програм, де укладачі планують “надати студентам систематизовані знання з курсу другої іноземної (англійської) мови, формувати навички англійської професійно орієнтованої комунікативної компетентності (зокрема мовної, мовленнєвої, соціокультурної й навчально-стратегічної) для забезпечення їх ефективного спілкування в академічному та професійному середовищах”. Згідно з поставленою метою визначаються цілі й завдання навчальної дисципліни, які пов'язані з формуванням у майбутніх фахівців загальних і фахових компетентностей.

Аналізуючи погляди методистів-науковців, ми дійшли висновку, що більшість з них схиляється до розгляду навчання АМ2 у мовних закладах вищої освіти як такого, що реалізується

в рамках особистісно-діяльнісного підходу (Бігич та ін., 2014), а його зміст визначається лише потребами студентів, які опановують АМ2; кінцева ж мета полягає у формуванні англомовної компетентності, зокрема в діалогічному мовленні.

Відповідно до закону України “Про вищу освіту” (2017) поняття “зміст навчання” в широкому сенсі визначається як структура, зміст й обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти й певної кваліфікації. У вузькому сенсі більшість науковців трактують зміст навчання як категорію, яка постійно змінюється й розвивається, в якій відображаються предметний і процесуальний аспекти навчання.

У визначенні принципів добору змісту навчання послуговуємося напрацюваннями Т. І. Коробейнікової (Коробейнікова, 2015), з-поміж яких вона виокремлює принцип необхідності і достатності змісту для реалізації цілей формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні; принцип доступності й посиленості, який передбачає врахування реальних можливостей і рівня володіння студентами англійським діалогічним мовленням.

Зasadничими у визначенні структури змісту навчання ІМ вважаємо думку авторів підручника “Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика” (Бігич та ін., 2013, с. 108), які визначають компоненти змісту навчання ІМ у двох аспектах: предметному й процесуальному. Компонентний склад кожного аспекту змісту навчання ІМ подано в табл. 1.

Таблиця 1

Компонентний склад предметного й процесуального аспектів змісту навчання ІМ

Предметний аспект змісту навчання ІМ			
Перший компонент	Другий компонент	Третій компонент	Четвертий компонент
<ul style="list-style-type: none"> ✓ сфери і види спілкування, функції, психологічні і мовленнєві ситуації та ролі, невербальні (немовленнєві) засоби комунікації; ✓ комунікативні цілі і наміри; ✓ теми, проблеми і тексти 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ лінгвосоціокультурний матеріал (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий); ✓ соціальні ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний тощо) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ навчальні і комунікативні стратегії
Процесуальний аспект змісту навчання ІМ			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ мовленнєві вміння; ✓ вправи для їх розвитку; ✓ відповідні знання. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ навички/вміння оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування / розвитку; ✓ вміння вступати у комунікативні стосунки, орієнтуватися у соціальних ситуаціях і керувати ними 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ навички оперування мовним матеріалом; ✓ вправи для їх формування; ✓ відповідні знання 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ вміння оперування навчальними і комунікативними стратегіями; ✓ вправи для оволодіння цими стратегіями; ✓ дотичні знання

Слідом за Л. В. Гайдуковою (Гайдукова, 2008), визначимо, що зміст навчання англійського діалогічного мовлення, відповідно до вимог чинної робочої програми навчальної дисципліни з АМ2 мовного закладу вищої освіти, складають: 1) змістові модулі, що відображають теми

спілкування; 2) поняття (значення, обов'язкові для комунікації), функції (згода, схвалення, осуд тощо), експоненти функцій (опрацювання студентами тематичних блоків через активне вживання різних понять і реалізація мовних функцій); 3) фонетичний, граматичний, лексичний матеріал; 4) мовленнєві навички й уміння; 5) соціокультурний компонент, що відображає соціокультурні знання, навички й уміння (практичні й інтеркультурні); 6) переклад як засіб викладання АМ, прийом тестування й уміння; 7) навчальна компетентність, яка складається з індивідуальних прийомів навчання; 8) професійно-педагогічна компетентність, яка включає мовні знання, лінгво-комунікативні й лінгво-дидактичні вміння, необхідні для успішної роботи в закладах вищої освіти.

Зупинимося на розгляді предметного аспекту змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення докладніше. *Предметний* аспект науковці вважають первинним у доборі змісту через особливу роль тематики навчання АМ. Предметний аспект змісту навчання англійського діалогічного мовлення включає сфери й ситуації спілкування, комунікативні цілі й наміри, невербальні засоби комунікації, теми, проблеми і тексти, мовленнєвий англомовний матеріал, включаючи психологічні й мовленнєві ситуації.

Відповідно до змістових модулів робочої програми навчальної дисципліни з АМ2 для студентів II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти окреслено низку тем, опрацювання яких уможливить оволодіння майбутніми вчителями навчальним матеріалом відповідного рівня.

Типові ситуації, що відповідають комунікативним завданням, відображають сфери спілкування. В. Л. Скалкін (Скалкин, 1989) запропонував систематизувати сфери спілкування у вісім різновидів: соціально-побутова, сімейна, професійно-трудова, соціально-культурна, сфера громадської діяльності, адміністративно-трудова, видовищно-масова, громадсько-політична. Наслідуюмо думку науковця щодо їхньої актуальності, адже вони є характерними для сучасного мовного колективу й охоплюють можливі життєві ситуації. В освітньому процесі задля імітації реальних життєвих ситуацій створюються штучні навчальні комунікативні ситуації. Відомо, що зміст англійського діалогічного мовлення можливо зрозуміти лише з урахуванням ситуації, в якій воно має місце. Хоча зовнішні обставини ситуації під час мовлення можуть бути відсутніми, проте вони наявні в свідомості співрозмовників і обов'язково включені в ситуацію. Це можуть бути минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо. Вагомими є лише ситуації, що представляють інтерес для обговорення й спонукатимуть до мовлення.

Автори підручника "Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика" (Бігич та ін., 2013, с. 305) зазначають, що штучні навчальні комунікативні ситуації потребують певної деталізації зовнішніх обставин й умов, в яких має місце діалогічне спілкування, наявності вербального стимулу, визначення ролей комунікантів, стосунків між ними тощо. Внаслідок аналізу наукових праць (Ляховицький, 1984) визначимо складники штучних навчальних ситуацій: комуніканти та їхні стосунки (суб'єкти спілкування); об'єкт (предмет) розмови; ставлення суб'єкта(ів) до предмета розмови; умови мовленнєвого акту.

В. Л. Скалкін (Скалкин, 1989), визначаючи ознаки, характерні для навчальних комунікативних ситуацій, окрім деталізації й вербального стимулу зазначає й можливість їх багаторазового відтворення.

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виокремлено низку параметрів як складників навчальних комунікативних ситуацій: де і коли (місце і час) вони відбуваються; установи або організації, які контролюють більшість з того, що відбувається; дійові особи, особливо у їхніх відповідних соціальних ролях щодо користувача / того, хто вивчає мову; об'єкти (живі й неживі) навколишнього середовища; операції, виконувані дійовими особами; тексти, які трапляються в межах ситуації (Ніколаєва, 2003).

Обов'язковою умовою є адекватний добір предмета розмови. Послугуючись напрацюваннями Ю. І. Пасова (Пасов, 1991), класифікуємо навчальні комунікативні ситуації за низкою ознак (табл. 2)

Таблиця 2

Класифікація навчальних комунікативних ситуацій (НКС) (за Ю.І. Пасовим)

Розподіл НКС за ознаками	Структурний розподіл відповідно до ознак
✓ за адекватністю процесу навчання	✓ природні ✓ штучні
✓ за способом творення	✓ позамовленнєві (ілюстрації, макети) ✓ мовленнєві (стимул задається з допомогою опису події, явища тощо)
✓ за обсягом висловлювання	✓ мікроситуації ✓ макроситуації

Робоча програма з АМ2, укладена викладачами КНЛУ для студентів II курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, передбачає такі змістові модулі: “Люди та будинки”, “Подорож розширює світогляд”, “Покупки та безпечне використання сучасних технологій”, “Їжа та роль спорту в нашому житті”, кожен з яких уміщує дві теми. Так, до змістового модуля 1 “Люди та будинки” включено теми “Мій дім, моя фортеця” і “Поки є життя, є надія”. Опрацювання останніх передбачає програмними вимогами вміння студентів вживати мовленнєві кліше для реалізації мовленнєвого наміру відповідно до комунікативної ситуації, моделювати мовленнєві ситуації з використанням вивчених лексичних одиниць і граматичних структур тощо.

Кожна з тем відображає сферу спілкування, якій притаманні типові ситуації із закладеними в них комунікативними завданнями. Притримуємося думки Ю. І. Пасова (Пасов, 1991), що тема є змістовим компонентом ситуації; ситуація “живиться” темою, і не одною, а декількома, інакше кажучи є “міжтемною”.

Вагомим компонентом предметного аспекту змісту навчання англійського діалогічного мовлення є тексти, які представляють собою логічну послідовність усних висловлювань, породжених під час мовленнєвої активності комунікантів з заданої тематики. І тексти, і навчальні комунікативні ситуації слугують своєрідним підґрунтям для практичного оволодіння АМ2, зокрема діалогічним мовленням. У контексті нашого дослідження таким текстом є *діалог*. Переконливим вважаємо подане в науковій праці А.О. Наконечної й І. А. Ординської (Наконечна, Ординська, 2015) тлумачення, що *навчальний діалог* є багатоаспектною інтеракцією, в якій органічно поєднуються різні види спілкування (вербальне, невербальне, інтелектуальне, емоційне тощо). Вербальна комунікація є поперемінною зміною двох взаємопов'язаних процесів: промовляння та слухання. Але діалог у навчанні не слід розглядати лише як обмін запитаннями-відповідями під час опитування студентів викладачем чи репліками-повідомленнями під час роботи студентів у парах. Діалог є взаємодією суб'єктів освітнього процесу, який зазвичай розвивається в різних напрямках: викладач – студент, студент – студент, студент – навчальний матеріал, студент – навчальне середовище, студент (викладач) – внутрішнє “Я”, студент – комп'ютер тощо (Наконечна, Ординська, 2015).

Залежно від комунікативного наміру (поінформування, прохання, порада тощо) розрізняють чотири типи діалогу: діалог-розпитування, діалог-обмін враженнями, діалог-домовленість, діалог-дискусія. Слушним, на наш погляд, є твердження В. Л. Скалкіна (Скалкин, 1989), який зазначає, що під час діалогізування від студента вимагається вирішення творчих завдань. Науковець переконаний, що завдяки цьому студенти не лише навчаються діалогізувати, а й у них

міцно закарбується у пам'яті відповідний мовний (фонетичний, лексичний, граматичний тощо) матеріал. З-поміж мовного матеріалу особливого значення набуває лексичний матеріал: національно маркована безеквівалентна лексика (поняття, відсутні в інших мовах); фонова лексика (відмінна лексичним фоном від лексики рідної мови), конотативна лексика, яка збігається за основними значеннями в культурах, що порівнюються, але різниться за культурно-історичними асоціаціями, додатковими значеннями, емоційним забарвленням тощо, які притаманні лише даній культурі (Зорницький, 2016). Ідіоми, кліше, сталі вирази містять здебільшого в своїй семантиці національно-культурний компонент та становлять велику групу лексичних одиниць (Бігич, Бориско та ін., 2013, с. 426). Практичний досвід викладачів АМ2 свідчить, що формування у студентів англомовної компетентності в діалогічному мовленні передбачає багаторазове розігрування однотипних навчальних комунікативних ситуацій, із залученням під час їх реалізації відповідного мовленнєвого матеріалу, що містить ідіоми, сталі вирази, кліше. Вважаємо важливим сфокусувати свою увагу на ролі вищезгаданого матеріалу в навчанні студентів англійського діалогічного мовлення, адже володіння, наприклад, певним набором мовленнєвих кліше на рівні словосполучень і речень є обов'язковою умовою забезпечення невимушеного перебігу діалогічного контакту, особливо на його початку. Тобто, наявність кліше значно полегшує комунікацію, дає можливість співрозмовникам зосередитися на конструюванні нових за формою висловлювань, аналоги яких відсутні в мовному досвіді мовця (Скалкин, 1989, с. 34).

Різні типи діалогу передбачають добір викладачем відповідних прийомів формування вмінь, створення характерних навчальних мовленнєвих ситуацій, підготовку та забезпечення відповідного за характером опорного навчального матеріалу. Останній повинен обов'язково містити лінгвосоціокультурні відомості, що передбачають обізнаність студентів в особливостях національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки виучуваної мови, а також уміння враховувати ці особливості в реальних життєвих ситуаціях.

Компонентом предметного аспекту змісту навчання англійського діалогічного мовлення є також *навчальні й комунікативні стратегії*. Під *навчальною стратегією* розуміємо організовану, цілеспрямовану й урегульовану послідовність визначених дій, виконуваних студентами, з метою зробити учіння легшим, швидшим й ефективнішим (Бігич та ін., 2013, с. 445). Розрізняють прямі (оволодіння мовними компетентностями тощо) й непрямі (соціальні, афективні тощо) навчальні стратегії. Так, у пригоді студентам здебільшого стають такі стратегії запам'ятовування: створення семантичних карт, групування матеріалу за тематикою, алфавітом тощо (Бігич, та ін., 2013, с. 446).

На думку Ю. П. Гудими, в процесі опанування студентами англійським діалогічним мовленням важливо не лише володіти знаннями, але й уміти ними оперувати, тобто розставляти пріоритети, застосовувати комунікативні стратегії й у певних ситуаціях спілкування використовувати засоби невербального спілкування, доречні мовленнєві засоби тощо (Гудима, 2017). Під час навчання англійського діалогічного мовлення найуживанішими науковці вважають прості речення, формулювання своєї думки в граматично й лексично спрощеному вигляді, перефразування чи повтор репліки співрозмовника, застосування синонімів, використання міміки, жестів, малюнків (сприяє кращому розумінню співрозмовника). В методичній літературі поділ стратегій є умовним – вони зазвичай взаємообумовлені і пов'язані між собою. Головною характеристикою стратегій є їхня здатність миттєво розгортатись усвідомлено у відповідь на проблему, яку людина ясно зрозуміла й проаналізувала (Бігич та ін., 2013, с. 451).

Спостереження викладачів АМ2 свідчать, що продуктивній діалогізації сприяють комплімент, посмішка, звернення до співрозмовника на ім'я, звернення з проханням / пропозицією, прийняття думки мовця, похвала, що позитивно впливають на емоційну атмосферу в навчальній групі.

Адже головний закон у діалогічному мовленні – закон зворотного зв'язку, який виявляється у зосередженні уваги на співрозмовникові, активному слуханні, або оперативному реагуванні у відповідь на почуте, застосовуючи відповідні навчальні чи комунікативні стратегії.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Таким чином, ключове завдання викладача АМ – організувати практичні заняття з навчання англійського діалогічного мовлення, орієнтуючись на вимоги робочої програми навчальної дисципліни “Англійська мова як друга іноземна” з урахуванням змісту навчання англійського діалогічного мовлення. Завдяки поетапному навчанню та вдало розробленим вправам передусім можливе виникнення певного комунікативного наміру і його успішна реалізація за допомогою спілкування засобами АМ. Особлива роль при цьому належить розвитку навичок англійського діалогічного мовлення, щоб засвідчувати здатність не лише висловлюватися логічно, а й вільно інтерпретувати відносно мовленнєвої ситуації. Окрім цього, слід пам'ятати, що навчальна діяльність визначається наявністю потреб і мотивів, що орієнтують більше на формування соціалізованої особистості. Останнє передбачає програмування кінцевої мети у вирішенні навчальних завдань. Перспектива подальших розвідок полягає в конкретизації процесуального аспекту змісту навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С. та ін. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*. (Колективна монографія). Київ: Видавничий цент КНЛУ.
- Гайдукова, Л. В. (2008). *Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Гудима, Ю. П. (2017). Вправи для формування у майбутніх учителів навчально-стратегічної компетентності в процесі навчання англійської мови діалогічного мовлення. *Молодий вчений*, 2 (42), 470-475.
- Еремина, Л. Я. (2005). *Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода (немецкий язык как второй иностранный при первом английском)*. (Дис. канд. пед. наук). Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.
- Зорницький, А. В., Сизоненко М. Б. (2016). Конотативні реалії як лінгвістичне явище та особливості їх функціонування у складі сучасних американських фразеологізмів. *Всеукраїнська наукова конференція пам'яті доктора філологічних наук, професора Д. І. Квеселевича (1935-2003), 13 травня 2016, Житомирський державний університет імені Івана Франка*.
- Коробейнікова, Т. І. (2015). Сучасні вимоги до формування англійської компетентності в діалогічному мовленні в майбутніх учителів. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ*, 31, 251-260.
- Кретинина, Г. В. (2002). *Методика обучения студентов филологических факультетов иноязычной спонтанной речи (английский язык как дополнительная специальность)*. (Дис. канд. пед. наук). Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Тамбов.
- Мартинова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов*. Київ: Вища школа.

- Медведчук, А. В. (2019) *Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
- Наконечна, А. О., Ординська, І. Я. (2015). Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 2, 175-189.
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Про вищу освіту. № 37-38 ст. 50. (2014).
- Пассов, Е. И. (Ред.). (1991). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
- Скалкин, В. Л. (1989). *Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей*. Київ: Радянська школа.
- Хоменко, О. В. (2013). Стан та проблеми іншомовної підготовки у вищій школі України. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*, 6, 73-79.
- Черниш, В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 4, 11-27.

REFERENCES

- Bigych, O. B., Borysko, N. F., Borec'ka, G. E., Nikolajeva, S. Ju. (Red.). (2013). *Metodyka navchannja inozemnyh mov i kul'tur: teorija i praktyka: pidruchnyk dlja studentiv klasychnyh, pedagogichnyh i lingvistychnyh universytetiv*. Kyi'v: Lenvit.
- Bigych, O. B., Voloshinova, M. M., Glazunov, M. S. ta in. (2014). *Suchasny student u konteksti osobistisno-diyal'nisnogo pidkhodu: za rezul'tatami naukovy-metodychnikh doslidzhen'*. (Kolektivna monografiya). Kyi'v. Vidavnychiy tsent KNLU.
- Gajdukova, L. V. (2008). *Formuvannja profesijno orijentovanoi' kompetencii' v dialogichnomu movlenni u majbutnih uchyteliv anglijs'koi' movy*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyi'vs'kyj nacional'nyj lingvistychnyj universytet, Kyi'v.
- Gudyma, Ju. P. (2017). *Vpravy dlja formuvannja u majbutnih uchyteliv navchal'no-strategichnoi' kompetentnosti v procesi navchannja anglo-movnogo dialogichnogo movlennja*. *Molodyj vchenyj*, 2 (42), 470-475.
- Remyna, L. Ja. (2005). *Optymizacija obuchenija inozazychnoj ustnoj rechi na nachal'nom etape jazykovogo vuza na osnove kompetentnostnogo pohoda (nemeckij jazyk kak vtoroj inostrannij pry pervom anglijskom)*. (Dys. kand. ped. nauk). Rossyjskij gosudarstvennyj pedagogičeskij unyversytet ymeny A.Y. Gercena, Sankt-Peterburg.
- Zornic'kij, A. V. and Sizonenko, M. B. (2016) *Konotativni realii jak lingvistichne javishhe ta osoblivosti ih funkcionuvannja u skladi suchasnih amerikans'kih frazeologizmiv*. In *Vseukraïns'ka naukova konferencija pam'jati doktora filologichnih nauk, profesora D.I.Kveselevicha (1935-2003)*, 13 travnja 2016, Zhitomir's'kij derzhavnij universitet imeni Ivana Franka.
- Korobejnikova, T. I. (2015). *Suchasni vymogy do formuvannja anglo-movnoi' kompetentnosti v dialogichnomu movlenni v majbutnih uchyteliv*. *Naukovyj visnyk kafedry Junesko KNLU*, 31, 251-260.
- Kretinina, G. V. (2002). *Metodika obuchenija studentov filologicheskikh fakul'tetov inozazychnoj spontannoï rechi (anglijskij jazyk kak dopolnitel'naja special'nost')*. (Dis. kand. ped. nauk). Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G. R. Derzhavina, Tambov.
- Martynova, R. Ju. (2004). *Cilisna zagal'nodydaktychna model' zmistu navchannja inozemnyh mov*. Kyi'v: Vyshha shkola.

- Medvedchuk, A. V. (2019) Formuvannja anglo-movnoi' profesijno orijentovanoi' kompetentnosti v dialogichnomu movlenni u majbutnih menedzheriv z administratyvnoi' dijal'nosti. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Kyi'vs'kyj nacional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyi'v.
- Nakonechna, A. O., Ordyns'ka, I. Ja. (2015). Osoblyvosti navchannja dialogichnogo movlennja pry vyvchenni anglijs'koi' movy. Zbirnyk naukovyh prac' Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. Serija: Pedagogichni nauky, 2, 175-189.
- Nikolajeva, S. Ju. (Red.). (2003). Zagal'nojevropejs'ki Rekomendacii' z movnoi' osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja. Kyi'v: Lenvit.
- Pro vyshhu osvitu. № 37-38 st. 50. (2014).
- Passov, E. I. (Red.). (1991). Kommunikativnyj metod obuchenija inozazychnomu govoreniju. Moskva: Prosveshhenie.
- Skalkin, V. L. (1989). Obuchenie dialogicheskoi rechii (na materiale anglijskogo jazyka): Posobie dlja uchitelej. Kiiv: Radjans'ka shkola.
- Homenko, O. V. (2013). Stan ta problemi inshomovnoi pidgotovki u vishnij shkoli Ukraïni. Naukovi zapiski Nizhins'kogo derzhavnogo universitetu im. Mikoli Gogolja, 6, 73-79.
- Chernish, V. V. (2012). Navchannja inshomovnogo dialogichnogo movlennja v aspekti kompetentnisnogo pidhodu. Inozemni movi, 4, 11-27.

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ КУРСАНТІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207756>

УДК 371. 315: 811. 111

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Златніков В. Г.

valentynzlatnikov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7019-9551>

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Дата надходження 20.04.2020. Рекомендовано до друку 25.05.2020.

Анотація. У статті представлено авторську методику формування у курсантів військових закладів вищої освіти – майбутніх офіцерів професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні. З-поміж теоретичних засад досліджуваної проблеми схарактеризовано мовні особливості англомовного автентичного мовлення військових – носіїв англійської мови. Пропоновану методику навчання майбутніх офіцерів професійно орієнтованого англомовного аудіювання проілюстровано дотичними вправами, виконуваними на дотекстовому, текстовому й післятекстовому етапах навчання, й експериментально перевірено в природних умовах військово-спеціальної мовної підготовки курсантів військовиз закладів вищої освіти.

Ключові слова: професійно орієнтоване англомовне аудіювання, курсанти військових закладів вищої освіти, військово-спеціальна мовна підготовка.

Златніков В. Г. Военный институт Киевского национального университета имени Тараса Шевченко
Формирование у будущих офицеров профессионально ориентированной англоязычной компетентности в аудировании.

Аннотация. В статье представлена авторская методика формирования у курсантов военных вузов – будущих офицеров профессионально ориентированной англоязычной компетентности в аудировании. Среди теоретических предпосылок исследуемой проблемы охарактеризованы языковые особенности англоязычной аутентичной речи военных – носителей английского языка. Предлагаемая методика обучения будущих офицеров профессионально ориентированному аудированию проиллюстрирована соответствующими упражнениями, выполняемыми на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обучения, и экспериментально проверена в естественных условиях военной специальной языковой подготовки курсантов военных вузов.

Ключевые слова: профессионально ориентированное англоязычное аудирование, курсанты высших военных учебных заведений, военно-специальная языковая подготовка.

Zlatnikov V. Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Formation of the professionally oriented English language competence in listening of prospective officers

Abstract. Introduction. At the stage of reforming of the Armed Forces of Ukraine and their transition to a professional basis, there are increased requirements for language training of personnel, in particular for the level of formation of foreign language communicative competence. **Purpose.** We plan to describe the author's training method of professionally-oriented listening comprehension competence in English of future officers. **Methods.** Theoretical and empirical research methods were used for this purpose. **Results.** The specificity of cadets' training of professionally-oriented foreign language listening comprehension is associated with the mandatory overcoming of subjective and objective difficulties preconditioned by the diversity and complexity of military

terminology, the predominance of auditory sources of information using military terminology over audiovisual; insufficient motivation of cadets to master professionally-oriented listening comprehension in English. Difficulties in understanding professional audiotexts are characterized by the widespread use of military terminology, emotionally charged elements of military vocabulary, expressive expressions, and other specific speech and language phenomena that are difficult to perceive without graphic support. Training method of professionally-oriented listening comprehension competence in English of future officers involves three stages: pre-text (pre-listening stage), text (listening stage) and post-text (post-listening stage), each of which performs relevant exercises. In the context of the communicative approach in accordance with the three stages of listening comprehension training we have developed sets of exercises performed using computer game and simulation technologies. **Conclusion.** As a result of theoretical, practical and experimental research of the problem of formation of professionally-oriented listening comprehension competence in English of future officers, a relevant teaching method has been proposed.

Key words: professionally-orientated listening comprehension in English, cadets of higher military educational establishments, military special language training.

Постановка проблеми. На етапі переходу Збройних Сил України на професійну основу до мовної підготовки особового складу висуваються підвищені вимоги. У Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України (2009) зазначено, що розширення міжнародного військового співробітництва, зокрема в міжнародних договорах і програмах, потребує підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності курсантів – майбутніх офіцерів Збройних Сил України як складника їхнього професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлено аспекти мовної підготовки військових фахівців, зокрема особливості військового перекладу (В. Балабін, М. Білан, В. Лісовський, І. Ольховой), розвитку іншомовної комунікативної компетентності (К. Мамчур), кваліфікаційного тестового діагностування військових (О. Лагодинський), формування ціннісного ставлення курсантів військових закладів вищої освіти до вивчення іноземної мови (С. Сінкевич).

Значну увагу приділено формуванню у сучасних фахівців навичок іншомовного аудіювання (Т. Ван Дейк, І. Дехерт, М. Жинкін, І. Зимня, Б. Лапідус), сприйманню й розумінню усного іншомовного повідомлення (М. Балабайко, Р. Мільруд, П. Яхно та ін.). Сформульовано завдання й визначено зміст навчання аудіювання (Б. Лапідус, Г. Рогова та ін.), схарактеризовано психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, А. Лурія, М. Ляховицький та ін.), принципи добору навчальних аудіотекстів (О. Бочкарьова, Н. Єлухіна, О. Міролюбов, В. Черниш та ін.).

Проте переважну більшість наукових праць присвячено проблемі навчання аудіювання школярів (Бігич, Бориско, Борецька, 2013, с. 167-187) і майбутніх фахівців цивільних спеціальностей. Методика навчання професійно орієнтованого іншомовного аудіювання майбутніх офіцерів залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті полягає в описі авторської методики формування у майбутніх офіцерів професійно орієнтованої англійської компетентності в аудіюванні.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Наказу Міністра оборони України № 267 від 01 червня 2009 року “Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України” основною метою мовної підготовки курсантів є оволодіння ними вміннями усного іншомовного спілкування. З огляду на це першочергову увагу на заняттях з військово-спеціальної мовної підготовки приділяється усім видам мовленнєвої діяльності – аудіюванню й говорінню.

Аудіювання є складною аналітико-синтетичною діяльністю, орієнтованою на усвідомлення і розуміння сприйнятої на слух інформації. Внаслідок аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі педагогіки, психології, психолінгвістики та методики навчання іноземних мов визначено, що аудіювання є складною функціональною системою з чіткою структурою. Основними структурними складниками аудитивної діяльності є прослуховування усного

повідомлення, сприймання інформації, її усвідомлення і розуміння, запам'ятовування, відповідна реакція на почуте у вигляді (не)мовленнєвих дій, а також участь у безпосередньому спілкуванні з використанням інформації, отриманої під час прослуховування аудіоповідомлень.

Недостатній рівень розвитку аудіювання обмежує можливості слухача в продуктивному іншомовному спілкуванні. Труднощі виникають у розумінні фахових аудіотекстів, в яких широко використовуються військові терміни, емоційно забарвлені елементи військової лексики, експресивні вирази й інші специфічні мовленнєві звороти й мовні явища, які важко сприймати на слух без графічної опори.

Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутнього офіцера зумовлюється його здатністю до професійно орієнтованого аудіювання. Професійно орієнтоване аудіювання ми витлумачуємо як активний творчий процес, що передбачає усвідомлення, розуміння й безпосереднє використання в мовленнєвій практиці інформації аудіоповідомлень з фахової (загальновійськової) тематики.

Унаслідок аналізу системи мовної підготовки у військових закладах вищої освіти України виявлено відсутність уніфікованих навчальних посібників, орієнтованих на навчання майбутніх офіцерів професійно орієнтованої іноземної мови. Кожна відповідна кафедра військових закладів вищої освіти розробляє власні навчально-методичні матеріали, що не мають чіткого науково-теоретичного підґрунтя. При цьому фахове навчання курсантів іноземної мови має чітку структуру: I семестр – фонетично корективний курс, II-VI семестри – основний курс, VII-VIII семестри – військово-спеціальний курс.

Відповідно до мовного стандарту НАТО STANAG 6001 по завершенні курсу військово-спеціальної мовної підготовки майбутні офіцери за кожним видом мовленнєвої діяльності мають засвоїти функціональний рівень СМР-2. Основні характеристики цього рівня в іншомовній компетентності в аудіюванні передбачають сприймання мовлення, що ведеться стандартною мовою у звичайному темпі; розуміння різноматематичних аудіоповідомлень конкретного змісту; розуміння основного змісту аудіоповідомлень загальновійськової тематики; розуміння загального змісту аудіоповідомлення зі значною кількістю фактів і подробиць; розуміння слів і фраз, що звучать у несприятливих умовах, наприклад через гучномовець або в ситуації підвищеної емоційної напруги; розуміння офіційної термінології (статутні терміни й емоційно забарвлені елементи військової лексики).

Специфіка навчання курсантів професійно орієнтованого іншомовного аудіювання пов'язана з обов'язковим подоланням суб'єктивних й об'єктивних труднощів, обумовлених різноманітністю і складністю військової термінології, переважанням аудитивних джерел інформації з використанням військової термінології над аудіовізуальними; недостатньою мотивацією курсантів щодо оволодіння професійно орієнтованим англомовним аудіюванням.

Мовні особливості військової лексики пов'язані з переосмисленням існуючих лексем. Лексико-семантичні способи утворення військової лексики вміщують: метафоричний перенос (hawk – “яструб / прихильник війни”, milk run – “звичайне військове завдання”); метонімічний перенос (blue-on-blue – “бомбардування своїх військ / позиції, зазначених на військових картах блакитним кольором”); звуження значення лексеми (adventure – “пригода, авантюра, подія / війна”). Складними для сприймання на слух є військові терміни, вживані винятково у військовій сфері (boondocks – “джунгли”; behavior report – “лист (солдата) додому”; side arms – “столове приладдя”). Сучасна англійська військова термінологія найінтенсивніше розвивається у сфері розроблення нових видів озброєння, наприклад, ракетно-ядерних і космічних бойових систем (orbital weapon – “орбітальна зброя”; global missile – “глобальна ракета”; silo launcher – “пускова споруда шахтного типу”; stratospheric fallout – “зараження стратосфери радіоактивними продуктами ядерного вибуху”), радіоелектронних й інших технічних засобів (beam rider guidance – “наведення по проміну”; laser range finder – “лазерний далекомір”; ambush detection

device – “технічний засіб виявлення засідок”; air cushion vehicle – “апарат на повітряній подушці”). Значні труднощі викликає сприйняття авіаційної термінології (continuous airborne alert – “безперервне бойове чергування в повітрі”; radar picket aircraft – “літак радіолокаційного дозору”; gunship – “озброєний гелікоптер”; copter-borne – “той, що транспортується гелікоптерами”; aviation battalion – “авіаційний батальйон, батальйон армійської авіації”; helilift – “транспортування на вертольотах”).

Уміння професійно орієнтованого англomовного аудіювання є одним з вагомих складників професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності. З-поміж них виокремлено такі уміння: вибирати з почутого нову інформацію; співвідносити з відомими фактами отриману інформацію; розуміти повідомлення при разовому прослуховуванні; в природному темпі мовлення; розуміти різні (за характером і стилем) висловлювання; виділяти головне; членувати аудіоповідомлення на смислові частини з визначенням основної думки кожної частини; передбачати можливе продовження / завершення аудіоповідомлення; співвідносити його зміст з ситуацією спілкування; використовувати отриману інформацію для вирішення фахових завдань.

Уміння професійно орієнтованого англomовного аудіювання курсантів військових закладів вищої освіти формуються з урахуванням в організації навчання досліджуваного виду мовленнєвої діяльності низки чинників: активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів у контексті комунікативного підходу з використанням імітаційно-ігрових технологій, а також особистісної спрямованості навчання професійно орієнтованого аудіювання.

Авторська методика формування у майбутніх офіцерів професійно орієнтованої компетентності в англomовному аудіюванні передбачає три етапи: дотекстовий (pre-listening stage), текстовий (listening stage) і післятекстовий (post-listening stage).

На дотекстовому етапі (pre-listening stage) формується перцептивно-сенсорне підґрунтя аудіювання, усуваються труднощі лінгвістичного і психологічного характеру й у такий спосіб курсанти готуються до усвідомленого прослуховування на наступному етапі. На текстовому етапі (listening stage) удосконалюються навички перцептивного оброблення інформації, розвиваються вміння аудіювання, розвиваються стратегії сприйняття аудіотексту. На післятекстовому етапі (post-listening stage) формуються вміння використовувати інформацію, набуту курсантами з аудіоповідомлень, в умовах реального іншомовного спілкування.

Для організації продуктивного учіння курсантів (актуалізація їхніх знань, налаштування на сприйняття аудіотексту) на дотекстовому етапі важливо активізувати їхню навчально-пізнавальну діяльність засобами комунікативного діалогу з використанням колективних форм навчання.

Дотекстовий етап (pre-listening stage)

Вправа 1. Практична мета – вчити курсантів розуміти актуальне значення нових лексичних одиниць на основі контексту.

Завдання: Now you're going to listen to extract dealing with the structure of the Armed Forces of Ukraine. As you listen, see if you can hear some of the words above.

Tapescript. The “Armed Forces of Ukraine” means the Land Forces, the Naval Forces, the Air Forces, including their Regular and Reserve components. The regular components manned by officers and enlisted personnel, both men and women, who make the military life their profession, can be augmented quickly by large numbers of civilian reserves. The reserve components in the Armed Forces of Ukraine are ordered to active duty in case of war or national emergency.

Вправа 2. Практична мета – виявити й актуалізувати знання майбутніх офіцерів з виучуваної теми.

Завдання: Proceeding from national interests of Ukraine, the principle task of the Armed Forces of Ukraine is to ensure the defence of Ukraine, to protect its sovereignty, territorial integrity and the inviolability of its borders. This extremely important national interest can be ensured through

the establishment of the modern armed forces capable to fulfill the designated tasks and be interoperable enough to act effectively within international formations, including the NATO ones.

Task: Before listening to the text, discuss the following questions in a group of 4-5 cadets and report your findings to the class:

1. What do you understand by the term “armed forces”?
2. What do you know about the organization of the armed forces?
3. What are the tasks of the armed forces?
4. What do you know about the Armed Forces of Ukraine?

Вправа 3. Практична мета – формувати вміння сприймати і розуміти нові лексичні одиниці при одноразовому прослуховуванні.

Завдання: This exercises focuses on elimination of phonetic difficulties of listening comprehension. In the course of performing the exercise cadets have an opportunity to use visual support – therefore they correlate graphic presentation of the word with its sound version.

Task: Listen to the pronunciation of the following words and word combinations. Say them after the speaker in pauses and write them down:

the Armed Forces of Ukraine; defence; sovereignty, territorial integrity; inviolability of borders; designated tasks; interoperable; compatibility; instability; national security; preventive diplomacy; peacemaking; natural disaster; law enforcement authorities; international terrorism; weapons of mass destruction.

На текстовому етапі забезпечується особистісна спрямованість навчання професійно орієнтованого аудіювання шляхом широкого застосування індивідуальних форм навчання. Особистісна спрямованість мовної підготовки майбутніх офіцерів уможливорює використання індивідуальних форм роботи.

Текстовий етап (listening stage)

Вправа 1. Практична мета – формувати вміння визначати основну думку і членувати аудіоповідомлення на змістові частини.

Task: Listen to the text “The Air Forces of Ukraine”. Determine the main idea and distinguish the basic conceptual parts of the text. Write them down.

Вправа 2. Практична мета – формувати уміння критично оцінювати зміст аудіотексту.

Task: Listen to the text “The Naval Forces of Ukraine” and tell in which sphere is it possible to use information contained in this text. Is the obtained information valuable?

Вправа 3. Практична мета – формувати вміння передбачати можливе продовження аудіоповідомлення й співвідносити отриману інформацію з відомими фактами.

Task: You are going to listen to a short lecture about the Commander’s and Staff’s responsibilities. Finish the following sentences before you start listening. Then listen to the text and compare your answers. Put a tick (✓) if your answer corresponds to the text and a cross (×) if it is different.

BEFORE LISTENING	AFTER LISTENING
a The commander’s responsibilities is to ...	A
b The HQ staff’s responsibility is ...	B
c G1 staff’s responsibility is ...	C
d G2 staff’s responsibility is ...	D
e G3 staff’s responsibility is ...	E
f G4 staff’s responsibility is ...	F
g G5 staff’s responsibility is ...	G

На післятекстовому етапі використовуються імітаційно-ігрові технології навчання курсантів активної комунікативної діяльності з використанням прослуханої інформації в змодельованих різноманітних комунікативних ситуаціях. На цьому етапі пріоритетними є групова і мінігрупова форми організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

Післятекстовий етап (post-listening stage)

Вправа 1. Практична мета – формувати вміння співвідносити отриману інформацію з відомими фактами, поглиблювати фахові знання курсантів.

Task: Listen to the text “The Land Forces of Ukraine”. Among above mentioned statements try to find those which don’t correspond the text. Give the right variant if the statement is false.

1. The Land forces of the Armed Forces of Ukraine was formed on the basis of the Decree of the President of Ukraine according to the Article 6 of the Law of Ukraine “On the Armed Forces of Ukraine” in 1993.

2. The Army of the Armed Forces of Ukraine is the main possessor of the combat power of the Armed Forces of the independent Ukrainian country.

3. Rocket troops and artillery consists of formations, units and elements of the Army and the Army aviation that well trained for combined activities in the rear of the enemy.

4. The airmobile forces make a basis of the Army, execute tasks of holding the occupied areas, lines and positions tasks of enemy’s impacts repelling, of penetrating enemy’s defence lines, of defeating the enemy forces, of capturing the important areas, lines and objects, operate in structure of marine and landing troops.

Вправа 2. Практична мета – розвивати вміння співвідносити зміст повідомлення з ситуацією спілкування, використовувати отриману інформацію під час спілкування.

Task: Listen to the text “International Cooperation of the Armed Forces of Ukraine”. Using given information prove the importance of participation of Ukraine in peacekeeping operations.

Вправа 3. Практична мета – розвивати вміння визначати основні й другорядні факти аудіоповідомлення, ставити запитання до прослуханого аудіотексту.

Task: Listen to the text “The Partnership for Peace”. Imagine that you are military reporters. You are present at the briefing concerning the organization of international tactical exercises. According to the work procedure every reporter is permitted to ask only three questions. The reporter decides who will answer the question?

Evaluation criteria of questions: exactness, completeness, correspondence to the topic.

Використання на заняттях з військово-спеціальної мовної імітаційно-ігрових технологій забезпечує розвиток пам’яті, уваги, активізує розумові процеси, озброює курсантів комунікативною стратегією та культурою діалогічного спілкування. Вольові зусилля, проявлені курсантами, їхній позитивний емоційний стан підсилюють мотивацію позитивно-дієвого ставлення майбутніх офіцерів до оволодіння професійно орієнтованим англійським аудіюванням.

Дослідно-експериментальне навчання довело, що цілеспрямований і систематичний характер військово-спеціальної мовної підготовки, зокрема з формування у курсантів професійно орієнтованої компетентності в англійському аудіюванні, а також поетапна робота з аудіоматеріалами забезпечують ефективність процесу навчання майбутніх офіцерів професійно орієнтованого іншомовного аудіювання.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Унаслідок теоретичного, практичного й експериментального дослідження проблеми формування у майбутніх офіцерів – курсантів військових закладів вищої освіти професійно орієнтованої англійської компетентності в аудіюванні ми запропонували дотичну методику навчання. В контексті комунікативного підходу згідно з трьома етапами навчання аудіювання розроблено комплекси вправ, виконуваних з використанням імітаційно-ігрових технологій навчання. Перспективи подальших наукових розвідок передбачають дослідження самостійної роботи курсантів з оволодіння іншомовною компетентністю в аудіюванні.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Златніков, В. Г. (2012). *Методика навчання професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.

REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice*. Kyiv: Lenvit
- Zlatnikov, V. H. (2012). *Training methods of vocationally-orientated listening comprehension in English of cadets of higher military educational establishments* (PhD thesis). Kyiv.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207757>

УДК 378.147:811.111:004]:355.92:005.336.2(043)

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ВІДЕОМАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ КУРСАНТІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Юхименко В. О.

violetta-yukhymenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7039-4741>

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

Дата надходження 19.12.2019. Рекомендовано до друку 24.01.2020.

Анотація. У статті виокремлено й описано критерії відбору відеоматеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій. Обґрунтовано необхідність використання відеоматеріалів як джерела поповнення словникового запасу курсантів професійно орієнтованими лексичними одиницями й граматичними структурами. Подано результати анкетного опитування офіцерів (спеціальність інформаційні системи та технології) Київського й Житомирського військових інститутів. Виділено тематичний розподіл групування лексики за професійним спрямуванням, а також структурні типи англomовних військових скорочень в усному мовленні. Зазначено, що для семантизації англomовної професійно орієнтованої лексики слід використовувати безперекладний спосіб.

Ключові слова: критерії відбору англomовного відеоматеріалу, військова термінологія, невербальна комунікація військових.

Юхименко В. О. Киевский военный институт телекоммуникаций и информатизации имени Героев Крут

Критерии отбора видеоматериала для формирования профессионально ориентированной компетентности в англоязычной диалогической речи курсантов по информационным системам и технологиям

Аннотация. В статье выделены и описаны критерии отбора видеоматериала для формирования профессионально ориентированной компетентности в диалогической речи курсантов по информационным системам и технологиям. Обоснована необходимость использования видеоматериалов как источника пополнения словарного запаса курсантов профессионально ориентированными лексическими единицами и грамматическими структурами. Представлены результаты анкетного опроса офицеров (специальность информационные системы и технологии) Киевского и Житомирского военных институтов. Представлено тематическое распределение лексики профессиональной направленности, а также структурные типы англоязычных военных сокращений в устной речи. Отмечено, что для семантизации англоязычной профессионально ориентированной лексики следует использовать беспереводной способ.

Ключевые слова: критерии отбора англоязычного видеоматериала, военная терминология, невербальная коммуникация военных.

Yukhymenko V. Kyiv Military Institute of Telecommunications and Informatization named after Heroiv Krut

Criteria for the selection of video materials for formation of the professional competence in English oral interaction of cadets of information systems and technologies

Abstract. Introduction. Understanding of the professional English oral interaction enables military professionals to share the necessary information with their English-speaking colleagues, which determines the selection of video materials from the Internet as an example for studying English oral interaction. The selected video material helps cadets master the vocabulary minimum, clichés, non-verbal means, which are used in authentic English

military videos. **Purpose.** To distinguish the criteria for the selection of video materials for development of the professional competence in English oral interaction of information systems and technologies cadets. **Methods.** Reviewing the studies on applying video materials as a source of studying languages, conducted abroad and in Ukraine. The questionnaire surveys held among information systems and technologies officers of Kyiv and Zhytomyr Military Institutes. **Results.** The research showed that the military terminology is the most used in the professional activity of military specialists (42%), technical (40%), nomenclature (27%), abbreviations (10%). The thematic of professional oriented vocabulary grouping according to technical features of communication and information systems; command and control; combat operations and data protection; radio communications and networks; newest technologies in the field of radio and security, as well as structural types English-speaking military abbreviations in verbal speech (truncated words, abbreviations, acronyms). It is noticed that for acquiring English professionally oriented vocabulary it should be used non-translatable method of words semantization. **Conclusion.** The author reveals the main criteria for the selection of authentic video materials, summarized the list of typical tasks and situations for implementation professional English oral interaction of cadets. **Key words:** selection criteria of authentic English video materials, military terminology, non-verbal communication of the military.

Постановка проблеми. Коректне розуміння усного професійно орієнтованого англomовного мовлення дає можливість військовим фахівцям обмінюватися необхідною інформацією з англomовними колегами, що викликає необхідність у відборі автентичного відеоматеріалу з мережі Інтернет як опори для навчання англomовного діалогічного мовлення. Відібраний відеоматеріал допомагає курсантам оволодіти лексико-граматичним мінімумом, кліше, невербальними засобами, якими наповнені англomовні військові автентичні відеоматеріали інформаційного змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці вже досліджували принципи й критерії відбору відеоматеріалу. Так К. Едельхофф (Edelhoff, 1985) при відборі відеоматеріалу орієнтує увагу на тих, хто навчається, на їхні потреби, знання, досвід, а також рівень навченості. Л. П. Полушина (1995) виділяє такі критерії: цікавість і доступність розуміння відеоматеріалу, а також рівень навчальних можливостей тих, кого навчають. І. А. Ісенко (Ісенко, 2009) зауважує на значущості відповідності рівня комунікативної компетентності, інтересів і потреб тих, кого навчають, а також наявності в англomовному автентичному відеоматеріалі навчального, виховного, розвивального потенціалу, який буде реалізовано в процесі післяпереглядкової роботи (виконання вправ). О. І. Гузь (2004) наголошує, що одним з найважливіших критеріїв відбору є автентичність відеоматеріалів.

Мета статті – виокремити критерії відбору відеоматеріалу для формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій.

Основні результати дослідження. Спираючись на вищезазначені дослідження, а також на дослідження Л.М. Конопляник й О. О. Коваленко (2016) і В. С. Пашук (2002), виокремимо критерії відбору відеоматеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій.

Критерій автентичності. Автентичні відеоматеріали, які містять професійно орієнтовані англomовні діалоги, сприяють збільшенню зацікавленості й творчій взаємодії курсантів, розширенню їхнього словникового запасу (засвоєння й закріплення нових лексичних одиниць); вивченню граматичних структур (опрацювання вивченого матеріалу або презентація нового); формуванню аудитивних умінь (розуміння на слух мовлення учасників діалогу, які є носіями англійської мови) й інтонаційних і вимовних навичок (імітація інтонації та вимова звуків); створенню комунікативної ситуації, що сприяє розширенню знань курсантів з фахових тем (Конопляник, Коваленко, 2016).

Критерій ситуативності. Професійна діяльність сучасного військового фахівця з інформаційних систем та технологій відбувається в умовах різних комунікативних ситуацій:

1) спілкування щодо систем захисту інформації та кібербезпеки в інформаційно-телекомунікаційних мережах (військові засоби радіозв'язку, розвиток системи зв'язку Збройних Сил України відповідно до стандартів НАТО); 2) спілкування під час (пере)підготовки військових фахівців, курсів підвищення кваліфікації з практичної експлуатації та бойового застосування сучасних цифрових засобів зв'язку; 3) змагання з програмування з-поміж країн-партнерів НАТО; 4) міжособистісні взаємодії в іноземних військових колективах: спілкування між начальником і підлеглим, між керівниками підрозділів, з колегами одного посадового рівня; 5) ситуації бойового значення – комунікація між учасниками збройного конфлікту в умовах агресивного середовища; 6) спілкування з іншомовним місцевим населенням в екстремальних або мирних ситуаціях.

Автентичні військові відеоматеріали сприяють створенню специфічного мовного середовища у військовому закладі вищої освіти, що надає курсантам можливість опинитись в справжній професійно орієнтованій комунікативній ситуації за умов відсутності реального спілкування з іноземними колегами. Ситуація є вагомим методичним фактором у навчанні англійського діалогічного мовлення (Азимов & Щукін, 2009; Скалкін, 1958; Пассов, 1989).

Критерій новизни. Новизна зацікавлює курсантів предметною інформацією, що викликає у них мотивацію до навчання, а також бажання обміну думками з колегами щодо почутого й побаченого. Відеоматеріали насичено інформацією про склад іноземної армії, про практичне використання системи зв'язку країн-партнерів НАТО, про особливості комунікації з іноземними колегами й цивільними за різних умов навколишнього середовища. Відеоматеріали інформують про військові події в сучасному світі. Новизна відображається в новому мовному матеріалі: кліше, лексичних одиницях, граматичних структурах.

Критерій соціокультурної цінності. Відеоматеріали ознайомлюють майбутніх військових фахівців із характерною англійською мовою, вербальною та невербальною поведінкою іноземних колег, професійною діяльністю військових фахівців інших країн.

Критерій доступності. Зміст відеотреку відповідає рівню мовної підготовки курсантів (СМР2) та вимогам освітньо-професійної програми з іноземної мови (військово-спеціальна мовна підготовка) для курсантів третього року навчання.

Критерій обсягу. Під час відбору відеоматеріалу ми спиралась на рекомендації Бюро міжнародної мовної координації НАТО (BILC) стосовно рівня володіння англійською мовою курсантами СМР2 (B2). Час тривалості аудіо-/відеофрагмента відповідно мовним рівням: СМР1 – 45 секунд; СМР2 – 60 секунд; СМР3 – 90 секунд. Оскільки ми орієнтуємось на рівень СМР 2, відповідно обсяг відібраних нами відеофрагментів складає до 60 секунд. Наповнення аудіо-/відеофрагментів збалансовано різновидами англійського діалекту представників різних країн учасників НАТО (BILC, 2019).

Критерій темпу. Темп мовлення у відеоматеріалі має відповідати вимогам рівня володіння англійською мовою курсантами СМР2 (B2). Спираючись на досвід Навчально-наукового центру іноземних мов Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, на базі якого відбувається мовне тестування (рівень СМР) військових ЗСУ, ми також використовували посібники з мовної підготовки Кембриджського університету для визначення критеріїв швидкості мовлення: Radio monologues – 160 words per minute, 4,17 syllables per second; Conversation – 210 words per minute, 4,33 syllables per second; Interviews – 190 words per minute, 4,17 syllables per second; Lectures to non-native speakers – 190 words per minute, 3,17 syllables per second (Arthur Hughes, 2002).

Критерій тематичної відповідності обраній спеціальності. Відбір відеоматеріалів здійснюється відповідно до напрямку підготовки курсантів та їхньої освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю “Інформаційні системи та технології” (Міністерство Оборони України, 2017).

Також при відборі автентичних англomовних відеоматеріалів ми проаналізували професійний стандарт майбутнього офіцера за спеціальністю інформаційні системи та технології, та узагальнили перелік типових задач (функцій) і відповідних їм цілей англomовного діалогічного спілкування, необхідних для реалізації англomовного діалогічного мовлення за професійним спрямуванням. **Адміністративно-управлінська:** 1) Ефективно формувати комунікаційну стратегію та обговорення з підлеглими інформації, планів, рішень та власного досвіду в галузі військово-професійної діяльності. **Загальновійськова та тактична:** 1) Формувати злагоджений бойовий підрозділ, здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію. **Психологічно-педагогічна:** 1) Обговорення з підлеглими інформації, планів, рішень та власного досвіду в галузі військово-професійної діяльності; 2) Співробітництва та взаємодії з широким колом осіб для провадження професійної діяльності. **Службова (бойова) функція військового спеціаліста з комп'ютерної інженерії:** 1) Обговорення з фахівцями і нефакхівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі мережевих технологій, обробки та передачі інформації, телекомунікаційних систем та мереж, проектування та розробки систем та засобів відображення інформації; 2) Взаємодії між підрозділами з метою передачі інформації в інформаційно-телекомунікаційних мережах Збройних сил України. Такі цілі англomовного діалогічного мовлення стали орієнтиром при доборі відеоматеріалу для навчання курсантів англomовного діалогічного мовлення.

Відеоматеріали є джерелом поповнення словникового запасу курсантів професійно орієнтованими лексичними одиницями, адже перелік військово-технічної термінології має властивість постійно розширюватись, що зумовлено появою нових військових спеціальностей, техніки, зброї, методів ведення бойових дій (Васильченко, Дормидонтов, Нелюбин, 1981). Саме тому постає питання визначення критеріїв відбору професійно орієнтованих лексичних одиниць.

За основу було взято мовленнєві компетентності відповідно до рівня володіння англійською мовою (рівень B2 або SMP2), що описані в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (Council of Europe, 2018, Стандарт НАТО рівень володіння мовою (Stanag 6001, 2019), Посібник з термінології НАТО (NATO Standardization Office, 2019). Відбір навчального матеріалу здійснювався з опорою на анкетування офіцерів за спеціальністю інформаційні системи та технології Київського військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут та Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова. Анкета для опитування респондентів була розроблена нами згідно з рекомендаціями науковців (Сисоєва, Кристопчук, 2013). Анкетування відбувалось анонімно та індивідуально в письмовій формі. Результати опитування показали, що в професійній діяльності військових фахівців найуживанішою є військова термінологія (42%), технічна (40%), номенклатурна (27%), абрєвіатури (10%).

Військова термінологія – лексична одиниця, що виконує функції номінації конкретного представника військової справи під час офіційної військової комунікації (Матюшин, 1996). Класифікація військових термінів залежить від майбутньої спеціальності, якою оволодіває курсант. Погоджуючись із думкою Н. Д. Фоміної, М. А. Бакіної (Фоміна & Бакіна, 1985), ми вважаємо військову лексику особливим прошарком ЛО (лексичних одиниць), яка відображає особливу галузь професійної діяльності людини – організацію Збройних Сил, військове мистецтво, зброю тощо. Військова лексика поділяється на військові терміни (термінологію) та військово-побутову лексику. **Військові терміни** – слова або словосполучення, що відповідають поняттям військової професії. Військово-побутова лексика є перехідним явищем між військовими термінами та загальноповживаним словником (Фоміна, Бакіна, 1985). Результати анкетування збігаються з думкою Л. Л. Нелюбіна (Нелюбин, 1981), військові та військово-технічні терміни займають значний обсяг військової лексики, оскільки мають найбільше змістове навантаження.

Проаналізувавши відібраний нами навчальний англомовний відеоматеріал для курсантів, ми дійшли висновку, що англомовні діалоги за професійним спрямуванням характеризуються: 1) Загальновійськовими термінами (*armed forces, information operations*); 2) Військово-технічною термінологією (*operating system, software-defined*); 3) Номенклатурною лексикою, абрєвіатурами, військовими скороченнями (*ABCS – army battlecommand system; C4I – Command, Control, Communication, Computers and Intelligence*).

Беручи до уваги важливість тематичних групувань військової термінології, ми провели аналіз Натовського глосарію термінів та визначень, розробленого для фахівців за спеціальністю інформаційні системи та технології (NATO, 1994). Було виявлено, що військова термінологія за цією спеціальністю поділяється на три групи термінів: 1) **Communication and information systems**; 2) **NATO information technology terms**; 3) **Communications**. Відповідно до кожного терміна або номенклатурної лексики подається скорочення, абрєвіатура.

Отже, англомовним відеоматеріалам за спеціальністю інформаційні системи та технології характерний такий тематичний розподіл групування лексики: *технічні особливості системи зв'язку та інформаційних систем; командування та управління; бойові операції та захист даних; радіозв'язок та мережі; новітні технології в сфері радіозв'язку та безпеки*.

Спираючи на відібраний відеоматеріал, ми зробили висновок, що військова технічна термінологія насичена скороченнями та абрєвіатурами з метою передачі максимальної кількості інформації під час комунікації між військовими за короткий час. Як зазначають О. Є. Мілова, А. А. Дрогвоз (Мілова & Дрогвоз, 2018), у військовій літературі скорочення діляться на одно-, дво-, три- чотири-, п'ятикомпонентні і навіть більше. Спираючись на дослідження В. В. Борисова (Борисов, 2004), наведемо уточнення утворення скорочень у військово орієнтованому англомовному усному мовленні. Скорочення діляться на графічні та лексичні. Лексичні скорочення реалізуються в усному мовленні у вигляді абрєвіатур, акронімів та усічених слів (табл. 1).

Таблиця 1

Структурні типи англомовних військових скорочень в усному мовленні

Лексичні скорочення (усне мовлення)		
Абрєвіатури		Усічені слова
Абрєвіатури	Акроніми	Утворення за допомогою: скорочення запозичених суфіксів; елізії кінцевої частини слова. Вимовляються: єдиним словом
Утворення за допомогою: перших літер; інших частин слів (які є у складі назви або поняття). Вимовляються: відповідно до алфавітного порядку; за назвою букв	Утворення за допомогою: початкових літер; звуків слів. Вимовляються: єдиним словом	
<i>CCIS – Command and control information system</i> <i>CIS – Communication and information systems</i> <i>IM – Information management</i> <i>IS – Information system</i> <i>MIS – Management information system</i> <i>NICS – NATO integrated communication system</i>	<i>COMPUSEC – Computer security</i> <i>INFOSEC – Electronic information security</i> <i>INFOSUM – Information summary</i> <i>HALO – high altitude, low opening</i> <i>SGT – sergeant</i> <i>COMD (COM) – command</i>	<i>Capt – captain</i> <i>Civ – civilian</i> <i>Coy – company</i> <i>Med – medical</i> <i>Intel (Int) – intelligence</i> <i>Log – logistics</i> <i>Mil – military</i>

Примітка: приклади в таблиці наведено автором дослідження.

Проаналізувавши лінгвістичні особливості англomовного відеоматеріалу, ми з'ясували граматичні особливості англomовного діалогічного мовлення за професійним спрямуванням. Найуживанішими граматичними структурами є такі: форми часових дієслів в Present Simple Active and Passive, Present Continuous Active and Passive, Present Perfect Active, Past Simple Active and Passive, Future Simple Active; модальні дієслова; інфінітив та герундій. Слід зауважити, що військові англomовні діалоги переважно характеризуються чіткими та логічними формулюваннями, які впливають на граматичне оформлення тексту в цілому.

Погоджуючись з думкою І. В. Ковалинської (Ковалинська, 2014) та беручи до уваги отримані результати після проведеного нами лінгвістичного аналізу англomовних відеоматеріалів за професійним спрямуванням, бачимо, що комунікація між військовими неможлива без невербальних засобів спілкування. **Невербальна комунікація військових** – обмін будь-якими знаками між військовослужбовцями, який впливає на їхню поведінку (Волошина, Дзюба, Жарков, Мехед, 2011).

Невербальне спілкування багатofункціональне, воно створює певний образ військового, відображає статусні відносини між комунікантами (курсант – курсант, курсант – офіцер, офіцер (нижчого звання) – офіцер (вищого звання), офіцер – цивільний), характеризує емоційно-психічний і фізичний стан.

Для засвоєння курсантами англomовної професійно орієнтованої лексики ми пропонуємо **безперекладний спосіб семантизації** – розкриття значень англomовних слів, що сприятиме засвоєнню нової інформації в більшому обсязі (Азимов & Щукин, 2009). Слідом за С. В. Смолиною (2010) до безперекладної семантизації відносимо: 1) наочну семантизацію (відеоматеріали); 2) дефініція – надання опису значення нової лексичної одиниці за допомогою відомих слів; 3) тлумачення значення нової лексичної одиниці. Автентичні професійно орієнтовані англomовні відеоматеріали дають можливість об'єднати два способи безперекладної семантизації – вербальну (дефініція, тлумачення) та невербальну (наочну), таким чином ефективність запам'ятовування нових лексичних одиниць підвищується.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, ми обґрунтували основні критерії відбору відеоматеріалу для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій. Узагальнили перелік типових задач і відповідних їм ситуацій, необхідних для реалізації англomовного діалогічного мовлення за професійним спрямуванням. Уточнили критерії відбору навчального лексичного та граматичного матеріалу для складання словника майбутнього військового фахівця з інформаційних систем та технологій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Икар.
- Борисов, В. В. (2004). *Аббревиация и акронимы. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках*. Москва: Воениздат.
- Васильченко А. А., Дормидонтов А. А., & Нелюбин Л. Л. (1981). *Учебник военного перевода*. Москва: Воениздат.
- Волошина, Н. М., Дзюба, М. Т., Жарков, Я. М., & Мехед П. М. (2011). *Військовий етикет і дипломатичний протокол*. Київ: Україна.
- Гузь, О. І. (2004). *Навчання усного англomовного мовлення учнів початкової загальноосвітньої школи з використанням відеофонограм* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Исенко, И. А. (2009). Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетентности. *Научно-методический журнал Иностранные языки в школе. Серия: методика*, 1, 79 – 83.
- Ковалинська, І. В. (2014). *Невербальна комунікація*. Київ: Освіта України.
- Конопляник, Л. М., & Коваленко, О. О. (2016). Використання автентичних відеоматеріалів для формування мовної професійно комунікативної компетентності майбутніх інженерів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: педагогіка, психологія*, 9, 1 – 6.
- Матюшин, И. М. (1996). *Коммуникативная модель взаимодействия военнотерминологических систем (на материале русского и французского военных подязыков)* (Автореферат кандидатской диссертации). Военный университет, Москва.
- Мілова, О. Є., & Дроговоз, А. А. (2018). Скорочення як характерна риса військового тексту і шляхи їх перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: філологія*, 32 (2), 172 – 174.
- Міністерство Оборони України. (2017). *Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра (напрямок підготовки: Інформаційні системи та технології)*. Київ: Україна.
- Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.
- Пашук, В. С. (2002). *Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Полушина, Л. П. (1995). *Текстовка ученика как основа формирования социокультурной компетенции* (Кандидатская диссертация). Томский государственный педагогический университет, Томск.
- Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги.
- Скалкин, В. Л. (1981). *Основы обучения устной речи*. Москва: Русский язык.
- Смоліна, С. В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*, 4, 16 – 23.
- Фомина, Н. Д., & Бакина, М. А. (1968). *Фразеология современного русского языка*. Москва: Университет дружбы народов.
- Arthur, H. (2002). *Testing for language teachers*. Second edition. Cambridge: Cambridge University press.
- BILC. (2019). *Best Practices in STANAG 6001. Testing*. Взято з <https://www.natobilc.org/documents/LanguageTesting/Best%20Practices%20in%20STANAG%206001%20Testing%20March%202019.pdf>
- Common European framework of reference for languages. Council of Europe. Взято з <https://www.coe.int/lang-CEFR>
- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7–30). München, Deutschland: Christoph Edelhoff.
- NATO. (1994). *Glossary of communication and information systems terms and definitions*. Взято з <https://isotranslations.com/resources/AAP-31NATO%20GLOSSARY%20OF%20COMMUNICATION%20AND%20INFORMATION%20SYSTEM.pdf>
- NATO. (2019). *Language proficiency levels*. Взято з <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf>
- NATO Standardization Office. (2019). *NATO terminology manual*. Взято з <file:///C:/Users/owner/Downloads/AAP-06%202019%20EF.pdf>

REFERENCES

- Azimov, Je. G., & Shhukin, A. N. (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teoriya i praktika obuchenija jazykam)*. Moskva: Ikar.
- Borisov, V. V. (2004). *Abbreviacija i akronimy. Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrashhenija v inostrannyh jazykah*. Moskva: Voenizdat.
- Vasil'chenko A. A., Dormidontov A. A., & Neljubin L. L. (1981). *Uchebnik voennogo perevoda*. Moskva: Voenizdat.
- Voloshyna, N. M., Dziuba, M. T., Zharkov, Ya. M., & Mekhed P. M. (2011). *Vijs'kovyj etyket i dyplomatychnyj protokol*. Kyiv: Ukraina.
- Huz', O. I. (2004). *Navchannia usnogo anhlo-movnoho movlennia uchniv pochatkovoї zahal'noosvitn'oi shkoly z vykorystanniam videofonohnohramy (Kandydats'ka dysertatsiia)*. Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Isenko, I. A. (2009). *Ispol'zovanie ispanskikh autentichnyh fil'mov dlja formirovanija sociolingvisticheskoj kompetentnosti. Nauchno-metodicheskij zhurnal Inostrannye jazyki v shkole. Serija: metodika*, 1, 79 – 83.
- Kovalyns'ka, I. V. (2014). *Neverbal'na komunikatsiia*. Kyiv: Osvita Ukrainy.
- Konoplianyk, L. M., & Kovalenko, O. O. (2016). *Vykorystannia avtentychnykh videomaterialiv dlja formuvannia movnoi profesijno komunikativnoi kompetentnosti majbutnykh inzheneriv. Visnyk Natsional'noho aviatsijnogo universytetu. Serii: pedahohika, psykholohiia*, 9, 1 – 6.
- Matjushin, I. M. (1996). *Kommunikativnaja model' vzaimodejstvija voennoterminologicheskikh sistem (na materiale russkogo i francuzskogo voennyh pod#jazykov) (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii)*. Voennyj universitet, Moskva.
- Milova, O. Ye., & Drohovo, A. A. (2018). *Skorochennia iak kharakterna rysa vijs'kovoho tekstu i shliakhy ikh perekladu. Naukovyj visnyk Mizhnarodnoho humanitarnogo universytetu. Serii: filolohiia*, 32 (2), 172 – 174.
- Ministerstvo Oborony Ukrainy. (2017). *Osvitn'o-kvalifikatsijna kharakterystyka bakalavra (napriam pidhotovky: Informatsijni systemy ta tekhnolohii)*. Kyiv: Ukraina.
- Passov, E. I. (1989). *Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju*. Moskva: Russkij jazyk.
- Paschuk, V. S. (2002). *Navchannia studentiv movnykh spetsial'nostej usnogo anhlijs'koho monolohichnoho movlennia z vykorystanniam avtentychnykh khudozhnykh fil'miv (Kandydats'ka dysertatsiia)*. Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Polushina, L. P. (1995). *Tekstovka uchenika kak osnova formirovanija sociokul'turnoj kompetencii (Kandidatskaja dissertacija)*. Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Tomsk.
- Sysoieva, S. O., Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Metodolohiia nauko-vedahohichnykh doslidzhen'*. Rivne: Volyns'ki oberehy.
- Skalkin, V. L. (1981). *Osnovy obuchenija ustnoj rechi*. Moskva, Rossijskaja Federacija: Russkij jazyk.
- Smolina, S. V. (2010). *Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii. Inozemni movy* 4, 16 – 23.
- Fomina N. D., & Bakina, M. A. (1968). *Frazeologija sovremennogo russkogo jazyka*. Moskva: Universitet družby narodov.
- Arthur, H. (2002). *Testing for language teachers. Second edition*. Cambridge: Cambridge University press.
- BILC. (2019). *Best Practices in STANAG 6001. Testing*. Vziato z <https://www.natobilc.org/documents/LanguageTesting/Best%20Practices%20in%20STANAG%206001%20Testing%20March%202019.pdf>
- Common European framework of reference for languages. Council of Europe. Vziato z <https://www.coe.int/lang-CEFR>

- Edelhoff, C. (1985). Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (S. 7–30). München, Deutschland: Christoph Edelhoff.
- NATO. (1994). Glossary of communication and information systems terms and definitions. Vziato z <https://isotranslations.com/resources/AAP-31-NATO%20GLOSSARY%20OF%20COMMUNICATION%20AND%20INFORMATION%20SYSTEM.pdf>
- NATO. (2019). Language proficiency levels. Vziato z <https://www.natobilc.org/files/ATrainP-5%20EDA%20V2%20E.pdf>
- NATO Standardization Office. (2019). NATO terminology manual. Vziato z: <file:///C:/Users/owner/Downloads/AAP-06%202019%20EF.pdf>

МОВНА ІНТЕГРАЦІЯ МІГРАНТІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207758>

УДК 811-054.7(4-15)

МОВНА ІНТЕГРАЦІЯ МІГРАНТІВ: НА ПРИКЛАДІ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Загоруйко Л. О., Гут Н. В.

l.zagoruiko@udpu.edu.ua, n.gut@udpu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4250-3688>; <https://orcid.org/0000-0002-0170-8006>

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Дата надходження 24.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. Представлене дослідження є спробою простежити взаємозв'язок між мовою походження й інтеграцією дорослих мігрантів у приймаюче суспільство. На основі останніх публікацій розглянуто дискусію щодо офіційної інституціоналізації рідних мов мігрантів у країнах Західної Європи. Вказано, що мовна політика саме в цих країнах досить неоднорідна та варіюється від визначення єдиної офіційної мови та її законодавчого захисту до надання мовних прав національним меншинам та співіснування кількох офіційних мов. Проаналізовано особливості мовної інтеграції дорослих іммігрантів, яка часто розглядається як обов'язкова вимога для проживання у приймаючій країні, політику мовної асиміляції й форми лінгвістичної інтеграції, що безпосередньо залежать від цілей і потреб мігрантів, а також суб'єктивної оцінки щодо адаптації до нової мови. Наголошується на таких важливих елементах забезпечення мовної підготовки, як інформування про особливості приймаючого суспільства, сприяння мотивації до вивчення та подальшого вдосконалення мови приймаючої країни, а також акцентування рідних мов мігрантів при роботі в групах на мовних курсах.

Ключові слова: мова походження, мова приймаючої країни, мігранти, інтеграція в суспільство, мовна підготовка, міжкультурний підхід.

Загоруйко Л. А., Гут Н. В. Уманский государственный университет имени Павла Тычины

Языковая интеграция мигрантов: на примере стран Западной Европы

Аннотация. Данное исследование является попыткой проследить взаимосвязь между языком происхождения и интеграцией взрослых мигрантов в принимающее общество. На основе последних публикаций рассмотрены дискуссии об официальной институционализации родных языков мигрантов в странах Западной Европы. Отмечено, что языковая политика именно в этих странах весьма неоднородна и варьируется от определения единого официального языка и его законодательной защиты до предоставления языковых прав национальным меньшинствам и сосуществования нескольких официальных языков. Проанализированы особенности языковой интеграции взрослых иммигрантов, которая рассматривается как обязательное требование для проживания в принимающей стране, политика языковой ассимиляции и формы лингвистической интеграции, напрямую зависящее от целей и потребностей мигрантов, а также субъективной оценки адаптации к новому языку. Статья акцентирует внимание на таких элементах обеспечения языковой подготовки, как информирование об особенностях принимающего общества, развитие мотивации к изучению и дальнейшему совершенствованию языка принимающей страны, а также определение той важной роли, которую родные языки мигрантов играют при работе в группах на языковых курсах.

Ключевые слова: родной язык, язык принимающей страны, мигранты, интеграция в общество, языковая подготовка, межкультурный подход.

Zagoruiko L., Gut N. Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

The language integration of migrants: Western Europe experiences

Abstract. Introduction. The language of the country of origin is stated to create a person's social and cultural differences. Learning a new language can be rather significant for integration, but also can affect the self-identification

of the individual. The latest publications concerned with discussions on the official institutionalization of migrants' native languages in Western European countries are considered. It is pointed out that the language policy in those countries is very heterogeneous and varies from the definition of a single official language and its legal protection to the granting of language rights to national minorities and the coexistence of several official languages. The purpose of the study is to determine the relationship between the language of origin and the integration of adult migrants into the host society on the example of Western European countries. **Methods.** While collecting the data for this study, some general scientific methods (analysis and synthesis, systematization, generalization), and comparative methods have been used. **Results.** The analysed peculiarities of the language integration of adult migrants stated that it is considered as a mandatory requirement for living in the host country. The policy of language assimilation and forms of linguistic integration directly depend on the goals and needs of migrants, as well as the subjective assessment of adaptation to a new language. **Conclusions.** The analysis of the migrants' language integration showed the necessity to provide language training through showing main characteristics of the host society, developing motivation to study and to further improve the language of the host society, as well as determining the critical role migrants' native languages can play when being used in groups at language courses.

Key words: native language, language of the host country, migrants, integration into society, language training, intercultural approach.

Постановка проблеми. Поява представників іншої культури в приймаючому суспільстві викликає докорінні зміни в етнічних, мовних, релігійних й інших сферах цього ж суспільства. Більше того, переміщення людей є одним з головних факторів, що збільшують культурну “різноманітність” націй. Тобто, густонаселені міста у розвинених країнах стають відображенням глобальної демографічної картини, представляючи весь світ в одній конкретній країні і навіть в одному місті.

Дослідження свідчать, що в сучасному світі змінюються погляди на трактування самого поняття “інтеграція”, акцент у визначенні якого від функціонування суспільства як єдиного цілого зміщується на різні форми співіснування національних меншин і корінного населення певної країни, забезпечення рівності в можливостях, правах й обов’язках щодо участі в суспільному житті. Крім того, державна політика щодо іммігрантів у кожній країні постійно видозмінюється, що сприяє ситуації, коли з’являються змішані моделі інтеграції іммігрантів у приймаючому суспільстві, які базуються, однак, на принципах класичних ліберальної, комунітарної (колективістської) чи реляційної моделей (Риндзак, 2014, с. 75).

Мовний аспект інтеграційних процесів часто недооцінюють, але опанування мови приймаючої країни нерідко стає ключовим елементом у входженні до суспільства на всіх рівнях (економічному, соціальному, культурному), особливо у випадках довгострокового перебування. З іншого боку, мова країни походження відіграє важливу роль у створенні соціальних і культурних відмінностей. Таким чином, вивчення й уживання нової мови (мови приймаючого суспільства), або використання мігрантом інших мов, якими він володіє, має не тільки практичне значення, але й може запустити процеси, що впливатимуть на самоідентифікацію особистості (Council of Europe, n.d.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазвичай мова мігрантів аналізується в контексті диференційованого впливу початкового рівня володіння мовою, а також структурної та соціальної інтеграції для груп, які різняться за способом вивчення іноземної мови (Braun, 2010). Також предметом досліджень часто є вплив рівня володіння мовою країни міграції на працевлаштування. Тут, як правило, йдеться про взаємозв’язок зайнятості мігранта й економічних і соціальних аспектів його інтеграції. Чим вищий рівень володіння мовою, тим краща позиція на ринку праці, що безпосередньо впливає на соціалізацію в приймаючому суспільстві (Rutter, 2015; Brell et al, 2020; Nohl et al., 2014; Clark & Drinkwater, 2008).

Проблеми, пов’язані із міграційними тенденціями в країнах Європи, є частиною багатьох наукових проєктів. Так, у рамках SCIP (“Socio-cultural Integration Processes Among New Immigrants

in Europe”) було опитано близько 8000 мігрантів в чотирьох європейських країнах одразу після їх прибуття та через півтора року проживання в цих країнах. Мета проєкту полягала в тому, щоб отримати повнішу картину інтеграційних процесів в Європі й ролі індивідуальних відмінностей, групових характеристик і контекстів реєпції (Causes and Consequences of Socio-Cultural Integration Processes among New Immigrants in Europe (Info), 2020). Неформальне навчання мігрантів також сприяє їхній швидкій інтеграції у приймаюче суспільство. Одним із його аспектів є використання мобільних ресурсів для здобуття освіти за межами закладу освіти. Цікавими для нашого дослідження є проєкти MASELTOV і SALSА. Обидва передбачають розроблення інструментарію для смартфонів і планшетів, який пропонує мігрантам уроки мови приймаючої країни, що, в свою чергу, допоможе соціалізуватися через взаємодію на форумах чи у мобільних додатках (Загоруйко & Плотніков, 2019, с. 82).

Огляд наукової літератури з досліджуваної теми уможливує підсумок, що увага науковців зосереджувалася швидше на тому, як мігранти справляються з мовними вимогами й очікуваннями приймаючого суспільства, а у випадку дітей – з двомовністю, а також на викликах, з якими стикаються держави та їхні інститути у зв’язку зі зростаючим мовним розмаїттям (Spencer 2004; Awumbila, 2018). Дискусії щодо надання обов’язкових або необов’язкових мовних курсів є одними з найгарячіших у європейських дискурсах, що аналізують мовне різноманіття, а тестування мовних навичок мігрантів стає дедалі важливішим на кожному етапі життєвого циклу, починаючи від дитини в дитячому садку до дорослого, який подає заяву на громадянство чи постійне місце проживання (Vertovec, 2006).

Питання набуття лінгвістичних компетентностей через доступність до освітніх ресурсів, необхідних зростаючій кількості мігрантів, обговорювалися у численних публікаціях. Зокрема, цікавою для нашого дослідження є доповідь “Освіта для всіх” (Education for All, 1985), у якій усебічно розглядалися питання, пов’язані із внутрішніми й зовнішніми труднощами в освіті мігрантів. Підкреслюється, що проблема полягала не лише у доступі мігрантів до освіти, але й у самій шкільній системі та системі освіти загалом. Це питання порушувалося й в інших контекстах, де дослідники вказували на “інституціоналізоване дублювання нерівностей”, що унеможливлювало здобуття освіти мігрантами (Radtke & Gomolla, 2002). Однак більш “збалансоване” розуміння бар’єрів і труднощів мовної й освітньої інтеграції не може нівелювати більшість проблем у цій сфері, а отже, зазначені питання ще й досі залишаються актуальними для дослідження.

Мета статті – простежити взаємозв’язок між мовою походження й інтеграцією дорослих мігрантів у приймаюче суспільство на прикладі країн Західної Європи.

Основні результати дослідження. Міграційна криза в Європі розпочалася в 2015 році, коли в країни Європейського Союзу в пошуках притулку попрямував масштабний потік біженців і мігрантів, проникаючи на європейський континент через Середземне море, а також територію Південно-Східної Європи. Основними регіонами-постачальниками мігрантів стали Західна і Південна Азія, Африка та Західні Балкани. Оскільки країни Західної Європи прийняли найбільше мігрантів і саме в цих країнах найкраще прописана міграційна політика на законодавчому рівні, то предметом нашого дослідження стала мовна інтеграція дорослих мігрантів саме в цих країнах.

Незалежно від кордонів, існують значні географічні закономірності в сприйнятті релігії, національної ідентичності й ключових соціальних проблем, а наукові джерела не подають чіткого окреслення меж Центральної, Східної та Західної Європи. У своєму дослідженні керуємося визначенням ООН, де Західна Європа складається з дев’яти країн: Австрії, Бельгії, Франції, Німеччини, Ліхтенштейну, Люксембургу, Монако, Нідерландів і Швейцарії (World Atlas, n.d). Мовна політика цих країн є досить неоднорідною, варіюється від визначення єдиної офіційної мови та її законодавчого захисту (Німеччина, Франція), надання мовних прав

національним меншинам і співіснування кількох офіційних мов (Швейцарія) до традиційного використання національної мови в усіх державних інституціях (Нідерланди). Незважаючи на всі позитивні ініціативи на європейському рівні, мови мігрантів, однак, є найменш визнаними, захищеними і впровадженими (Британська Рада, 2012).

Таблиця 1

Мови мігрантів у країнах Західної Європи (складено авторами на основі BBC, n.d.)

Країна	Офіційна мова	Мови мігрантів
Німеччина	німецька (96%)	турецька (1,8%), курдська (0,3%).
Австрія	німецька (98%)	
Бельгія	французька, нідерландська, німецька	італійська, іспанська, грецька, арабська, турецька
Франція	французька (88%)	арабська (1,7%), антильська франко-креольська
Ліхтенштейн	Німецька	
Монако	французька (58%), лігурійський діалект (17%), окситанський діалект (15%)	
Люксембург	французька, німецька	
Нідерланди	нідерландська (90%)	турецька (0,6%), арабська (0,6%),
Швейцарія	німецька (63%), французька (20%), італійська (8%), румунська (1%)	

Питання офіційної інституціоналізації рідних мов мігрантів не є новими. В освітніх дискурсах домінували протилежні погляди на культурні й мовні відмінності, що представляли інші мови як перешкоду, а не ресурс. Критика щодо односторонньої спрямованості на мовні компетентності офіційних мов, що сприймалися запорукою успішної інтеграції (Reich, 2001), сприяла розвитку ідей міжкультурної педагогіки, яка прагне подолати культурні й мовні відмінності та зосереджується на більш відкритому підході, який забезпечує можливість діяти в багатомовному контексті в повсякденному житті (Vertoves, 2006). Однак впровадження мов мігрантів у систему дошкільної та середньої освіти приймаючих країн, зазвичай, не набуває масового характеру. Швейцарія, наприклад, пропонує програми для дітей дошкільного віку для опанування їхніх рідних мов і культур, які фінансуються державними, регіональними чи місцевими фондами. В Австрії, Франції та Швейцарії впроваджується вивчення мов мігрантів на рівні початкової школи як у межах шкільних годин, так і в позаурочний час. Такі заняття можуть повністю фінансуватися державою (Австрія, Нідерланди) або підтримуються країною походження чи асоціаціями мігрантів (Франція, Швейцарія) (Британська Рада, 2012).

Щодо мовної інтеграції дорослих іммігрантів, то обов'язковою вимогою для проживання у приймаючій країні стало відвідування мовних курсів. У той час, як деякі європейські країни запровадили такі формальні мовні й інтеграційні програми для нових мігрантів (наприклад, Нідерланди, Німеччина, Австрія), інші включили заходи з інтеграції в завдання державних служб (Spencer, 2004; Westin, 2000) чи недержавних організацій, які працюють з такою категорією населення (Cingolani, 2004). Політика мовної асиміляції є виправданою лише тоді, коли передбачає конвергенцію державних і приватних інтересів самих мігрантів. З цієї точки зору, мовні курси можуть сприяти довгостроковим цілям мігрантів у зростаючій мобільності, на відміну від короткострокових цілей в отриманні некваліфікованої роботи. Незалежно від того, чи є мовні курси обов'язковими чи необов'язковими, питання щодо їхнього змісту, засвоєння основних мовних навичок, необхідних для повсякденного життя, сприяння грамотності тих, хто навчається, є важливими та виникають у всіх національних контекстах (Vauböck, 2003; Mehlem & Maas, 2003).

Лінгвістична інтеграція мігрантів, які говорять на мовах, відмінних від мови приймаючого суспільства, є несиметричним і нерівномірним процесом, оскільки мови не лише мають комунікативну цінність, але й відіграють вирішальну роль у тому, як ми сприймаємо світ, слугуючи маркерами індивідуальної й колективної ідентичності. З одного боку, члени приймаючого суспільства можуть відчувати хвилювання за свою національну самотність. Вони вважають, що мови мігрантів “засмічують” їхню рідну мову. Населенню приймаючої країни складно прийняти розвиток нової форми мовного різноманіття, яка поступово витісняє традиційну різноманітність мов в їхній рідній країні (регіональні мови й мови національних меншин), сумніви іноді висловлюються навіть на рахунок тих мов, на яких мігранти не говорять. З іншого боку, мігранти побоюються, що мова, яку їм належить вивчити, витіснить мови, які вони знали до цього (включаючи їхню рідну мову), що призведе до втрати відчуття приналежності до рідної культури. Незважаючи на те, що незнання мови приймаючого суспільства може викликати проблеми через нездатність доступно висловити свої думки, вивчення нової мови теж впливатиме на уразливість індивіда в новому суспільстві, сприяючи втраті культурної унікальності (Council of Europe, n.d.).

У країнах Західної Європи, таких як Франція, Швейцарія та Бельгія, ставлення держави до мов мігрантів сформовано попередніми політичними ініціативами й ідеологіями щодо мов регіональних меншин, коли дискусії стосувалися переважно мов корінних меншин й обговорювалося, чи інші мови, крім домінувальної, є частиною нації, чи вони “фрагментують” державу (Martiniello, 2004). Тому, ще до збільшення мовної різноманітності через імміграцію, більшість європейських країн визнали мови регіональних меншин, а деякі форми дво- й багатомовності були прийняті як частина національної єдності. Проблема політики визнання мови полягає в тому, що вона часто не приводить до збереження мов меншин (Digim & Auer, 2004). Вважаємо, що рідні мови мігрантів можуть зазнавати утисків і придушення націоналістичною політикою приймаючої країни.

Відтак, проект “Лінгвістична інтеграція дорослих мігрантів” (Council of Europe, n.d.), створений Радою Європи для допомоги державам-членам у перегляді чинної й розробленні узгодженої й ефективної політики в галузі мовного різноманіття, визначає три форми лінгвістичної інтеграції, які безпосередньо залежать від цілей і потреб мігрантів, а також суб’єктивної оцінки щодо адаптації до нової мови:

1. Слабка інтеграція мов у репертуар, коли наявні мовні ресурси нерівномірно розподілено в мовному репертуарі людини, існує недостатньо знань для легкого і швидкого вирішення комунікативних ситуацій. Процес комунікації найчастіше вимагає втручання третіх осіб, а успіх залежить значною мірою від мотивації щодо вивчення нової мови. Мігранти вважають свій мовний репертуар неефективним, він для них є причиною затримок, наприклад, у працевлаштуванні й інших неприємних ситуацій. Через лінгвістичні труднощі вони можуть бути “виключені” із суспільства, яке говорить мовою приймаючої країни.

2. Функціональна інтеграція мов у репертуар, коли мовних ресурсів (мови більшості) достатньо для успішної комунікації в різних соціальних і професійних ситуаціях. Такий рівень володіння мовою означає, що більшість мовних актів будуть успішними, а окремі помилки можуть бути непомітними для тих, хто говорить, якщо вони зацікавлені більше в ефективності спілкування, ніж в дотриманні правил мови приймаючого суспільства.

3. Інтеграція мов у репертуар, коли мігранти опановують мову приймаючої країни, яка згодом займає місце на одному рівні з уже відомими їм мовами. В цьому разі практично відсутні проблеми зі спілкуванням, рідна мова мігрантів вже не є єдиним способом самовираження і самоствердження особистості, а отже, вони з легкістю переходять з однієї мови на іншу залежно від ситуації.

Ці форми лінгвістичної інтеграції та їхні варіанти містять безліч комбінацій для вибору інтеграції, зручної для дорослих мігрантів:

– Мігранти вирішують не міняти свій мовний репертуар, тобто систематично не вивчати мову приймаючого суспільства. Вони можуть впоратися з труднощами, що виникають через нестачу знань загальноприйнятої в країні мови, особливо якщо більшу частину часу вони перебувають серед людей, які говорять їхньою рідною мовою.

– Мігранти хочуть змінити свій мовний репертуар, але не можуть цього зробити через брак часу, впевненості в собі тощо. Це викликає у них психологічний і соціальний дискомфорт.

– Мігранти хочуть адаптувати свій мовний репертуар для певних потреб, але не прагнуть до повного дотримання мовних норм нової мови. В цьому разі виникає акцент, деякі культурні комунікативні звички переносяться в нову мову тощо. Таким чином, рідна мова залишається засобом для самовираження.

– Мігранти прагнуть адаптувати свій мовний репертуар під функціональні потреби, поєднуючи дві мови (рідну та нову) для самовираження.

– Мігранти прагнуть адаптувати свій мовний репертуар, щоб досягти “мовної натуралізації”. Рідна мова повністю зникає з ужитку і не передається наступним поколінням. Самовираження і самоствердження особистості відбуваються через мову приймаючої країни (Beacco et al., 2014, с. 30).

У будь-якому разі той факт, що мігранти можуть вибрати будь-який з варіантів мовної адаптації, означає, що мають бути використані всі засоби і можливості для того, щоб вислухати їх і укласти для них індивідуальний курс вивчення мови. Нещодавні дослідження (European Migrant Advisory Board, 2019) підтверджують, що 81% мігрантів на сьогодні стурбовані якістю мовних курсів, прагнуть до поліпшення їхнього змісту відповідно до їхніх потреб. Якщо йдеться про мовну свободу, демократія повинна гарантувати мігрантам право користуватися власною мовою як у приватній, так і в державній сферах. Мігранти повинні мати право використовувати свої мови не лише у магазині, рекламі, приватних друкованих або аудіовізуальних медіа, а й як засіб навчання в приватних школах. Для новоприбулих мігрантів коригування мовних відмінностей часто доцільніше, ніж засвоєння однієї з офіційних мов. Особливо в інституційних середовищах, де вони відчувають стрес, наприклад, у лікарнях чи поліцейських дільницях, спілкування між іммігрантами й працівниками цих установ повинно заохочуватися, наприклад, через послуги з перекладу, двомовні форми та картки для голосування, а також презентацію інформації мовами мігрантів (Вауцск, 2003). З іншого боку, зосередженість на матеріальному забезпеченні своїх сімей заважає багатьом вкладати гроші у вивчення мови. Це особливо поширена проблема серед європейських трудових мігрантів, які навіть після більш ніж 30-ти років життя в країні перебування все ще мають труднощі у використанні офіційної мови країни проживання.

Щоб запобігти політиці, яка звинувачує мігрантів у недостатній інтеграції, державні установи організують курси вивчення мов. Пояснити мігрантам наслідки їхнього вибору і дати зрозуміти, що міграція включає процес адаптації особистості, пов'язаний зі зміною багатьох аспектів, коли людині доводиться ставати більш гнучкою і підлаштовуватися під нове життя в нових умовах, має стати основною метою таких програм. Так, одним із яскравих прикладів можуть бути курси, запропоновані Британською Радою (n.d.). Вони зорієнтовані на всіх, хто працює з мігрантами та біженцями в галузі освіти. Тут можна перейняти позитивний досвід викладачів у процесі навчання мігрантів будь-якого віку. Незалежно від того, чи особа викладає мову, іншу дисципліну, або є волонтером, що працює в сфері освіти мігрантів і біженців, курси пропонують нові ідеї та стратегії, які можна використовувати для кращого розуміння своїх учнів, беручи до уваги їхню культуру та залучаючи мови, якими вони володіють. Саме це сприяє створенню інклюзивних класів і розвитку впевненості учнів.

Крім технічних характеристик курсів і тестів, які покликані задовольнити потреби мігрантів та дати їм гарну освіту і підготовку, також важливо регулярно оцінювати й перевіряти загальну якість умов, в яких здійснюється процес навчання. Наприклад, наявність необхідної кваліфікації у викладачів або актуальність навчальних ресурсів, зовнішній аудит програм мовної підготовки, опитування учнів й інших зацікавлених сторін (наприклад, роботодавців) і загальне оцінювання результатів навчання. Такі механізми моніторингу та гарантії якості є важливою частиною здійснення мовної підготовки такого роду і оцінювання її діяльності. Так, учасники нещодавнього опитування у Німеччині вказували, що доступ до інформації, яка може бути важлива для вибору мовних курсів, надається лише кількома мовами. Всі респонденти фокус-групи в Нідерландах підтверджують думку, що муніципалітети повинні надавати таку інформацію рідною мовою, особливо в перший рік їх прибуття. Наразі вони отримують офіційні листи про можливості інтеграції лише нідерландською мовою (European Migrant Advisory Board, 2019, с. 15).

Отже, забезпечення мовної підготовки має включати такі важливі елементи, як надання значення рідним мовам мігрантів при роботі в групах, в тому числі і для того, щоб допомогти їм зберегти ці мови та передати наступним поколінням; інформування про особливості приймаючого суспільства, про його структуру, культурні й соціальні відмінності з метою навчити мігрантів, як правильно на них реагувати; забезпечення мотивації й інтересу до вивчення та подальшого вдосконалення мови приймаючого суспільства (Council of Europe, n.d.). Крім того, на ставлення до таких мовних курсів впливає попередній досвід мігрантів, зокрема особливості їхньої професійної підготовки, наявність середньої та вищої освіти, а також мовного репертуару, який включає вивчення іноземних мов, якщо слід зважати на схожість між мовою походження та мовою країни перебування. Програми мовних курсів, які не враховують цих факторів чи різноманітності контекстів, навряд чи будуть ефективними, а мовна політика варті витрачених зусиль і коштів. Те, що на покращення мовних навичок мігрантів впливають певні стимули, а також передміграційний рівень володіння мовою та постміграційний вплив, який трактується з точки зору використання мови країни перебування в різних контекстах, підтверджують результати Проекту, який розглядав вивчення мови до і після міграції, враховуючи економічні й неекономічні стимули, а також ефективність навчання (Kristen et al, 2016). Нарешті, слід розуміти, що бездоганне знання нової для мігранта мови не завжди є запорукою успішної інтеграції (Beasco et al., 2014, С.17). В цьому разі важливішими є засвоєння основних цінностей приймаючого суспільства, оскільки саме це сприяє соціальній згуртованості й ефективній інтеграції.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, мовна різноманітність відіграла важливу роль у встановленні мультикультуралізму. Країни Західної Європи, які першими зіткнулися з міграційними потоками та в яких на сьогодні найкраще прописано міграційну політику на законодавчому рівні, все ж не можуть уникнути низки проблем, пов'язаних з мовною інтеграцією новоприбулих мігрантів, оскільки мовні компетентності цих мігрантів часто використовуються для підтвердження вдалого чи невдалого входження у приймаюче суспільство. Проте не лише мова або мови країни, в яку мігранти прагнуть інтегруватися, а й мови, які вже є частиною індивідуального мовного репертуару, формують їхню ідентичність як активних, демократичних громадян. Міжкультурний підхід до викладання мови приймаючого суспільства сприяє тому, що мови країн походження стають інструментами інклюзії, об'єднуючи, а не розділяючи людей. Отже, інтеграція повинна оцінюватися не тільки з точки зору загального знання мови приймаючої країни й успіхів у її вивченні, а й з урахуванням мовного репертуару кожного окремого мігранта, а також надання важливості тим мовам, які його складають. Відтак, перспективами подальших розвідок можуть стати дослідження рівня володіння іноземними мовами до прибуття в країну призначення, а також того місця, яке відводиться цим мовам у репертуарі мігрантів.

ЛІТЕРАТУРА

- Британська Рада (2012). *Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі*. Київ: Ленвіт
- Загоруйко, Л., Плотніков, Є. (2019). Мобільне навчання мігрантів: проекти підтримки. *Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 81-83). Чернігів.
- Риндзак, О. (2014). Моделі політики інтеграції мігрантів у приймаюче суспільство. *Економіка та держава*, 11, 72-75.
- Awumbila, M., Badasu, D., & Teye, J. (Eds.). (2018). *Migration in a Globalizing World: Perspectives from Ghana*. Legon-Accra, Ghana: Sub-Saharan.
- Bauböck, R. (2003). Public Culture in Societies of Immigration. In R. Sackmann, T. Faist, and B. Peters (Eds.), *Identity and Integration. Migrants in Western Europe* (pp. 37-57). Ashgate: Avebury.
- BBC. (n.d.) Languages Across Europe. Website. Retrieved from http://www.bbc.co.uk/languages/european_languages/countries/switzerland.shtml
- Beacco J.-C., Little, D., Hedges, Ch. (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants* (Guide to Policy Development and Implementation). Council of Europe.
- Braun, M. (2010). Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants: A Multilevel Analysis. *European Sociological Review*, 26(5), 603-617.
- Brell, C., Dustmann, C., & Preston, I. (2020). The Labor Market Integration of Refugee Migrants in High-Income Countries. *The Journal of Economic Perspectives*, 34(1), 94-121. doi: 10.2307/26873531
- British Council (n.d.). *Migrants and Refugees in Education: A Toolkit for Teachers*. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/migrants-and-refugees-in-education>
- Causes and Consequences of Socio-Cultural Integration Processes among New Immigrants in Europe (Info) (2020). Project description. Retrieved from <https://www.uni-goettingen.de/de/153336.html>
- Cingolani, P. (2004). The Amazing Familiarity of the City. Places, Journeys and Discourses of Nigerian Migrants in Turin and Their Transnational Connections. *Conference: Pathways of Immigration in Europe*, Universita di Trento.
- Clark, K., & Drinkwater, S. (2008). The labour-market performance of recent migrants. *Oxford Review of Economic Policy*, 24(3), 495-516.
- Council of Europe. (n.d). *Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494487>
- Dirim, I. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Education for All (1985). *The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationary Office. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html#00>
- European Migrant Advisory Board. (2019). *Ask the People (a Consultation of Migrants and Refugees)*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/futurium/en/inclusion-migrants-and-refugees/ask-people-consultation-report-european-migrant-advisory-board>
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kristen, C., Mühlau, P., & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities*, 16(2), 180-212. <https://doi.org/10.1177/1468796815616157>
- Martiniello, M. (2004). The Many Dimensions of Belgian Diversity. *Diversité Canadienne*, 3, 43-46.
- Mehlem, U., & U. Maas (2003). Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Vol. I. *IMIS. Materialien zur Migrationsforschung*. Osnabrück.

- Nohl, A., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A. (2014). Highly Skilled Migrants: A Puzzling Socioeconomic Reality and a Challenge to Migration Research. In *Work in Transition: Cultural Capital and Highly Skilled Migrants' Passages into the Labour Market* (pp. 3-22). Toronto; Buffalo; London: University of Toronto Press.
- Reich, H. (2001). Sprache und Integration. In K. Bade (Ed.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (pp. 41-50). Osnabrück: Rat für Migration e. V.
- Rutter, J. (2015). *Moving up and getting on: Migration, integration and social cohesion in the UK*. Bristol, UK; Chicago, IL, USA: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t892bv
- Spencer, S. 2004. *The Politics of Migration: Managing Opportunity, Conflict and Change*. Oxford: Blackwell.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2006). Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends. In Penninx R., Berger M., & Kraal K. (Eds.), *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe: A State of the Art* (pp. 171-200). Amsterdam: Amsterdam University Press. doi:10.2307/j.ctt45kdw5.9
- Westin, C. (2000). The effectiveness of settlement and integration policies towards immigrants and their descendants in Sweden. *International Migration Papers* 34. Geneva: ILO.
- World Atlas (n.d) *Europe Countries And Regions*. Website. Retrieved from <https://www.worldatlas.com/articles/the-four-european-regions-as-defined-by-the-united-nations-geoscheme-for-europe.html>

REFERENCES

- British Council. (2012). Bagatomovna Jevropa: tendencii u polityci i praktyci mul'tylingvizmu v Jevropi [Multilingual Europe: tendencies in policy and practice of multilinguism in Europe]. Kyiv: Lenvit.
- Ryndzak, O. (2014). Modeli polityky intehratsiyi mihrantiv u pryymayuče suspilstvo [Policy models of migrants' integration in the host society]. *Ekonomika ta derzhava, 11*, 72-75.
- Zagorujko L. & Plotnikov, Y. (2019). Mobil'ne navchannja migrantiv: proekty pidtrymky. [Mobile training of migrants: support projects]. Zbirnyk tez II Mizhnarodnoi' naukovy-praktychnoi' konferencii' [Proceedings of II International Scientific and Practical Conference], Chernihiv, 81-83.
- Awumbila, M., Badasu, D., & Teye, J. (Eds.). (2018). *Migration in a Globalizing World: Perspectives from Ghana*. Legon-Accra, Ghana: Sub-Saharan
- Bauböck, R. (2003). Public Culture in Societies of Immigration. In R. Sackmann, T. Faist, and B. Peters (Eds.), *Identity and Integration. Migrants in Western Europe* (pp. 37-57). Ashgate: Avebury.
- Braun, M. (2010). Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants: A Multilevel Analysis. *European Sociological Review, 26*(5), 603-617.
- Beacco J.-C., Little, D., Hedges, Ch. (2014). *Linguistic Integration of Adult Migrants* (Guide to Policy Development and Implementation). Council of Europe.
- Brell, C., Dustmann, C., & Preston, I. (2020). The Labor Market Integration of Refugee Migrants in High-Income Countries. *The Journal of Economic Perspectives, 34*(1), 94-121. doi:10.2307/26873531
- British Council (n.d.). *Migrants and Refugees in Education: A Toolkit for Teachers*. Web page. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/migrants-and-refugees-in-education>
- Causes and Consequences of Socio-Cultural Integration Processes among New Immigrants in Europe (Info) (2020). Project description. Retrieved from: <https://www.uni-goettingen.de/de/153336.html>
- Cingolani, P. (2004). The Amazing Familiarity of the City. Places, Journeys and Discourses of Nigerian Migrants in Turin and Their Transnational Connections. *Conference: Pathways of Immigration in Europe*, Università di Trento.
- Clark, K., & Drinkwater, S. (2008). The labour-market performance of recent migrants. *Oxford Review of Economic Policy, 24*(3), 495-516.

- Council of Europe (n.d). Linguistic Integration of Adult Migrants. Strasbourg. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494487>
- Dirim, I. & Auer, P. (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken – über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Education for All (1985). *The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: Her Majesty's Stationary Office. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html#00>
- European Migrant Advisory Board (2019). *Ask the People (a Consultation of Migrants and Refugees)*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/futurium/en/inclusion-migrants-and-refugees/ask-people-consultation-report-european-migrant-advisory-board>
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kristen, C., Mühlau, P., & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities*, 16(2), 180-212. <https://doi.org/10.1177/1468796815616157>
- BBC. (n.d.) Languages Across Europe. Website. Retrieved from http://www.bbc.co.uk/languages/european_languages/countries/switzerland.shtml
- Martiniello, M. (2004). The Many Dimensions of Belgian Diversity. *Diversité Canadienne*, 3, 43-46.
- Mehlem, U., & U. Maas (2003). Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Vol. I. *IMIS. Materialien zur Migrationsforschung*. Osnabrück.
- Nohl, A., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A. (2014). Highly Skilled Migrants: A Puzzling Socioeconomic Reality and a Challenge to Migration Research. In *Work in Transition: Cultural Capital and Highly Skilled Migrants' Passages into the Labour Market* (pp. 3-22). Toronto; Buffalo; London: University of Toronto Press
- Reich, H. (2001). Sprache und Integration. In K. Bade (Ed.), *Integration und Illegalität in Deutschland* (pp. 41-50). Osnabrück: Rat für Migration e. V.
- Rutter, J. (2015). *Moving up and getting on: Migration, integration and social cohesion in the UK*. Bristol, UK; Chicago, IL, USA: Bristol University Press. doi:10.2307/j.ctt1t892bv
- Spencer, S. 2004. *The Politics of Migration: Managing Opportunity, Conflict and Change*. Oxford: Blackwell.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2006). Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends. In Penninx R., Berger M., & Kraal K. (Eds.), *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe: A State of the Art* (pp. 171-200). Amsterdam: Amsterdam University Press. doi:10.2307/j.ctt45kdw5.9
- Westin, C. (2000). The effectiveness of settlement and integration policies towards immigrants and their descendants in Sweden. *International Migration Papers* 34. Geneva: ILO.
- World Atlas (n.d) *Europe Countries And Regions*. Website. Retrieved from: <https://www.worldatlas.com/articles/the-four-european-regions-as-defined-by-the-united-nations-geoscheme-for-europe.html>

МОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207759>

УДК 81'243:738.147.091.33-054.62:61

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНОЇ ОСВІТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Кушнір І. М.

irina.kushnir.83@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4349-9652>

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Дата надходження 20.05.2020. Рекомендовано до друку 20.06.2020.

Анотація. У статті наведено результати аналізу лінгводидактичного базису програмування мовної освіти іноземних студентів українських ЗВО медичного профілю на основі стандартизованих вимог до рівня володіння мовою, міністерської типової програми з української мови як іноземної для іноземних студентів-медиків, робочих навчальних програм. Авторкою наукової розвідки здійснено зіставлення й узагальнення таких концептуальних засад організації системи навчання української мови як іноземної україно- й англomовного академічних контингентів іноземних студентів-медиків: каталог комунікативних потреб, завдання мовної освіти, принципи програмування освітнього процесу, необхідні навчальні дисципліни лінгвістичного циклу. Звернено увагу на доцільність детального тематико-часового розподілу програмових підтем для аудиторної та самостійної роботи, а також опису змістових програмових елементів для необхідного рівня В2 володіння українською мовою.

Ключові слова: іноземні студенти-медики, концептуальні засади програмування, мовна освіта, українська мова як іноземна.

Кушнір И. Н., Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Концептуальные основы языкового образования иностранных студентов медицинского профиля

Аннотация. В статье представлены результаты анализа лингводидактического базиса программирования языкового образования иностранных студентов украинских ЗВО медицинского профиля на основе стандартизованных требований к уровню владения языком, министерской типовой программы по украинскому языку как иностранному для иностранных студентов-медиков, рабочих учебных программ. Автором осуществлено сопоставление и обобщение таких концептуальных основ организации системы обучения украинского как иностранного украино- и англоязычного академических контингентов иностранных студентов-медиков: каталог коммуникативных потребностей, задачи языкового образования, принципы программирования образовательного процесса, необходимые учебные дисциплины лингвистического цикла. Обращено внимание на целесообразность детального тематико-часового распределения программных подтем для аудиторной и самостоятельной работы, а также описания содержательных программных элементов для необходимого уровня В2 владения украинским языком.

Ключевые слова: иностранные студенты-медики, концептуальные основы программирования, украинский язык как иностранный, языковое образование.

Kushnir I. V. N. Karazin Kharkiv National University

Conceptual foundations of language education for foreign medical students

Abstract. Introduction. The emergence of a new English-speaking academic contingent of foreign medical students actualizes the demand to review and describe such conceptual foundations of language education programming for both academic contingents of foreign medical students as the organizational basis for teaching Ukrainian as a foreign language. **Purpose.** The presence of different contingents of applicants for higher medical education (Ukrainian-speaking and English-speaking) actualizes the need to update the conceptual framework for programming language education of foreign medical students. Delimitation the program content of teaching

Ukrainian as a foreign language according to the every academic contingent of students will ensure the quality of learning results of Ukrainian as a foreign language. **Methods.** The purpose of the article is achieved with the methods of analysis of standardized requirements for the level of language proficiency, the ministerial standard programme on the Ukrainian language as a foreign for medical students, working curricula; systematization and generalizations of conceptual principles of programming. **Results.** The following conclusions were made: the catalog of communicative needs of different academic contingents orientates on the necessary results of language education of foreign medical students; this catalogue should become a conceptual basis for formulating the programmatic tasks of teaching the Ukrainian language within the disciplines of the linguistic cycle for foreign applicants for higher medical education; it is advisable to select a single set of principles for programming language education, namely: thematic, intentionally-functional, linguistic, functional-semantic; introduction of foreign medical students into the educational curricula, starting from the first year, besides the course “Foreign language” or “Ukrainian as a foreign language”, also the course “Ukrainian language by professional orientation” will allow to realize such tendencies of the modern educational paradigm, as professionalization teaching

Key words: conceptual principles of programming, foreign medical students, language education, Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.08.2016 р. № 997 (Наказ МОН, 2016) зобов’язує забезпечення вивчення державної мови іноземними студентами українських ЗВО в обсязі, необхідному для навчання та / або побутового спілкування відповідно до освітніх програм. В останнє десятиліття однією з найбільш затребуваних стала професійна підготовка фахівців у сфері медицини. Для іноземних студентів медичних спеціальностей в Україні освітні послуги надаються як українською, так і англійською мовами. Зазначені форми навчання (україно- й англійськомовна) зумовили появу різних контингентів здобувачів вищої медичної освіти, які, на нашу думку, залежно від комунікативних потреб необхідно відповідно поділити на два академічні контингенти для забезпечення ефективності навчання української мови як іноземної. Така диференціація академічного контингенту іноземних студентів актуалізує необхідність опису концептуальних засад програмування мовної освіти іноземних студентів медичного профілю – організаційного базису навчання української мови як іноземної.

Аналіз останніх публікацій. Ефективність професійної підготовки як україномовного, так й англійськомовного академічного контингенту іноземних студентів-медиків (для якого українська мова є своєрідним інструментом комунікативної взаємодії під час лікарняної практики) безпосередньо залежить від якості мовної освіти. Якісні результати мовної підготовки забезпечуються комплексом навчально-методичних засобів, а саме: навчальними дисциплінами лінгвістичного циклу, узгоджених із навчальними планами ЗВО; навчальними програмами з української мови як іноземної; лінгводидактичним науковим апаратом; комплексами навчальних посібників й інформаційно-довідкових матеріалів. Підходи, методи та принципи, а також технології навчання української мови україномовного академічного контингенту іноземних студентів, хоча й потребують теоретичного узагальнення, досліджені досить ґрунтовно: теоретико-методичні засади професійно зорієнтованого діалогічного мовлення (Л. Васецька (2005), Г. Іванишин (2013), М. Лісовий (2006), Ж. Рагіна (2017)); формування професійно-мовленнєвої компетентності (А. Варданян (2017)); формування загальних умінь аудіювання, зокрема наукових професійно зорієнтованих текстів (О. Федорова (2016), В. Хейлік (2011)); формування лексико-граматичних навичок і мовленнєвих умінь у навчально-професійній сфері спілкування (Т. Алексєєнко (2000)); комунікативно-прагматичний аспект медичного дискурсу (О. Шаніна (2015)).

Об’єктивно виявлено, що іноземні студенти, “які опановують в українських ЗВО майбутній фах англійською мовою, не потребують оволодіння всім набором комунікативних умінь, що визначаються програмами з української мови як іноземної для тих, хто навчається цією мовою” (Ушакова, 2019, с. 222). Концептуальні засади навчання української мови англійськомовного академічного контингенту досліджено в недостатньому обсязі: описано особливості

комунікативних потреб (Т. Алексєєнко (2019), Л. Васецька (2005), Н. Ушакова (2019)); виявлено завдання мовної освіти зазначеного контингенту студентів (Л. Бондарчук, У. Соловій, С. Луцан (2018)). Залишаються малодослідженими принципи програмування навчання української мови як іноземної англомовного академічного контингенту.

Метою статті є зіставлення й узагальнення таких концептуальних засад мовної освіти різних академічних контингентів іноземних студентів-медиків, як каталог комунікативних потреб, завдання та прогнозовані результати навчання української мови як іноземної, принципи програмування освітнього процесу, необхідні навчальні дисципліни.

Основні результати дослідження. Вихідним концептуальним елементом програмування мовної освіти іноземних студентів визнано комунікативні потреби, які є фактором спонукання мовця до комунікативної взаємодії з метою вирішення вербальних і невербальних завдань (Азимов, Щукин, 2009). Комунікативні потреби завжди корелюють із соціальними вимогами сучасного суспільства до комунікативних і фахових особистісних характеристик випускника ЗВО, у нашому випадку, випускника-медика. Зазвичай це потреби реалізації комунікативних намірів і комунікативних завдань за допомогою нового мовного коду в певних сферах спілкування. У “Примірній програмі з української мови як іноземної” для іноземних студентів-медиків українських ЗВО, затвердженій Міністерством охорони здоров’я України, актуальними визначено такі комунікативні сфери (Українська мова як іноземна, 2017): соціально-побутова, навчально-професійна, соціокультурна. На нашу думку, навчально-професійну сферу спілкування (у комунікативних ситуаціях практичної лікарняної діяльності) доцільно не змішувати з науково-академічною (у комунікативних ситуаціях здобування науково-академічних професійних знань, які є основою майбутньої професійної діяльності). Таку диференціацію пропонуємо здійснювати у зв’язку з тим, що академічний контингент іноземців англомовної форми навчання здобуває зазначені знання не українською мовою, а набуває практичних фахових навичок і вмінь в україномовному середовищі державних лікарень. Вважаємо, що усвідомлення та коректне визначення комунікативних потреб різних академічних контингентів іноземних студентів медичного профілю підвищить ефективність програмування досягнення прогнозованих результатів їх навчання української мови. Базуючись на науково-методичних дослідженнях (Кушнір, 2019; Ушакова, 2019), програмових документах (Стандартизовані вимоги, 2020; Українська мова як іноземна, 2017) та власних методичних спостереженнях, ми здійснили систематизацію зазначених комунікативних потреб різних груп академічних контингентів іноземних студентів-медиків (див. табл. 1).

Таблиця 1

Каталог комунікативних потреб

ДЛЯ УКРАЇНОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ	ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ
<i>соціально-побутова комунікативна сфера</i>	
слухання, читання, продукування письмових та усних висловлювань під час комунікації в ситуаціях щоденного життя (побуту) та харчування, відпочинку, подорожей, здійснення покупок, користування сферою послуг, стосовно здоров’я й особистісної гігієни	
<i>науково-академічна комунікативна сфера</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • слухання лекцій; • читання наукової та фахової літератури; • написання конспектів, рефератів, текстів для презентацій тощо; • <i>монологічні висловлювання</i>: виступи на семінарах і конференціях; • <i>діалогічне мовлення</i>: обговорення наукових і фахових питань, презентацій тощо 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>оволодіння</i> фаховим термінологічним мінімумом, необхідним для майбутньої практичної діяльності; • <i>слухання та читання</i> додаткової інформації стосовно навчально-академічного середовища ЗВО

Продовження табл. 1

ДЛЯ УКРАЇНОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ	ДЛЯ АНГЛОМОВНИХ АКАДЕМІЧНИХ МІГРАНТІВ
<i>навчально-професійна комунікативна сфера</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>діалогічне мовлення</i>: мовленнєва взаємодія з хворими, батьками хворих дітей, лікарями – майбутніми колегами та медичним персоналом під час проходження клінічної практики 	
<i>соціокультурна комунікативна сфера</i>	
слухання, читання, продукування письмових та усних висловлювань у царині суспільних міжособистісних, у тому числі й міжкультурних відносин; економіки та виробничої сфери; природного середовища; ЗМІ та соціальних мереж; традицій, звичаїв, свят	

Важливо зазначити, що для реалізації наведених вище (в узагальненому вигляді) комунікативних потреб різні академічні контингенти іноземних студентів-медиків будуть користуватися українською мовою в актуальних сферах спілкування в межах досягнутого рівня володіння мовою. Так, мовна освіта іноземних студентів україномовної форми навчання здійснюється від рівня В1 до В2, а мовна освіта академічних мігрантів англomовної форми навчання – від початкового рівня й до В2 (але в обмеженому колі тем і ситуацій). Фактично англomовний академічний контингент іноземних студентів має досягти однакового рівня володіння українською мовою порівняно з україномовним академічним контингентом за однакові терміни навчання й однакову кількість навчальних годин (відповідно до факультетських навчальних планів), але за умов різного стартового рівня володіння мовою, а також з різними комунікативними потребами у науково-академічній комунікативній сфері. Як бачимо, неможливо користуватися єдиною типовою навчальною програмою з української мови для різних академічних контингентів.

Описані вище комунікативні потреби іноземних студентів українських ЗВО медичного профілю мають співвідноситись із завданнями їхньої мовної освіти, головною метою якої є формування комунікативної особистості й основної її якості – комунікативної компетентності майбутнього фахівця-медика. Комунікативна компетентність – це одна із ключових компетентностей особистості, яка містить лінгвістичний (мовна, дискурсивна, мовленнєва компетентності), соціолінгвістичний (соціокультурна компетентність) і прагматичний (стратегічна компетентність) компоненти (Бацевич, 2004; Українська мова як іноземна, 2017; CEFT, 2006). Також додамо, що для забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів необхідно враховувати освітньо-професійний складник комунікативної компетентності. Основна комплексна мета лінгво-професійної підготовки нашого цільового контингенту має конкретизуватися низкою завдань, описаних у “Загальноєвропейських рекомендаціях мовної освіти” (CEFT, 2006) та в міністерській програмі дисципліни “Українська мова як іноземна” (Українська мова як іноземна, 2017).

На нашу думку, доцільно класифікувати ці завдання й розподілити їх на групи відповідно до зазначених вище компонентів комунікативної компетентності, як показано в табл. 2. Логічно обрати назви груп завдань тотожні назвам компонентів комунікативної компетентності.

Таблиця 2

Завдання мовної освіти іноземних студентів-медиків українських ЗВО

<i>лінгвістичні</i>	<i>соціо-лінгвістичні</i>	<i>лінгво-прагматичні</i>	<i>освітньо-професійні</i>
– формування мовної компетентності (фонетичних, лексичних, граматичних аспектів мовних навичок)	– формування вмінь соціокультурної адаптації в іншомовному середовищі	– формування вмінь у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма);	– формування стратегічних умінь вивчення мови навчання та самостійної мовноосвітньої діяльності;

Продовження табл. 2

лінгвістичні	соціо-лінгвістичні	лінгво-прагматичні	освітньо-професійні
		– формування стратегічних умінь спілкування	– формування вмінь і навичок оптимальної мовленнєвої поведінки як підґрунтя професійного становлення медика; – формування стратегічних умінь професійного спілкування

Освітні стратегії досягнення зазначених завдань мовної освіти іноземних студентів-медиків відбито у типових програмах навчання української мови як іноземної. Проаналізуємо міністерську “Примірну програму ...” (Українська мова як іноземна, 2017) з української мови як іноземної з метою визначення різниці у принципах програмування мовної освіти для різних академічних контингентів. Відомо, що програма дисципліни лінгвістичного циклу повинна містити такі елементи, як каталоги тем і комунікативних намірів, мовленнєвих дій (відповідних актуальним ситуаціям спілкування в актуальних комунікативних сферах), часовий розподіл для аудиторної та самостійної роботи, перелік різновидів мовних навчальних одиниць та опис необхідного лексично-граматичного матеріалу. Схарактеризуємо зазначену типову програму за цими параметрами.

Для відбору тематики укладачі “Примірної програми...” (Українська мова як іноземна, 2017) обрали, як влучно зазначають Т. Алексєєнко, Н. Ушакова, такі структурувальні параметри: тематичний принцип (для першого курсу), інтенційно-функційний і лінгвістичний (на другому курсі); функційно-семантичний (на четвертому й п’ятому курсах) (Ушакова, 2019). Але враховуючи особливості сучасної лінгводидактичної парадигми, її плюралістичну комплексність (про що йшлося в наших попередніх публікаціях (Кушнір, 2019)), в якості концептуальних засад програмування мовної освіти (структурний і змістовий параметри) англomовного академічного контингенту вважаємо за доцільне застосування всіх наведених принципів для вибору кожної теми і структурування на підтеми.

Так, у робочій програмі навчальної дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” для студентів перших курсів англomовної форми навчання (згідно з навчальним планом медичного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна) авторським колективом було виокремлено в межах теми “Знайомство лікаря і хворого” такі підтеми: “Фонетико-графічна система української мови. Українські іменники: позначення істоти та неістоти” (за лінгвістичним принципом); “Антропоніми. Мовленнєві кліше привітання, знайомства” (за функційно-семантичним принципом); “Родина хворого” (за тематичним принципом). Ця програма забезпечує комунікативні потреби в соціально-побутовій, навчально-професійній та соціокультурній комунікативній сферах англomовного академічного контингенту іноземних студентів, починаючи з рівня володіння мовою А1.

Також звернемо увагу на методично обґрунтовану (за принципами професіоналізації та інтенсифікації навчання іноземної мови) необхідність програмування змістових елементів мовної освіти будь-якого академічного контингенту концентрично: з урахуванням комунікативних потреб у всіх сферах спілкування (наведені в табл. 1) в межах кожної теми навчання української мови на кожному курсі, не лише на другому або на четвертому-п’ятому, як рекомендовано “Примірною програмою ...” (Українська мова як іноземна, 2017).

Усунення зазначеної суперечності здійснено в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна завдяки введенню до навчальних планів медичного факультету, починаючи з першого курсу і для обох академічних контингентів іноземних студентів, двох дисциплін лінгвістичного циклу – “Іноземна мова” (українська) із тематичним наповненням, яке враховує комунікативні потреби в соціально-побутовій та соціокультурній сферах; “Українська мова за професійним спрямуванням” із тематичним наповненням, що враховує комунікативні потреби в навчально-професійній комунікативній сфері. Зазначимо, що трирічний досвід навчання української мови як іноземної за програмами цих дисциплін дав результати, за яких іноземні студенти-медики досягли комунікативної готовності до мовленнєвої взаємодії з хворими та колегами під час клінічної практики.

До того ж сучасні вимоги розбудови кредитно-трансферної компетентнісної системи освіти спричинили необхідність ефективної організації самостійної роботи здобувачів освіти українських ЗВО. У навчальних планах факультетів спостерігається суттєве скорочення аудиторних годин для викладання дисциплін у межах міждисциплінарного розподілу кредитів і значне збільшення годин для самостійної роботи студентів. Але і в типовій “Примірній програмі”, і в робочих програмах дисциплін лінгвістичного циклу для іноземних студентів-медиків українських ЗВО, на жаль, відсутні переліки підтем для самостійної роботи здобувачів вищої медичної освіти. Цей аспект програмування також потребує в перспективі детального розроблення.

Змістові елементи програмування лінгвістичних дисциплін україномовного академічного контингенту (каталоги ситуацій, мовленнєвих інтенцій, комунікативних умінь за всіма видами мовленнєвої діяльності, типи навчальних одиниць, мовний матеріал – фонетичний, лексико-граматичний і синтаксичний) детально описані авторським колективом “Примірної програми” для рівнів володіння мовою А1, А2, В1. Зазначимо, що внаслідок вивчення дисциплін лінгвістичного циклу в українських ЗВО іноземні студенти мають досягти рівня В2 володіння українською мовою (рівень бакалавра за основним фахом, окрім філологічних спеціальностей), що, відповідно до стандартизованих вимог, надає можливості “ефективного спілкування в україномовному (у тому числі професійному) середовищі з усвідомленим використанням більшості виражальних засобів та мовленнєвих умінь” (Стандартизовані вимоги, 2020, с. 7). Тож опис концептуальних програмових змістових елементів мовної освіти іноземних студентів медичного профілю також потребує удосконалення.

Таким чином, здійснений аналіз концептуальних засад програмування навчання української мови іноземних студентів-медиків дає можливість дійти таких **висновків**:

1) Наведений у статті каталог комунікативних потреб різних академічних контингентів орієнтує на необхідні результати мовної освіти іноземних студентів медичного профілю. Цей каталог має стати концептуальною основою формулювання програмних завдань навчання української мови в межах дисциплін лінгвістичного циклу для іноземних здобувачів вищої медичної освіти.

2) Незважаючи на те, що типові програми з лінгвістичних дисциплін мають різнитися для україно- й англomовного академічних контингентів, вважаємо за доцільне виокремити один комплекс принципів програмування мовної освіти, а саме: тематичний, інтенційно-функційний, лінгвістичний, функційно-семантичний.

3) Уведення до освітніх навчальних планів іноземних студентів медиків, починаючи з першого курсу, окрім навчальної дисципліни “Іноземна мова” або “Українська мова як іноземна”, також дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” дасть змогу реалізувати такі тенденції сучасної освітньої парадигми, як професіоналізація та інтенсифікація навчання, і реалізувати комунікативні потреби у науково-академічній сфері спілкування як для україномовної, так і англomовної форми навчання іноземних студентів-медиків.

Перспективи подальших наукових розвідок. Відповідно до наведених у статті аналізу, систематизації та узагальнень вважаємо за необхідне у програмуванні дисциплін лінгвістичного циклу для іноземних студентів-медиків здійснити детальний тематико-часовий розподіл програмових підтем для аудиторної та самостійної роботи, а також описати змістові програмні елементи для необхідного рівня В2 володіння українською мовою у науково-академічній сфері, а саме: каталоги ситуацій, мовленнєвих інтенцій, комунікативних умінь за всіма видами мовленнєвої діяльності, типи навчальних одиниць, мовний (фонетичний, лексико-граматичний і синтаксичний) матеріал.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., Шукін, А. Н (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Москва : Изд-во ИКАР.
- Бацевич, Ф. С. (2004) Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ.
- Кушнір, І. М. (2019) Сучасна лінгводидактика української мови як іноземної: досягнення, проблеми, перспективи. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 34, 97–103.
- Наказ МОН № 997 від 18.08.2016 року “Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260” Отримано з http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/
- Стандартизовані вимоги (2020): рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. Київ: Фірма “ІНКОС”.
- Українська мова як іноземна. (2017). Примірний програма навчальної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ.
- Ушакова Н. І., Алексєєнко Т. М. (2019) Концепція мовної підготовки іноземних здобувачів вищої медичної освіти (модель 1 – англійська форма навчання). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 34, 219–235.
- Common European Framework of Reference for Languages (2006): Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg. – The English edition is published by Cambridge University Press. Retrieved from https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

REFERENCES

- Azimov Je. G., Shhukin A. N. (2009) Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) Moskva : Izd-vo IKAR.
- Batsevych F. S. (2004) Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk. Kyiv.
- Kushnir I.M. (2019) Suchasna linhvodydaktyka ukrains'koi movy iak inozemnoi: dosiahnennia, problemy, perspektyvy. *Vykładannia mov u vysykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky*, 34, 97–103.
- Nakaz MON № 997 vid 18.08.2016 roku “Pro vyznannia takim, scho vtratyv chynnist', nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 04 kvitnia 2006 roku № 260” Retrieved from http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/
- Standartyzovani vymogy (2020): rivni volodinnyia ukrayinskoj movy yak inozemnoju A1–C2. Zrazky sertyfikacijnyh zavdan.. Kyjiv: Firma “INKOS”.
- Ukrains'ka mova iak inozemna (2017). Prymirna prohrama navchal'noi pidhotovky fakhivtsiv drugoho (mahisters'koho) rivnia vyschoi osvity. Kyiv.
- Ushakova N. I., Aleksieienko T. M. (2019) Kontseptsiia movnoi pidhotovky inozemnykh zdobuvachiv vyschoi medychnoi osvity (model' 1 – anhlomovna forma navchannia). *Vykładannia mov u vysykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky*, 34, 219–235.

ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ І МЕДІАГРАМОТНІСТЬ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207761>

УДК 37.01

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ Й МЕДІАГРАМОТНОСТІ: АНАЛІЗ НАУКОМЕТРИЧНОЇ БАЗИ ДАНИХ WEB OF SCIENCE

Приходькіна Н. О.

prykhodkina2019@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6211-5546>

Державний заклад вищої освіти "Університет менеджменту освіти"

Дата надходження 09.04.2020. Рекомендовано до друку 15.05.2020.

Анотація. У статті досліджено взаємозв'язок між інформаційною й медіаграмотністю. Унаслідок аналізу наукометричної бази даних Web of science авторкою порівняно медіаграмотність та інформаційну грамотність шляхом емпіричного вивчення закономірностей розвитку, наукового походження, журналів, авторів статей, освітніх закладів і предметних галузей. Інформаційна грамотність є загальнішою галуззю, ніж медіаграмотність. Має чітку, але вузьку спрямованість на бібліотекознавство й технології. З іншого боку, медіаграмотність ширша і більше корелює з комунікаціями, проблемами, пов'язаними зі здоров'ям, дозвіллям і культурою. Інформаційна грамотність стосується зберігання, оброблення й використання інформації, тоді як медіаграмотність – медіаконтенту, медіаіндустрії й соціальних ефектів. Авторкою зазначено, що інформаційна грамотність і медіа- грамотність пов'язані та взаємодоповнюють одна одну. **Ключові слова:** медіа; інформація, медіатекст, медіаграмотність, інформаційна грамотність, Web of Science.

Приходькіна Н. А. Государственное заведение высшего образования "Университет менеджмента образования"

Взаимосвязь информационной и медиаграмотности: анализ наукометрической базы данных Web of Science.

Аннотация. В статье исследована взаимосвязь между информационной грамотностью и медиаграмотностью. В результате анализа наукометрической базы данных Web of science автором было осуществлено сравнение медиаграмотности и информационной грамотности путем эмпирического изучения закономерностей развития, научного происхождения, журналов, авторов статей, образовательных заведений и предметных отраслей. Информационная грамотность является более общей отраслью, чем медиаграмотность. Имеет четкую, но узкую направленность на библиотековедение и технологии. С другой стороны, медиаграмотность шире и больше коррелирует с коммуникациями, проблемами, связанными со здоровьем, досугом и культурой. Информационная грамотность касается хранения, обработки и использования информации, тогда как медиаграмотность – медиаконтента, медиаиндустрии и социальных эффектов. Автором отмечено, что информационная грамотность и медиаграмотность связаны и взаимодополняют друг друга.

Ключевые слова: медиа, информация, медиатекст, медиаграмотность, информационная грамотность, Web of Science.

Prykhodkina N., University of Educational Management

The correlation of information literacy and media literacy: the analysis of database Web of Science

Abstract. Introduction. In knowledge society, there is currently a call for cultivating a combination of media literacy and information literacy. This, however, requires cooperation from these two separate fields of study, and uncertainty regarding their boundaries hinders a smooth merger. It is unclear whether they are subsets of each other or separate entities. In this study, we have explored the relationship between these two fields by empirically mapping out their territories and discussing their similarities and differences. **Methods.** We have made use of the Web of Science database to delineate the content and boundary of these two fields. Our findings of the period from 1956 to 2012 has shown that the different scholars of various university affiliations were interested in the topic, and published the results of the research in diverse journals; there was no unification of academic

terminology, different scope, and social concern. **Results.** Information literacy has a closer tie to library science, while media literacy is more related to media content, media industry, and social effects. Due to their different academic orientations, the two fields adopt different analytical approaches. The empirical findings from the Web of Science database show that there are more differences than similarities between the fields of information literacy and media literacy. Information literacy is a much larger field than media literacy. It has a clear but narrow focus on library science and technology. On the other hand, media literacy has a broader scope and is more related to communication, health-related issues, leisure, effects, and culture. It is clear that these fields overlap to some extent, but media literacy is not a subset of information literacy, and information literacy is also not a subcategory of media literacy. These two fields come from different academic traditions, have different concerns, and play different roles in the process of educating people and raising their literacy levels. Information literacy is more related to information storage, processing, and use, while media literacy is concerned more with media content, media industry, and social effects. **Conclusion.** Despite their differences, however, they have a number of common concerns. Information literacy and media literacy share common goals and future directions. They overlap in the core skills they are aimed to develop. They both aim at cultivating literate individuals who can make informed judgments regarding the use of information in the digital age. Both emphasize the use of multimedia platforms and knowledge creation. While we recognize their differences, it is not difficult to find that the two fields are, in fact, linked and complementary.

Key words: media, information, mediatext, media literacy, information literacy, communication technology skills, Web of Science.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із найяскравіших інноваційних впливів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і водночас відкриває горизонти психолого-педагогічного пошуку (Андрущенко & Передборська, 2009, с. 31).

Перехід до інформаційного суспільства досить добре підготував сучасну людину до швидкого сприйняття великих обсягів інформації. Водночас поставив актуальне питання: необхідність якнайшвидшого оволодіння сучасними засобами, методами і технологією роботи з інформацією. Крім того, наслідком нових умов засвоєння інформації стала залежність людини від інформації. Тому сучасні вчені вважають, що в XXI ст. недостатньо вміння самостійно засвоювати і накопичувати інформацію, а треба навчитися такої технології роботи з інформацією, яка підготує людину приймати рішення на основі колективного інформаційного знання. Це говорить про те, що сучасна людина повинна мати певний рівень культури поведінки з інформацією, культури спілкування, культури розуміння / розпізнавання знакових систем, сприймати, аналізувати, оцінювати медіатекст, засвоювати і використовувати знання в галузі медіа.

Під егідою ЮНЕСКО було започатковано рух грамотності для просування медіаграмотності й інформаційної грамотності. Метою руху є об'єднання сфери інформаційної грамотності та медіаграмотності у вигляді комплексного набору компетенцій (ЮНЕСКО, 2012). У 2011 р. була розроблена навчальна програма з медіаграмотності й інформаційної грамотності для педагогів, що знаменує собою важливу віху в галузі педагогічної освіти. ЮНЕСКО вдалося привернути увагу міжнародної спільноти до концепції медіаграмотності й інформаційної грамотності, що поєднує в собі переваги традиційних дисциплін, які вивчають медіаграмотність й інформаційну грамотність окремо. І наразі на перший план виходить потреба в ширшому розумінні грамотності (UNESCO, 2009).

Сучасні фахівці в різних галузях і сферах діяльності сьогодні використовують такі види грамотності: медійну або медіаграмотність, інформаційну грамотність, свободу самовираження й інформаційну грамотність особистості, інтернет-грамотність, цифрову грамотність, кінограмотність, комп'ютерну грамотність, новинну грамотність, телевізійну грамотність, грамотність у сфері реклами тощо (Балик, 2010).

А. Абід (Abid, 2004) та Л.МакКлур (McClure, 1994) зазначають, що медіаграмотність є головним елементом інформаційної грамотності. Д. Бауден пропонує визнати медіаповідомлення як частину ширшого терміна інформації. Проводячи детальний огляд концепцій інформаційної грамотності та медіаграмотності, він виявив, що багато авторів у галузі інформаційної грамотності “пропонують вважати медіаграмотність складовою інформаційної грамотності” (Bawden, 2001).

У той час як ЮНЕСКО прагне просувати медіаграмотність й інформаційну грамотність у всьому світі, автори досліджень намагаються вирішити питання щодо різниці інформаційної грамотності та медіаграмотності в межах окремих галузей. Дж. Лау стверджує, що обидва концепти спрямовані на сприяння розвитку інформаційних навичок. Різниця між ними полягає в інформаційних об'єктах, на яких вони зосереджені, оскільки один концентрується на медіаповідомленнях, а інший зосереджується на інформації загалом (Lau, 2013). С. Карбо пропонує використовувати “медіаграмотність” як галузь для об'єднання багатьох різних компетенцій, необхідних у новому суспільстві. Інформаційна грамотність є ключовою в цій теоретичній конструкції, що включає медіа й інші грамотності як компоненти (Kurbanoglu, 2012).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Медіаграмотність й інформаційна грамотність уже протягом багатьох років є предметом наукового інтересу багатьох вітчизняних учених, які досліджували різні аспекти окресленої проблеми як в Україні (Л. Баженова, О. Бондаренко, Г. Боришполец, О. Волошенюк, Н. Габор, В. Иванов, Т. Иванова, С. Іць, С. Квіт, Л. Кульчицька, Л. Найдонова, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Різун, Г. Онкович та ін.), так і за кордоном, зокрема у США (П. Аудерхайд, Д. Консідайн, М. Керрі-Таш, Г. Феррінгтон, Д. Хілі, В. Кілпатрик, Д. Робінсон, К. Тайнер та ін.), Канаді (Н. Андерсен, К. Ворсноп, Б. Дункан, Г. Маклюен, О. Меллі, А. Карон, Д. Пандженте, Л. Розер та ін.), Великобританії (К. Базалгет, Д. Букінгем, Р. Волтінг, Д. Грехем, А. Керр, Р. Колінз, Л. Мастерман, Б. Мур, С. Лівінгстон, Е. Харт, А. Хокінгсон та ін.).

Мета дослідження – дослідити взаємозв'язок між інформаційною грамотністю та медіаграмотністю. Існує три конкуруючі погляди: 1) медіаграмотність й інформаційна грамотність в основному різняться; 2) медіаграмотність й інформаційна грамотність не є однаковими, але мають певні спільні риси; 3) медіаграмотність є лише підрозділом інформаційної грамотності. А також на основі емпіричних даних наукометричної бази Web of Science визначити, який із цих поглядів найбільше відповідає дійсності.

Методика дослідження. Ми порівняли медіаграмотність й інформаційну грамотність шляхом емпіричного вивчення декількох аспектів, включаючи закономірності розвитку, наукове походження, журнали, авторів, освітніх установ і предметних галузей. Ми використали базу даних Web of Science, яка включає близько 12 000 журналів, 150 000 матеріалів конференцій і понад 47 мільйонів документів з 250-ти галузей. Ця база є широко визнаною й авторитетною та знаходиться у вільному доступі. Щоб охопити максимальну кількість аспектів, ми вирішили використовувати всі типи документів з усіх трьох індексів та всіх років. Ми шукали базу даних за темою, а не за заголовком, оскільки перша є змістовнішою і не обмежується конкретними словами у заголовках. Ми розглянули ключові слова “інформаційна грамотність” і “медіаграмотність”, зібрали інформацію про певні дескриптори: 1) напрями; 2) роки опублікування статей, щоб побачити тенденцію; 3) задіяні предметні галузі; 4) журнали, в яких публікувалися статті; 5) країни походження; 6) авторів; 7) установи; 8) слова, вживані в заголовках документів.

Результати дослідження. Термін “інформація” відображено у 1 551 957 документах. Термін “медіа” відзначено у 912,069 позиціях, “грамотність” – у 25 706 позиціях (вона конкретніша у фокусі). Поєднання термінів “інформація” та “грамотність” – 4 803 позиції. Використовуючи лематизацію й обмеженіший пошук, виявили термін “інформаційна грамотність” у 1 501 позиціях.

Терміни “медіа” та “грамотність” відображено у 1468 позиціях, “медіаграмотність” – у 467 позиціях. З наведених прикладів помітно, що напрями, пов'язані з “інформацією”, мають більший обсяг, ніж напрями, пов'язані з “медіа”. Співвідношення становить близько 1,6 до 1. Між “інформаційною грамотністю” та “медіаграмотністю” співвідношення знайдених документів становить близько 3,2 до 1, що є значно більшим.

Характеристика інформаційної грамотності та медіаграмотності у розрізі дослідження. Інформаційна грамотність – це сфера, якій приділяється дедалі більше уваги в освітньому середовищі. До 1990-х років досліджень на цю тему була невелика кількість, до 1994 року вони становили лише 3,4% від загальної кількості документів. Дослідження в цій галузі почали повільно збільшуватися, і між 1995 і 2004 роками частка зростає до 22,4%. Цей інтерес продовжував зростати з 2005 року. Проблематика щодо інформаційної грамотності становила 73,8% документів у базі даних Web of Science.

Щодо предметних галузей статей з інформаційної грамотності, інформатика та бібліотекознавство є найпопулярнішими на рівні 54,2% (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Топ предметних галузей, в яких опубліковано статті,
присвячені медіаграмотності й інформаційній грамотності**

Інформаційна грамотність			Медіаграмотність		
рейтинг	Теми статей	N (%)	рейтинг	Теми статей	N (%)
1	Інформатика та бібліотекознавство	1,080 (54.2)	1	Освіта	182 (25.7)
2	Комп'ютерна наука	335 (16.8)	2	Комунікація	135 (19.1)
3	Освіта	221 (11.1)	3	Психологія	82 (11.6)
4	Медсестринство	51 (2.6)	4	Охорона навколишнього середовища	33 (4.7)
4	Техніка	42 (2.1)	4	Соціальні науки	33 (4.7)
6	Економіка бізнесу	30 (1.5)	6	Кіно, радіо, телебачення	27 (3.8)
6	Медична інформатика	27 (1.3)	6	Інформатика та бібліотекознавство	27 (3.8)
8	Послуги з охорони здоров'я	25 (1.3)	8	Комп'ютерна наука	24 (3.4)
9	Зв'язок	17 (0.9)	9	Педіатрія	20 (2.8)
10	Соціальні науки інші теми	14 (0.7)	10	Мовознавство	15 (2.1)
	Інші	149 (7.5)		Інші	130 (18.4)
	Всього	1,991 (100)		Всього	708 (100.1)

Дві тісно пов'язані галузі: інформатика (16,8%) та освіта (11,1%). Інші теми різняться, і кожна містить невеликий відсоток загального вмісту. Тож очевидно, що інформаційна грамотність досліджувалась у галузях інформатики та бібліотекознавства. Усі 13 кращих журналів, наведених у табл. 2, стосуються галузей бібліотекознавства й інформатики.

Таблиця 2

Топ журналів, що публікують статті з інформаційної грамотності та медіаграмотності

Інформаційна грамотність				Медіаграмотність			
P	Назва журналу	N	5 р. Імпакт фактор	P	Назва журналу	N	5-р. Імпакт фактор
1	Journal of Academic Librarianship	124	0.864	1	Comunicar	47	0.293
2	Portal Libraries and the Academy	67	---	2	American Behavioral Scientist	24	0.946
3	College Research Libraries	63	---	3	Journal of Communication	15	3.627
4	Reference User Services Quarterly	42	---	4	Journal of Adolescent Adult Literacy	14	---
4	Journal of Librarianship and Information Science	40	0.602	4	Journal of Popular Film and Television	9	---
6	Library Trends	40	0.344	6	Health Communication	7	1.744
6	Electronic Library	39	0.642	6	Journal of Adolescent Health	7	3.849
8	Libri	37	0.356	8	Journal of Broadcasting and Electronic Media	7	1.058
9	Information Research An International Electronic Journal	35	---	9	Pediatrics	6	---
10	Journal of Documentation	34	1.333	10	Journal of Health Communication	5	2.307
11	Health Information and Libraries Journal	29	1.230	11	Journal of School Health	5	2.014
12	Program Electronic Library and Information Systems	29	---	12	Journalism and Mass Communication Quarterly	5	0.691
13	Library Information Science Research	27	---	13	Media Psychology	5	1.856
				4	Procedia Social and Behavioral Sciences	5	---

У табл. 3 наведено 24 найкращих авторів у галузі інформаційної грамотності. Хайді Жульєн, Марія Пінто та Крістін Брюс – у трійці найкращих авторів у цьому списку.

Таблиця 3

Топ авторів статей, присвячених темам інформаційної грамотності та медіаграмотності

Інформаційна грамотність			Медіаграмотність		
рейтинг	Автор	рейтинг	Автор	рейтинг	Автор
1	Julien, H.	23	1	Primack, BA.	12
2	Pinto, M.	16	2	Austin, EW.	11
3	Bruce, C.	14	2	Hobbs, R.	11
4	Lloyd, A.	12	4	Pinkleton, BE.	7
5	Badke, W.	9	5	Wade, TD.	5

Продовження табл.3

Інформаційна грамотність			Медіаграмотність		
рейтинг	Автор	рейтинг	Автор	рейтинг	Автор
5	Fourie, I.	9	5	Wilksch, SM.	5
5	Majid, S.	9	7	Brown, JD.	4
8	Oakleaf, M.	8	7	Cohen, M.	4
9	Arg, L.	7	7	Fine, MJ.	4
9	Crawford, J.	7	7	Land, SR.	4
9	Foo, S.	7	7	Potter, WJ.	4
9	Koltay, T	7	12	Chen, YC.	3
9	Kwon, N.	7	12	Christ, WG.	3
9	Millet, MS.	7	12	Gold, MA.	3
9	Mokhtar, IA.	7	12	Greene, K.	3
9	Walter, S.	7	12	Kesten, A.	3
17	Bawden, D.	6	12	Kupersmidt, JB.	3
17	Gross, M.	6	12	Livingstone, S.	3
17	Limberg, L.	6	12	Page, RM.	3
17	Sales, D.	6	12	Raich, RM.	3
17	Saunders, L.	6	12	Scull, TM.	3
17	Sundin, O.	6	12	Strasburger, VC.	3
17	Webber, S.	6	12	Trier, J.	3
17	Woodard, BS.	6	12	Tyner, K.	3

Табл. 4 містить перелік найкращих установ, що досліджують інформаційну грамотність. Очолюють цей список дослідники з Альбертського й Іллінойського університетів. З-поміж 18-ти проаналізованих установ: 9 – із США, а решта – з 6-ти інших країн. Як і очікувалося, США склали найбільшу частку статей щодо інформаційної грамотності – 40,6%. Англія (7,7%) й Австралія (6,9 %) посідають друге та третє місце відповідно, далі йдуть Канада (5,3%) та Китай (4,7%). Серед 17-ти країн, які зараз досліджують інформаційну грамотність, більшість розташована у Північній Америці, Європі та Східній Азії.

Таблиця 4

Топ закладів освіти, що проводять дослідження щодо інформаційної грамотності та медіаграмотності

Інформаційна грамотність				Медіаграмотність			
P	Заклад освіти	N	Шанхайський рейтинг	P	Заклад освіти	N	Шанхайський рейтинг
1	Альбертський університет (University of Alberta)	23	101-150	1	Університет Каліфорнії (University of California system)	17	3
2	Іллінойський університет (University of Illinois system)	22	25	2	Державний університет Вашингтона (Washington State University)	15	201-300

Продовження табл.4

Інформаційна грамотність				Медіаграмотність			
3	Індіанський Університет (Indiana University)	21	85	3	Університет Пітсбурга (University of Pittsburgh)	12	61
4	Університет Гренади (University of Granada)	20	301-400	4	Темпльський університет (Temple University)	9	301-400
5	Міський університет Нью- Йорка (City University of New York system)	19	301-400	4	Університет Лондона (University of London)	9	201-300
5	Технологічний університет Квінсленда (Queensland University of Technology)	19	---	6	Університет Північної Кароліни (University of North Carolina)	8	43
5	Університет Шефільда (University of Sheffield)	19	101-150	6	Техаський університет (University of Texas)	8	36
8	Університет Чарльза Стюарта (Charles Stuart University)	17	---	6	Університет Торонто (University of Toronto)	8	28
8	Каліфорнійський університет (University of California system)	17	3	9	Автономний університет Барселони Autonomous University of Barcelona)	7	201-300
10	Університет штату Вашингтон (Washington State University)	15	201-300	9	Університет Фліндерса в Південній Австралії (Flinders University of South Australia)	7	301-400
10	Університет штату Пенсильванія (Pennsylvania State University)	15	54	9	Гарвардський університет (Harvard University)	7	1
10	Технологічний університет Наньян (Nanyang Technological University)	15	201-300	9	Вісконсінський університет (University of Wisconsin system)	7	19
10	Вікторіанський університет Веллінгтона (Victoria University of Wellington)	15	401-500	13	Університет штату Арізона (Arizona State University)	6	79

Продовження табл.4

Інформаційна грамотність				Медіаграмотність			
14	Університет Преторії (University of Pretoria)	14	---	13	Пенсильванський державний університет (Pennsylvania State University)	6	54
15	Університет Лафборо (Loughborough University)	13	---	13	Ратгерський університет (Rutgers State University)	6	61
15	Університет штату Огайо (Ohio State University)	13	65	16	Університет Бригам Янг (Brigham Young University)	5	301-400
15	Університет штату Нью-Йорк (State University of New York system)	13	201-300	16	Сіднейський університет (University of Sydney)	5	97
18	Сиракузький університет (Syracuse University)	12	301-400	16	Вашингтонський університет (University of Washington)	5	16

Використання певних слів у заголовках документа уможливило виявлення осередків досліджень з інформаційної грамотності. Підраховуючи слова, що з'явилися у всіх статтях, ми виявили, що “інформація” (N = 1173) та “грамотність / грамотності” (N = 937) були першими двома словами. Решта часто вживаних слів допомагають висвітлити фокус досліджень щодо інформаційної грамотності.

З табл. 5 помітно, що є три групи слів. Перша група пов'язана з бібліотекознавством (наприклад, бібліотека та бібліотекар), друга група – з освітою (студент, навчання, освіта, викладання, університет тощо), третя група – з технологіями (онлайн, веб, цифрові технології, Інтернет). Варто зазначити, що в цьому списку немає слова “медіа”.

Таблиця 5

Топ головних слів у статтях, присвячених проблемам інформаційної грамотності та медіаграмотності

Інформаційна грамотність			Медіаграмотність		
рейтинг	Слово	N	рейтинг	Слово	N
1	Інформація	1,173	1	ЗМІ	346
2	Грамотність	937	2	Грамотність	255
3	Бібліотека / бібліотеки	248	3	Освіта	70
3	Студент (и)	248	4	Підліток	46
5	Вивчення	189	5	Дитина / діти	34
6	Освіта	149	6	Навчання / навчання???	31
7	Навички	118	7	Школа (и)	29
8	Викладання	107	8	Телебачення	27
9	Інструкція	106	9	Програма (и)	25
9	Навчання	106	10	Використання	24
11	На основі	101	11	Ефект (и)	23

Продовження табл.5

Інформаційна грамотність			Медіаграмотність		
рейтинг	Слово	N	рейтинг	Слово	N
12	Університет / університети	88	11	Нові	23
12	Дослідження	88	13	Інформація	22
14	Школа (и)	76	14	Вчителі	21
15	Бібліотекар (и)	73	15	Палити	20
16	Оцінка (и)	72	15	Студенти	20
17	Практика (и)	72	17	Зв'язок (и)	19
18	Інтернет	70	18	Цифровий	18
19	Веб	69	18	Втручання (и)	18
20	Академічний	66	20	На основі	17
21	Технологія / технології	62	20	Харчування	17
22	Використання	60	22	Культура	16
23	Підхід (підходи)	56	22	Навчальна програма	16
24	Здоров'я	55	22	Розробка (и)	16
24	Бакалаврат (и)	55	25	Реклама	15
26	Вчителі	52	25	Дівчата	15
26	Навчальна програма	52	25	Навчання	15
28	Наука (и)	51	25	Соціальна	15
29	Розвиток	50	25	Навчання	15
30	Модель (і)	49	25	Молодь (и)????	15
30	Використання	49	31	Аналіз	13
32	Цифровий	48	31	Тіло	13
33	Коледж (и)	47	31	Оцінка	13
33	Курс (и)	47	31	Новини	13
35	Кейс	45	31	Профілактика	13
36	Вища	42	31	Дослідження	13
37	Факультет	41	31	Ризик (и)	13
39	Докази	39	31	Роль	13
39	Інтернет	39	39	Підхід (підходи)	12
			39	Інтернет	12
			39	Навички	12

Концепція медіаграмотності почала розглядатися в документах у базі даних Web of Science, починаючи з 1995 року, і цей рівень зосередженості постійно зростає. До 1995 року її частка в базі даних становила лише 3%, але цей відсоток зріс до 26,2 % між 1995 і 2004 роками. Зацікавленість у медіаграмотності продовжує стрімко зростати протягом останнього десятиріччя: в 2005 році –70,9% від загальної кількості документів.

Щодо медіаграмотності, то важко відзначити одну домінуючу галузь. Перші три напрями досліджень – освіта (25,7%), комунікації (19,1 %) та психологія (11,6 %). Інші галузі, як показано в табл. 1, містять інші суспільні науки, охорону здоров'я та інформацію, бібліотекознавство. У табл. 2 наведено журнали, де публікуються статті з медіаграмотності. “Comunicar” – основний журнал (N = 47), за ним – “American behavioral scientist” (N = 24). Для решти журналів є два основних напрями – комунікації та здоров'я. Існують також декілька “гібридних” журналів – у межах обох цих напрямів, такі як “Health communication” та “Journal of health communication”.

Основні автори, які пишуть про медіаграмотність, – Брайан Примак, Рене Гоббс та Еріка Остін. Що стосується інститутів, найбільш пов'язаних із медіаграмотністю, цей список очолює Каліфорнійський університет, тоді як Вашингтонський державний університет посідає друге місце. Як помітно з табл. 4, з-поміж 19-ти установ – 14 з них із США. Решта установ з Австралії, Англії, Канади та Іспанії. За походженням документів США посідають перше місце з часткою 51,8%. Англії належить друге місце, але її частка становить 5,8%. Канада, Іспанія та Австралія також розташовані у верхній частині списку. Країни Північної Америки та Європи є домінуючими.

Слова у заголовках, що стосуються медіаграмотності, наведено в табл. 5. Слова “медіа” та “грамотність” – на першому та другому місцях, відповідно 346 та 255 вживань. Виділено три групи слів: перша група пов'язана з освітою (наприклад, освіта, школа, вчитель, студент чи навчальний план), друга група слів стосується комунікацій (наприклад, телебачення, ефект, спілкування, реклама, новини або Інтернет), третя група пов'язана зі здоров'ям (наприклад, куріння, прийом їжі, профілактика, втручання чи ризик). Тут ми також бачимо наявність слова “інформація”.

Подібності та відмінності. Порівняємо інформаційну і медіаграмотність з точки зору шести аспектів.

Перший аспект – схожі закономірності розвитку. Дві концепції в останні роки розвивалися досить швидко. Це прискорення є найбільш очевидним у 2000-х, особливо з 2005 року. У США, Англії, Австралії, Канаді, Іспанії, Китаї та Південній Африці приділяється особлива увага дослідженню як інформаційної, так і медіаграмотності.

Другий аспект – їхнє інше наукове коріння. У той час як інформаційна грамотність виникла з бібліотекознавства та інформатики, медіаграмотність походить із засобів масової інформації, освіти й суспільних наук. Три найкращі журнали, що випускають статті щодо проблем інформаційної грамотності, – це бібліотечні журнали, тоді як журнали, що публікують статті з медіаграмотності, – це журнали комунікацій та суспільних наук. Журнали, пов'язані з медіаграмотністю зазвичай мають вищі чинники впливу, тоді як бібліотечні журнали або є виданнями, що не стосуються соціальних наук, або мають менші фактори впливу (табл. 2).

Третій аспект – відмінність учасників й установ. У табл. 3 із 48-ми авторів, представлених в обох списках, лише один згадується в обох полях. Перші три автори у кожному списку взагалі не відображаються в іншому списку. Цей рівень розбіжності є показником того, що ці два поля досліджуються двома абсолютно різними групами дослідників. Наукові установи (табл. 4) по суті підтверджують цей висновок. З-поміж 37-ми університетів, перерахованих в обох списках, більшість не перетинаються. З-поміж 18-ти університетів, пов'язаних з медіаграмотністю, 12 займають місця з-поміж 100 найкращих у Шанхайському рейтингу світових університетів. З-поміж 18-ти університетів, пов'язаних з інформаційною грамотністю, відповідна кількість таких лише 5.

Четвертий аспект – їхня предметна галузь. Освіта – це спільний зв'язок між двома напрямками (табл. 5). Ця галузь є основою для інтеграції та співпраці, але кожен напрям також має свій акцент, як помітно з основних заголовків. Насправді вони також різняться за цілями вивчення. Об'єктами, що цікавлять науковців, які досліджують проблеми інформаційної грамотності, є переважно рецензовані публікації. Щодо проблем медіаграмотності увага приділяється засобам масової інформації та медіаповідомленням. Останніми роками основна увага зосереджена на мультимедійних матеріалах, інформаційних і комунікаційних технологіях. Існує також перетин цих двох напрямів з погляду предметної галузі. Обидві концепції грамотності спрямовують користувачів на задоволення їхніх інформаційних потреб шляхом пошуку, оцінювання, використання засобів масової інформації. Одна концепція більше стосується навичок дослідження, інша – пов'язана з критичним аналізом засобів масової інформації (Hobbs, 2010; Lau, 2013).

П'ятий аспект – їхні відмінності в аналітичному підході. Інформаційна грамотність зосереджується на аналізі інформації (Lau, 2013), загалом на текстовому аналізі. Ця концепція пов'язана з критичним оцінюванням якості інформації, пов'язаної з дослідженнями, але не вивчає інформаційну аудиторію та інформаційні ефекти (Lau, 2013). На противагу цьому медіаграмотність має наукове коріння в медіазнавстві та суспільних науках. Вона стосується ключових аспектів медіа, таких як медіаповідомлення, медіаіндустрія, медіааудиторія та медіаефекти (Martens, 2010). Таким чином, медіаграмотність застосовує аналітичні підходи.

Шостий аспект – їхні цілі. Інформаційна і медіаграмотність мають однакову мету – навчити людей отримувати доступ, розуміти, оцінювати, спілкуватися, використовувати, створювати медіаповідомлення й інформацію. Обидва напрями підкреслюють важливість етичного використання інформації, критичного аналізу вмісту, використання мультимедійних платформ та отримання знань. Виклики суспільства спонукають інформаційну грамотність до розширення своєї функції щодо формування громадянської позиції, вирішення значення відповідної інформації в комерційному світі, яким керує економіка знань (Bawden, 2001). Науковці з питань медіаграмотності також пропонують, щоб медіаграмотність сприяла демократії, економіці знань та навчанню протягом усього життя (Лівінгстон та ін., 2005).

Висновки й перспективи подальших розвідок. Емпіричні результати дослідження бази даних Web of Science показують, що між концепціями інформаційної й медіаграмотності є більше відмінностей, ніж подібностей. Інформаційна грамотність є більш загальною галуззю, ніж медіаграмотність. Вона має чітку, але вузьку спрямованість на бібліотекознавство та технології. З іншого боку, медіаграмотність має ширший обсяг і більше пов'язана із комунікаціями, проблемами, що стосуються здоров'я, дозвілля та культури. Зрозуміло, що ці сфери певною мірою перетинаються, але медіаграмотність не є підрозділом інформаційної грамотності, а інформаційна грамотність також не є підкатегорією медіаграмотності.

Ці дві сфери походять з різних наукових традицій, вивчають різні проблеми та відіграють різні ролі у процесі навчання людей та підвищення рівня грамотності. Інформаційна грамотність більше пов'язана зі зберіганням, обробленням і використанням інформації, тоді як медіаграмотність більше стосується медіаконтенту, медіаіндустрії та соціальних ефектів. Однак, незважаючи на свої відмінності, вони мають низку спільних проблем. Інформаційна й медіаграмотність поділяють спільні цілі та напрями. Вони перетинаються в межах основних навичок, що прагнуть розвивати. Метою і інформаційної, і медіаграмотності є розвиток у людей навичок сприйняття обґрунтованих суджень щодо використання інформації в епоху цифрових технологій. Ці два напрями пов'язані та взаємодоповнюють один одного.

У сучасному світі розвиток інформаційної грамотності або тільки медіаграмотності не є достатнім для того, щоб забезпечити людям можливість взаємодіяти з величезним обсягом медіаповідомлень та великою кількістю інформаційних платформ. На нашу думку, потрібно об'єднати ці дві сфери для розроблення загального комплексу медіаграмотності та інформаційної грамотності, необхідних у нових технологічних умовах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні шляхів розвитку інформаційної грамотності та медіаграмотності у США, Великобританії, Австралії та Канаді, оскільки за результатами нашого емпіричного дослідження саме ці країни є найбільш розвиненими у цих наукових напрямках.

ЛІТЕРАТУРА

- Балик, Н. Р. Організація особистого освітнього простору засобами Інтернет офісу Google. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 9. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_15
- Андрущенко, В., & Передборська, І. (Ред.). (2009). *Філософія освіти*. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.

- Abid, A. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Hobbs, R. (2010). *Copyright Clarity: How Fair Use Supports Digital Learning*. Beverly Hills: Corwin/Sage. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/compstud.39.1.0123?seq=1>
- Kurbanoglu, S. (2012). *An Analysis of Concept of Information Literacy*. Retrieved from <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Kurbanoglu.pdf>
- Lau, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy* (pp. 76-91). Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ws/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf
- Livingstone, S. (2005). People living in the new media age: rethinking 'audiences' and 'users'. In *Oxford Internet Institute/MIT Workshop: New Approaches to Research on the Social Implications of Emerging Technologies* (pp. 86-91). Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/WP29-FINAL.pdf>
- McClure, L. J. (1994). *Network Literacy: A Role for Libraries, Information Technology and Libraries*. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-15570508/network-literacy-a-role-for-libraries>
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of media literacy education*, 2. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1/>
- The Media and Information Literacy Curriculum for teachers*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO. (2012). *Media and Information Literacy. Communication and information*. Retrieved from www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept

REFERENCES

- Balyk, N. R. (2010). Organizing personal learning environment with Google Internet office. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2: Kompiuterno-oriyentovani systemy navchannya*, 9, 102-105. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_15
- Peredborskaya, I., Andrushchenko, V. (Ed). (2009). *Philosophy of Education*. Kiev: Publishing House of NP Drahomanov.
- Abid, A. (2004). *Information Literacy for Lifelong Learning*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/116e-Abid.pdf>
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083>
- Hobbs, R. (2010). *Copyright Clarity: How Fair Use Supports Digital Learning*. Beverly Hills: Corwin/Sage. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/compstud.39.1.0123?seq=1>
- Kurbanoglu, S. (2012). *An Analysis of Concept of Information Literacy*. Retrieved from <http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Kurbanoglu.pdf>
- Lau, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy* (pp. 76-91). Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ws/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf

- Livingstone, S. (2005). People living in the new media age: rethinking 'audiences' and 'users'. In Oxford Internet Institute/MIT Workshop: New Approaches to Research on the Social Implications of Emerging Technologies (pp. 86–91). Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/WP29-FINAL.pdf>
- McClure, L. J. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries, Information Technology and Libraries. Retrieved from <https://www.questia.com/library/journal/1G1-15570508/network-literacy-a-role-for-libraries>
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of media literacy education*, 2. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1/>
- The Media and Information Literacy Curriculum for teachers. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>
- UNESCO. (2012). Media and Information Literacy. Communication and information. Retrieved from www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207781>

УДК 378.147:004.738.5:81'276.6:51

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” НАВИЧОК XXI СТОЛІТТЯ: ПРОБЛЕМИ Й ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Лазоренко Л. В., Красненко О. М.

englusy@gmail.com, ORCID 0000-0002-0067-7471

okrasnenko@ukr.net, ORCID 0000-0001-9758-3801

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Дата надходження 23.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Ми знаходимось тут, щоб зробити свій внесок в цей світ.

В іншому разі навіщо ми тут?

© Стів Джобс

Анотація. У статті досліджено актуальну проблему недостатньої вмотивованості студентів крізь призму Промислових революцій, які пережило людство за останні 250 років. Проаналізовано роботи сучасних науковців щодо вибору майбутньої професії сьогоднішніми студентами та виживання в умовах жорсткої конкуренції. На прикладі закону “експоненціального зростання” показано, що знання у світі подвоюються з небувалою швидкістю і це явище отримало назву “інформаційний вибух”. У статті проаналізовано промову засновника Світового Економічного Форуму, де зроблено висновок про необхідність об’єднання змішаної реальності, штучного інтелекту та квантових обчислень для подальшого розвитку суспільства. Розкрито поняття “реверсивного наставництва” та обґрунтовано термін “навчання для майбутнього” (Learning for future (LFF)). На основі робіт видатних учених минулого показано корені та історія розвитку ідеї індивідуалізованого навчання. Роз’яснено суть Давоських компетенцій та нагальну необхідність їх упровадження в реформу освітнього процесу. Обґрунтовано необхідність реформування процесу освіти задля виховання творчої особистості, яка здатна подолати виклики сучасного світу й відповідати запитам нашого тисячоліття. Спираючись на досвід провідних учених в освітній сфері, враховуючи розвиток цифрових технологій, автори виокремили 4 основні цілі освіти і 8 ключових компетенцій. Розкрито процес формування основних навичок XXI століття: критичне мислення, комунікація, креативність, спільна робота. Роз’яснено поняття “дивергентного мислення” як однієї із складових креативного підходу до вирішення завдань. Наведено приклади цього типу мислення на основі життєдіяльності таких геніїв, як Леонардо да Вінчі, Альберт Ейнштейн, Платон, Нікола Тесла. На основі роботи програміста показано різницю між soft skills та hard skills і визначено основні soft skills, які необхідні йому для успішної роботи. **Ключові слова:** навички, компетенції XXI століття, студенти ІТ спеціальностей, soft skills і hard skills, експоненціальне зростання, реверсивне наставництво, навчання для майбутнього, Давоські компетенції, дивергентне мислення.

**Лазоренко Л. В., Красненко О. Н. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко
Развитие у студентов специальности “Информационные технологии” навыков XXI века: проблемы
и пути их решения**

Аннотация. В статье исследуется актуальная проблема недостаточной мотивированности студентов через призму Промышленных революций, которые человечество пережило за последние 250 лет. Проанализированы работы современных ученых про выбор будущей профессии современными студентами и выживание в условиях жесткой конкуренции. На примере закона “экспоненциального роста” показано, что знания в мире удваиваются с небывалой скоростью, и это явление получило название “информационного взрыва”. В статье проанализирован доклад основателя Мирового Экономического Форума, где сделан вывод о необходимости объединения смешанной реальности, искусственного интеллекта и квантовых вычислений для дальнейшего развития общества. Раскрыто понятие “реверсивного наставничества” и обоснован термин “обучение для будущего” (Learning for future (LFF)). На основе работ известных

учених прошлого показаны корни и история развития идеи индивидуализированного обучения. Объяснена суть Давосских компетенций и настоятельная необходимость внедрения их в реформу образовательного процесса. Обоснована необходимость реформирования процесса образования для воспитания творческой личности, которая способна преодолеть вызовы современного мира и отвечать запросам нашего тысячелетия. Опираясь на опыт ведущих ученых в образовательной сфере, учитывая развитие цифровых технологий, авторы выделили 4 основные цели образования и 8 ключевых компетенций. Раскрыт процесс формирования основных навыков XXI века: критическое мышление, коммуникация, креативность, совместная работа. Объяснено понятие “дивергентного мышления” как одной из составляющих креативного подхода к решению задач. Приведены примеры данного типа мышления на основе жизнедеятельности таких гениев, как Леонардо да Винчи, Альберт Эйнштейн, Платон, Никола Тесла. На основе работы программиста показано различие между soft skills и hard skills и определены основные soft skills, которые необходимы работнику сферы информационных технологий для успешной работы.

Ключевые слова: навыки, компетенции XXI века, студенты IT специальностей, soft skills i hard skills, экспоненциальный рост, реверсивное наставничество, обучение для будущего, Давосские компетенции, дивергентное мышление.

Lazorenko L., Krasnenko O. Taras Shevchenko National University of Kyiv
Development the XXI century’s skills at students of Information technology: problems and ways of their solution

Abstract. Introduction. The article reveals the global problem of the students insufficient motivation through the prism of the Industrial Revolutions that humanity has experienced over the past 250 years. The works of modern scientists (Sir Ken Robinson, Satya Nadella, Erik Brynjolfsson, Andrew McAfee, Allan Snyder, John Mitchell, etc.) on the choice of future profession by today’s students and survival in conditions of fierce competition are analyzed. The example of the law of “exponential growth” shows that knowledge in the world is doubling at an unprecedented rate and this phenomenon is called “information explosion”. **Purpose.** The article analyzes the speech of the founder of the World Economic Forum, which concluded that it is necessary to combine mixed reality, artificial intelligence and quantum computing for the further development of society. The concept of “reversible mentoring” is revealed and the term *Learning For Future* is substantiated. Based on the work of prominent scholars of the past, the roots and history of the idea of individualized learning are shown. The essence of the Davos competencies, or 2020 competencies, and the urgent need to implement them in the reform of the educational process are explained. **Methods.** The necessity of reforming the process of education for the sake of educating a creative personality that can overcome the challenges of the modern world and meet the demands of our millennium is substantiated. **Results.** Based on the experience of leading scholars in the field of education, taking into account the development of digital technologies, 4 main goals of education and 8 key competencies have been identified. The process of formation of basic skills of the XXI century (4C) is revealed: Critical thinking, Communication, Creativity and Collaboration. The concept of “divergent thinking” as one of the components of a creative approach to solving problems is explained. Examples of this type of thinking based on the lives of such geniuses as Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Plato, Nikola Tesla are given. **Conclusion.** Based on the work of the programmer, the difference between soft skills and hard skills is shown and the basic soft skills that he needs for successful work are determined.

Key words: skills, competencies of the XXI century, IT students, soft skills and hard skills, “exponential growth”, “reversible mentoring”, Learning For Future, Davos competencies, “divergent thinking”.

Постановка проблеми. Людина народжується з великою кількістю природних талантів. Але багато хто повністю втрачає зв’язок з цими талантами, потрапляючи в тенета системи освіти. Багато талановитих, геніальних людей у чомусь не вважають себе такими тільки тому, що їхній успіх у школі ніхто не сприймав за щось важливе, а інколи навіть і насміхалися з їхніх винаходів та припущень. І це справді має катастрофічні наслідки як для самих людей, так і для розвитку суспільства в цілому. (Robinson, 2006).

Розглядаючи проблему невмотивованості, незацікавленості студентів освітнім процесом, варто звернути увагу на сьогоденну ситуацію в системі освіти з опертям на наслідки Промислової революції XIX ст. За останні 250 років людство пережило три Промислові революції. Люди,

які матимуть змогу користуватися досягненнями Четвертої Промислової революції, будуть більш здоровими, вільними, освіченими, завдячуючи використанню штучного інтелекту, робототехніки, аддитивного виробництва “3-D друк” (3-D printing), нейро-, біотехнологій, віртуальній і доповненій реальностям, передових новітніх матеріалів й енергетичних технологій (Robinson & Aronica, 2016, pp. 95-98).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головний виконавчий директор (CEO) Microsoft Сатья Наделла (Satya Nadella) в своїй доповіді стверджує, що до 2022 року компаніям-гігантам доведеться витратити чималі гроші, аби “перевчити” старі кадри. Натомість, у науці, архітектурі, інженерії, математиці й сфері технологій триватиме справжня боротьба за таланти. Отже, конкуренція в цій сфері сягне свого апогея. Щоб обрати майбутню професію, на думку експертів, варто орієнтуватися на предметну сферу, об’єднану аббревіатурою STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics / Наука, Технології, Інженерія, Математика).

Ерік Бриньольфсон (Erik Brynjolfsson), директор центру цифрового бізнесу Масачусетського Технологічного Інституту, один з найцитованіших учених у галузі інформаційних систем і новітніх технологій, та Ендрю Макафі (Andrew McAfee), соціолог й економіст з МІТ, дослідник “нової економіки”, яку ці технології створюють у книзі “The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies” (Brynjolfsson & McAfee, 2016), продовжують свої дослідження, опубліковані в 2014 році в книзі “Race Against the Machine”. Вони стверджують, що в Другий індустріальний вік, який передбачав автоматизацію багатьох когнітивних завдань, людей замінюють машини, а під час Першого машинного віку люди і машини доповнювали одне одного. Деякі приклади, наведені в книзі, включають “програмне забезпечення, яке оцінює студентські есеї більш об’єктивно, послідовно й швидко, ніж люди” і “статті на Forbes.com про попередній перегляд корпоративних прибутків” – “все зроблене алгоритмами без участі людини”.

Щоб проілюструвати “експоненційне зростання” (“*exponential*”), вони переказують історію царя, який був настільки вражений людиною, яка придумала шахи, що запропонував їй будь-яку винагороду. Щоб прогодувати свою сім’ю, винахідник обрав рис. Він попросив царя просто покласти на першу площу шахівниці рисове зерно, а потім на кожную наступну площу класти в два рази більше, ніж попередню. Імператор погодився, поки не зрозумів, що 63 випадки подвоєння дають фантастично велике число, навіть починаючи з одного зерна – 18 тисяч зерен рису на другій половині шахової дошки.

Автори порівнюють цю другу половину шахової дошки із Законом Мура про невпинне подвоєння цифрової обчислювальної потужності кожні два роки. На відміну від парового двигуна, який подвоювався кожні 70 років, комп’ютери “покрашувалися, швидше, ніж будь-що інше”, зазначає Бриньольфсон. “Тепер, коли ми знаходимося в другій половині цифрової шахової дошки, ви бачите автомобілі, які їздять в дорожньому русі, суперкомп’ютери Jeopardy-champion, заводи роботів і кишенькові смартфони, еквівалентні суперкомп’ютеру всього покоління. Тому тепер додаємо поширення Інтернету як людям, так і речам – скоро всі на планеті будуть мати смартфон, а кожен касовий апарат, двигун літака, студентський iPad і термостат транслюватимуть цифрові дані через Інтернет”.

Учені підраховували за законом експоненціального зростання (коли швидкість зростання є пропорційною до значення величини) подвоєння знань у світі: перше відбулося приблизно з 750 до 1750 року (тобто за 1000 років); друге – за 150 років (тобто в 1900); третє – за 50 років (у 1950 році). Отже, обсяг інформації за ці півстоліття зріс у 8-10 разів.

Починаючи з 2015 року подвоєння обсягу знань людства відбувається за 2 роки, а за прогнозами експертів на 2050 рік – за 1 тиждень. Це явище, отримавши назву “*інформаційний вибух*”, свідчить про початок інформаційної ери, коли знання людства й обсяг інформації будуть збільшуватися з рекордною швидкістю.

Наукові завдання статті. За минулі 250 років у багатьох сферах людського життя неодноразово виникали якісні зміни. Спираючись на думку засновника Всесвітнього Економічного Форуму (World Economic Forum) Клауса Шваба (Klaus Schwab), ми живемо на порозі Четвертої Індустріальної революції, коли збір потоків інформації в гігантських центрах оброблення даних буде перетворювати суспільство на всіх рівнях, в тому числі в освіті. В своїй книзі “Технології Четвертої Індустріальної Революції” (Schwab, 2018) автор наголошує, що для подальшого розвитку потрібне об’єднання трьох важливих технологічних напрямків:

I) змішаної реальності (створюється новий інтерфейс користувача, який перетворює поле вашого зору в комп’ютерний екран, тобто цифровий і фізичний світи об’єднуються, стають одним цілим. Інформація, додатки, друзі, колеги будуть у вільному доступі, хоч де б ви були – в офісі, на симпозиумі тощо);

II) штучного інтелекту (AI), який посилить будь-який професійний досвід, доповнюючи людські можливості своїми експертними висновками й знаннями і такою потужністю прогнозування, яка людині не під силу;

III) квантових обчислень, які змінять фізичні принципи обчислень і нададуть можливість, яка необхідна для вирішення надскладних проблем.

Світ переходить в нову фазу проривного розвитку і ми повинні навчити студентів впливати на свої сім’ї, організації, використовуючи 4C’s of 21st Century skills.

З точки зору Європейської комісії в галузі освіти (European Commission (EC) (European Commission, 2007, p. 12) у представленій програмі стверджується, що “програма для нових навичок сприятиме інвестуванню в людський капітал протягом всього життя, від професійної освіти, вищої освіти і до навичок у галузі цифрових і високих технологій або життєвих навичок, необхідних для активної участі громадян в умовах праці на робочих місцях та у суспільстві, які постійно змінюються (https://ec.europa.eu/info/strategy/decision-making-process_en), ЮНЕСКО ввела термін “*реверсивне наставництво*” (*Reverse Mentoring*). Йдеться не тільки про те, що молодше покоління навчає старше. При такій формі взаємодії обидві сторони змушені виходити з зони комфорту та думати, працювати і навчатися по-новому.

У роботі Інституту ЮНЕСКО з Інформаційних технологій в освіті (ІІТЕ) (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) “Teaching And Learning For A Sustainable Future” (<https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>), присвяченій навчанню майбутнього, виділяють такі важливі компетенції, як критичне мислення і навичку вирішення проблем, кооперація та лідерство, ефективна комунікація, допитливість і увага, ініціативність та адаптивність (UNESCO/ІІТЕ, 2010).

Як зрозуміти термін “*навчання для майбутнього*” (*LFF*)? Ще в кінці ХХ століття майбутнє здавалося чимось далеким, але з розвитком глобального технологічного й електронного прогресу майбутнє наблизилось і тепер стоїть фактично на нашому порозі. Отже, освіта має йти в ногу з постійними змінами й перетвореннями, інакше вона ризикує залишитися далеко позаду. Більше немає можливості розвивати якісну освіту з точки зору статистики. Треба постійно враховувати потреби сьогодення й завтра, яке стрімко наближається, – так можна пояснити термін “навчання для майбутнього” (*LFF*).

Найвідоміша доповідь на TEDx Talks (TED – technology, entertainment, design; технології, розваги, дизайн) (<https://www.ted.com/#/>) американського приватного некомерційного фонду, відомого своїми щорічними конференціями, на яких розповсюджуються унікальні ідеї (“ideas worth spreading”), була зроблена без допомоги будь-якого реквізиту, технологій або слайдів і з найменшою кількістю рухів. Це була доповідь сера Кена Робінсона “Як школи вбивають креативність?” (Robinson, 2006, <https://youtu.be/iG9CE55wbTY>), зроблена в 2006 році й завантажена більше чотирьох мільйонів (4000000) разів. Кен Робінсон належить до найвідоміших у світі ораторів. Загалом, його виступи 2006 та 2010 років переглянуло приблизно 200 мільйонів

людей у 150-ти країнах світу. Всесвітньо визнаний експерт з розвитку креативності, інновацій і людських ресурсів, він працює з урядами Європи, Азії і США і з найбільшими корпораціями. В 1998 році сер Робінсон підготував звіт “Все наше майбутнє: креативність, культура й освіта” (All Our Futures: Creativity, Culture and Education” (1998 p.), опублікований для широкого загалу. Книга Кена Робінсона “Покликання: Як знайти те, для чого ви створені і жити в своїй стихії”, перекладена на 21-у мову, стала міжнародним бестселером. У 2003 році королева Єлизавета II посвятила його в Лицарі. Автор показав, що та освіта, яка існує наразі, економічно невігдна, не відповідає запитам сьогодення; він стверджує, що університети готують студентів просто до того, “щоб в майбутньому вони стали лише викладачами”.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз сучасної наукової літератури щодо підготовки студентів ІТ спеціальностей до майбутньої професійної діяльності; надати роз’яснення і поради для розвитку й удосконалення у студентів закладів вищої освіти навичок XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Історія розвитку. Корені ідеї індивідуалізованого навчання знаходяться далеко до історії освіти. В XVII ст. Джон Локк виступав за гармонійний розвиток людини. Ті вчені, які підтримували і практикували цілісний підхід до навчання, розглядали цю проблему з різних сторін, їхні підходи не можна об’єднати в одну наукову практику, але всі вони ставили за мету створення системи освіти, яка базувалася б на тому, як вчать діти, і якими навичками вони мають оволодіти, щоб стати успішною і всебічно розвиненою особистістю.

Серед цих видатних учених згадаємо Жан-Жака Руссо (Jean-Jacques Rousseau), Йоганна Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi), Джона Дьюї (John Dewey), Курта Хана (Kurt Matthias Robert Martin Hahn), Марію Монтессорі (Maria Montessori), Льва Виготського (Lev Semionovich Vygotsky), Ноама Хомського (Avram Noam Chomsky), Рудольфа Штайнера (Rudolf Joseph Lonz Steiner), Олександра Нілла (Alexander Sutherland Neill) і багатьох інших.

Розвиток навичок і компетенцій XXI століття. Для того щоб в епоху високих технологій та автоматизації значної кількості звичних нам процесів залишатися висококваліфікованим фахівцем, потрібні нові навички й уміння. Професор Мельбурнського університету (University of Melbourne) Патрик Гриффін (Patrick Griffin), керівник найбільшого міжнародного наукового проєкту з оцінювання та викладання навичок і компетенцій XXI століття (ATC21S), в своєму інтерв’ю звернув увагу на деякі особливості розвитку навичок XXI століття. На останньому Світовому Економічному форумі після опитування роботодавців щодо вимог до найманих працівників у 2020 році було визначено чотири основні компетенції.

Програма освітнього альянсу “Партнерство з навичок XXI століття” (Partnership for 21st Century Skills) також виділяє критичне мислення, креативність, комунікацію та кооперацію як важливу частину освітньої системи, яка визначає навчання в XXI столітті.

Ще в 50-х роках минулого століття фахівці з різних галузей науки почали шукати певний набір якостей і навичок фахівця, “ключові компетенції”, soft skills, які визначатимуть успішність кар’єри. В 2016 році році на Всесвітньому Економічному форумі (The World Economic Forum) в Давосі експертами в доповіді “The Future of Jobs” було оголошено десять найпотрібніших якостей і навичок, які слід розвивати, для того, щоб бути затребуваним у 2020 році, так звані Давоські компетенції, або компетенції-2020 (www.weforum.org).

Для порівняння аналітики Форуму запропонували таблицю (табл.1), з якої можна простежити з 2015 року (саме тоді проводилося перше дослідження) зміни актуальності навичок для успішної кар’єри.

Таблиця 1

2015 рік	2020 рік
1) Комплексне розв’язання проблем	1) Комплексне розв’язання проблем
2) Координація дій з іншими	2) Критичне мислення
3) Управління людьми	3) Креативність

Продовження табл. 1

2015 рік	2020 рік
4) Критичне мислення	4) Управління людьми
5) Взаємодія, ведення перемовин	5) Координація дій з іншими
6) Контроль якості	6) Емоційний інтелект
7) Сервіс-орієнтування	7) Складання суджень й ухвалення рішень
8) Складання суджень й ухвалення рішень	8) Сервіс-орієнтування
9) Активне слухання	9) Взаємодія, ведення перемовин
10) Креативність	10) Когнітивна гнучкість

На першому місці за людиною все ж таки залишається ухвалення важливих рішень і реагування на швидку зміну ситуації (Complex Problem Solving), хоча більша кількість процесів стає автоматизованою, креативність поки не властива штучному інтелекту й обрати кращий варіант уможливує саме творчий підхід до вирішення проблеми. Тим не менш, очікується, що до 2020 року штучний інтелект входить до ради директорів деяких компаній. П'ять з десяти навичок у рейтингу стосуються спілкування з людьми, вміння керувати, розуміти й домовлятися. Ще чотири пов'язані з особливостями мозку – здатністю приймати рішення, генерувати ідеї й творити. Майбутнє – це період, коли головною цінністю стане мозок, емоції й розвиток. На друге місце за значущістю у 2020 році виступає критичне мислення, яке в 2015 році займало четверту позицію.

Таким чином, при прогнозуванні ринку освіти й праці висувається теза про “відмирання” більшості відомих професій. Тобто, важливо не те, що ви вмієте робити, а **як** ви це робите й наскільки ви здатні змінитися, вчитися, оволодівати новими сферами застосування своїх знань, умінь і навичок. На сьогодні ще залишаються професії, для яких “hard skills” є важливішими, ніж “soft skills”, але дедалі цих спеціальностей стає все менше, тому що “soft skills” – це компетенції майбутнього, як наголошувалось вище.

Реформування процесу освіти. Ще не так давно система освіти в більшості країн світу була націлена на накопичення знань, і люди виконували відносно прості дії багато разів поспіль. Тепер ці рутинні дії виконуються автоматично, завдячуючи роботизації й цифровим технологіям. Наводяться приклади змін навіть в юридичному профілі. В США зараз близько 80% особистих судових справ звичайні люди ведуть самі, без допомоги досвідчених адвокатів. Виявляється, люди просто шукають схожі судові справи в Інтернеті, самі збирають інформацію й послуги юриста їм уже не потрібні.

З самого початку школа була задумана, як прогресивний інструмент, за допомогою якого особистість здобуває універсальні уявлення про будову світу. Спираючись на думку Кена Робінсона (Ken Robinson), який займається проблемами педагогіки протягом 40-ка років, зокрема знається на західних і східних системах освіти, був з-поміж чотирьох міжнародних радників, які побудували для Сингапуру надсучасну модель шкільної освіти, завдяки чому ця країна стала креативним центром Південно-Східної Азії, ми дійшли висновку, що сучасна наука характеризується синергією, взаємодією різних сфер знань. Учений пропонує новітні методи глобальних змін у загальній освіті, які можна застосовувати в професійно орієнтованому навчанні студентів (Robinson, 2006).

На сьогодні основні зусилля освіти спрямовані на підвищення освітніх стандартів завдяки посиленню конкуренції й звітності. Сер Робінсон пропонує перейти від теорій до практики, від тестування до виховання творчої особистості, яка здатна подолати виклики сучасного світу й відповідати запитам нашого тисячоліття.

У більшості розвинених країн системи масової державної освіти з'явилися лише в XIX столітті і були створені значною мірою для задоволення потреб промислової революції

в робочій силі, базуючись на принципах масового виробництва. Але ж за 40 років населення Землі подвоїлось! Розвиток цифрових технологій обумовлює зміни в наших думках, іграх, почуттях, спілкуванні.

Кен Робінсон (Ken Robinson) виокремлює чотири основні цілі освіти: 1) економічна мета; 2) культурна мета; 3) соціальна мета; 4) особистісна мета, на основі яких визначено вісім ключових компетенцій: 1) допитливість; 2) креативність; 3) критичність; 4) комунікативність; 5) колективізм; 6) милосердя; 7) самоконтроль; 8) громадянська відповідальність (Robinson & Aronica, 2016, pp. 95-98).

Skills. У 1992 році психологи Джордж Лэнд і Бет Джарман (George Land and Beth Jarman) у своїй книзі “Контрольна точка і далі: опанування майбутнього сьогодні” (Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today, 1992) (Land, 1992) опублікували результати дослідження дивергентного мислення. Дивергентне мислення (від лат. *divergere* – відхилятися, розходитися) – це вміння знайти велику кількість різних рішень для одного завдання, вміння мислити нелінійно, здатність мислити нелогічно, нешаблонно, мислити за аналогіями й асоціативно, тобто воно є однією зі складових креативного підходу до вирішення завдань. Суть цього дослідження полягала в тому, що близько 1500 дітей віком від 3-х до 5-ти років пройшли тести, внаслідок чого було виявлено 98% дітей – “геніїв” дивергентного мислення. Через 5 років цих же дітей опитували за тими самими тестами і лише 32% залишилися “геніями” дивергентного мислення. Опитування провели ще за 5 років, результат знизився до 10%. Тоді вчені дали ті самі тести 200 000 дорослим, з яких всього 2% перейшли поріг «геніальності» в дивергентному мисленні. Експеримент виявив, що, стикаючись з сучасною системою освіти, діти поступово гублять свої творчі здібності.

Професор Аллан Снайдер (Allan Snyder), керівник Центру Розуму (Centre for the Mind) в Університеті Сіднея (University of Sydney, Australia), висунув гіпотезу, що “геніальними здібностями” володіють всі люди, але “пробудити” їх можуть не всі. Таку здатність не боятися робити помилки, виходити за межі вченої називає “чемпіонським мисленням”. Вивчаючи життєвий досвід відомих спортсменів і світових лідерів, він дійшов висновку, що всі вони мають спільну якість не приймати шаблонів і здатні розглядати ситуацію з різних боків і під різними кутами. Разом з Джоном Мітчелом (John Mitchell) ці вчені вважають, що проявляти такі здібності звичайним людям заважає “вміння мислити логічно”. Справжні Генії, такі як Леонардо да Вінчі (Leonardo da Vinci), Альберт Ейнштейн (Albert Einstein), Платон (Plato), Нікола Тесла (Nikola Tesla), вміли глушити аналітичну роботу розуму, як з давніх-давен було у ранніх представників цивілізованого світу, тобто їхнє мислення базувалося на “голих фактах” – явищах.

Когнітивний психолог Марк Рунко (Mark Runco, the E. Paul Torrance Professor of Creativity Studies at the University of Georgia, USA (<http://www.markrunco.com>)) у своїй книзі “Креативність” (Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice), опублікованій в 2014 році, акцентував, що “Кожна людина креативна, але не кожна реалізує свій потенціал” (Runco, 2014).

Компетенції. Протягом 10-ти років основою освітніх реформ в Європейському Союзі вважали **вісім ключових компетенцій** для навчання протягом усього життя, які були опубліковані в 2007 році в документі “The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework” (European Commission, 2007, p. 12):

- 1) Communication in the mother tongue (спілкування рідною мовою);
- 2) Communication in foreign languages (спілкування іноземними мовами);
- 3) Mathematical competence and basic competences in science and technology (математична компетентність і базові компетенції в науці й технологіях);
- 4) Digital competence (цифрова компетентність);
- 5) Learning to learn (уміння вчитися);
- 6) Social and civic competences (соціальні та громадянські компетенції);

7) Sense of initiative and entrepreneurship (навички ініціативи та підприємництва);

8) Cultural awareness and expression (культурна самосвідомість і самовираження) (European Commission).

У ТОП навичок 2020 року увійшла когнітивна гнучкість (або “гнучкість розуму”) – уміння обмірковувати декілька речей одночасно. Цікаво, що у 2015 році цей пункт не був настільки значущим. Міжнародні експерти роблять припущення, що 35% ключових затребуваних компетенцій зміняться.

У сучасному світі цей набір навичок трансформувався в коротші концепти, внаслідок чого з’явилася модель “4 К” – чотири характеристики людини, основні навички XXI століття: 1. Critical thinking (Критичне мислення); 2. Communication (Комунікація); 3. Creativity (Креативність); 4. Collaboration (Спільна робота).

Отже, так звані *soft skills* (“гнучкі”, або “м’які” непередметні навички, вміння спілкуватися, працювати з інформацією, ставити цілі, планувати час) стають надалі важливішими, ніж *hard skills* – професійні предметні навички, набуті під час навчання, воркшопів, сертифікацій, тісно пов’язані з професійною кваліфікацією. Для ІТ фахівців, наприклад, це: мови програмування, протоколи передачі даних, принципи побудови мереж, стандарти безпеки, системи віртуалізації, управління ризиками, знання систем аналізу, володіння іноземною мовою тощо.

Зупинимося докладніше на *soft skills* (*people skills, interpersonal skills*) на прикладі роботи програміста. *Soft skills* – це не навички написання програм, софту, які пов’язані з умінням спілкуватися і домовлятися, командною роботою, умінням переконувати і мотивувати людей, лідерськими якостями, відповідальністю і тайм-менеджментом. Вони необхідні для ефективної роботи і дають змогу гармонійно взаємодіяти з колегами.

Дослідження 2017 року, проведені вченими Гарвардського університету (Harvard University), Фондом Карнегі (Carnegie Foundation) і Стенфордським дослідницьким центром (Stanford Research Center), приводять до висновку, що 85% успіхів співробітника в професійній сфері забезпечуються добре розвиненими *soft and people skills*, і лише 15% успіху приходить з технічних навичок і знань (*hard skills*) (The Harvard Graduate School of Education).

Створення програмної продукції – це командна робота, в якій програміст є ключовою фігурою цього процесу. Без уміння домовитися і конструктивної критики в команді програмістів безперечно виникатимуть конфлікти, які будуть гальмувати розроблення й впливати на загальний результат. Під час своєї роботи ІТ фахівці спілкуються між собою, з керівником проекту, представником замовника; треба вміти пояснити суть задачі, обговорити проблему, коротко й доступно розповісти суть питання, мотивувати співробітників, організувати зворотний зв’язок – лише невеличка частина щоденних процесів. У такий спосіб ефективність цих процесів детермінується комунікативними навичками кожного працівника.

Основними *soft skills* ІТ фахівців є такі:

✓ Володіння на рівні B2 (як мінімум) англійською мовою – усним і писемним мовленням. Інструкції, програмування, закордонні проекти стають доступнішими, якщо не витрачається час на переклад.

✓ Уміння працювати в команді (*Team working*) і готовність до прямого діалогу з колегами й клієнтами. Міжособистісна комунікація є дуже важливою не лише на стадії підписання договору, а й в процесі виконання замовлення.

✓ Активне слухання. ІТ фахівець повинен розуміти, що клієнта треба вислухати, щоб детально зрозуміти його вимоги, можливо, під час розмови виявиться інформація, яка суттєво вплине на результат роботи.

✓ Вміння письма. Працюючи віддалено, дуже багато питань визначається саме в листах. Треба вміти пояснити пересічним людям, далеким від сфери ІТ, технічні речі й процеси, зрозумілі для фахівця.

✓ Послідовність як навичка, якої бракує не лише ІТ фахівцям. Починаючи проєкт, треба зуміти довести його до логічного завершення.

Практично всі компанії з сильною корпоративною культурою, як стартапи, так і великі компанії, такі як Airbnb, Dropbox, Snapchat, Spotify, Google, Apple, Netflix тощо, мають чітке розуміння, які *intrapersonal / people skills* вони хочуть бачити у своїх співробітників, тому що розуміють важливість цього параметру, від якого залежить успішність діяльності компанії (Brightwing).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Жодна людина не народжується з навичками. Навіть задатки мислення (критичного, аналітичного, системного) треба розвивати. Для багатьох викладачів закладів вищої освіти, особливо філологів, ці навички є зрозумілими, необхідними для якісної освіти. Кожен викладач хоче, щоб його студенти були здатні виконувати завдання самостійно, могли працювати в парі / групі у високотехнологічній передовій атмосфері, були готові до взаємодії з викладачем й іншими студентами, були здатні до гнучкого та креативного мислення.

При прогнозуванні ринку освіти й праці висувається теза про “відмирання” більшості відомих професій. Важливим є не те, що вміє робити фахівець, а як він це робить і наскільки він здатен змінитися, вчитися, оволодівати новими сферами застосування його знань, умінь і навичок. Унаслідок проведеного аналізу робіт сучасних науковців, які займаються освітніми процесами, пропонуємо розвивати у студентів навички XXI століття для їхніх подальших успішних життя й праці.

ЛІТЕРАТУРА

- Brightwing: Edition digital. Access mode <https://www.gobrightwing.com/2016/08/10/5-interpersonal-skills-every-engineer-should-have/#/>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2016). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- European Commission: Edition digital. Access mode https://ec.europa.eu/info/strategy/decision-making-process_en
- European Commission: Edition digital. Access mode <http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/images/stories/stat/soft-skills/doc/23-05-17-news-youth-in-action-keycomp-en.pdf>
- European Commission. (2007). *Key Competences For Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Land, G., & Jarman, B. (1992). *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today*. New York: HarperBusiness. Larsen.
- Mark Runco, the E. Paul Torrance Professor of Creativity Studies at the University of Georgia, USA: Edition digital. Access mode <http://www.markrunco.com>
- Robinson, K., Sir. (2006). *Do schools kill creativity?* Conference TED.com. California. Retrieved from https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.
- Robinson, K., Sir. (2006). *Do schools kill creativity?* Edition digital. Access mode <https://youtu.be/iG9CE55wbtY>
- Robinson, K., Sir, PhD., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin.
- Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice* (2nd ed.). USA: Academic Press.
- Schwab, K., Davis, N., Nadella, S. (January 11, 2018). *Shaping the Fourth Industrial Revolution*. Davos-Klosters, Switzerland: World Economic Forum, 2018.
- TEDx Talks: Edition digital. Access mode <https://www.ted.com/#/>

The Harvard Graduate School of Education: Edition digital. Access mode <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/10/social-skills-increasingly-valuable-to-employers-harvard-economist-finds/>;
<https://www.gse.harvard.edu/news/ed/16/01/theres-nothing-soft-about-these-skills>
The World Economic Forum: Edition digital. Access mode www.weforum.org
UNESCO: Edition digital. Access mode <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.
UNESCO/IITE. (November 2010). *Global Trends in the Development and Use of Open Educational Resources to Reform Educational Practices, Policy Brief*. (Transforming Education: The Power of ICT Policies, UNESCO, 2011).

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207763>

УДК 378.14:364.444:614.2

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ У СФЕРІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Гончаренко О. В.

golowko.elena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5866-6839>

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Дата надходження 18.05.2020. Рекомендовано до друку 20.06.2020.

Анотація. У статті розглядається проблема фахової підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я. Наголошується на необхідності впровадження вузькопрофільних спеціалізацій на магістерських програмах із соціальної роботи, розроблення відповідних навчальних дисциплін, проходження практики у закладах охорони здоров'я. Висвітлено змістове наповнення практично орієнтованого курсу "Організація соціальної роботи у закладах охорони здоров'я", програмою якого передбачено вивчення технологій медико-соціальної роботи в різних сферах охорони здоров'я (репродуктивна сфера та планування сім'ї, кардіологія, наркологія, онкологія, психіатрія, фізизатрія). Встановлено, що вивчення дисципліни сприяє формуванню у соціальних працівників відповідних знань, вмінь і навичок, особистісних якостей, що дає їм змогу ефективно брати участь у вирішенні медико-соціальних проблем хворих і членів їхніх сімей.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, здоров'я, сфера охорони здоров'я, медико-соціальна робота.

Гончаренко Е. В. Сумский государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко
Профессиональная подготовка социальных работников к работе в сфере здравоохранения

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих социальных работников к работе в сфере здравоохранения. Отмечается необходимость внедрения узкопрофильных специализаций в магистерских программах по социальной работе, разработки соответствующих учебных дисциплин, прохождения практики в учреждениях здравоохранения. Освещено содержательное наполнение практически ориентированного курса "Организация социальной работы в учреждениях здравоохранения", программой которого предусмотрено изучение технологий медико-социальной работы в различных сферах здравоохранения (репродуктивная сфера и планирование семьи, кардиология, наркология, онкология, психиатрия, физиатрия). Установлено, что изучение дисциплины способствует формированию у социальных работников соответствующих знаний, умений и навыков, личностных качеств, что позволяет им эффективно участвовать в решении медико-социальных проблем больных и членов их семей.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, здоровье, сфера здравоохранения, медико-социальная работа.

Honcharenko O. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Professional training of social workers to work in the field of health care

Abstract. Introduction. The problem of public health and its preservation is one of the problems that are vital for each individual and for humanity. Today, scientists emphasize the important role of the social aspect of human health, so this problem is no longer a concern only for doctors and medical institutions. This highlights the problem of professional training of future social workers to work in the field of health care. **Purpose** is to focus on the medical and social component of professional training of social workers to act in the field of health care; to determine the place for the training course "Organization of social work in health care institutions" and its content in this system. **Methods.** To achieve this goal, theoretical methods of scientific research were used: analysis,

synthesis and generalization in order to reveal the basic concepts of research. **Results.** The author emphasizes the need to introduce narrow-profile specializations in master's programs in social work, the development of relevant subjects, internships in health care institutions. The content of the practically oriented course "Organization of social work in health care institutions" is covered, the program of which provides for the study of medical and social work in various spheres of health care (reproductive and family planning, cardiology, narcology, oncology, psychiatry, tuberculosis). **Conclusion.** It is established that the study of the subject contributes to the formation of social workers with relevant knowledge, skills and abilities, personal qualities, which allows them to effectively participate in solving medical and social problems of patients and their families.

Key words: social work, social worker, health, health care, medical and social work.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема здоров'я населення та його збереження належить до числа як локальних, так і глобальних проблем, що мають життєво важливе значення як для кожного індивіда окремо, так і для кожної держави та навіть всього людства в цілому. При цьому все частіше представниками різних наук (медицини, соціології, психології, філософії тощо) підкреслюється вагома роль соціального аспекту здоров'я людини, пов'язаної із суспільством, усіма елементами його структури і безліччю відносин. З актуалізацією соціального аспекту проблема здоров'я людини перестала бути турботою лише лікарів і медичних закладів. Сьогодні до процесу попередження і подолання захворювань активно долучаються фахівці соціальної сфери, а до наукового обігу вже міцно увійшли такі терміни, як "медико-соціальна допомога", "медико-соціальна робота", "соціальна робота в сфері охорони здоров'я".

Вивчення зарубіжного досвіду демонструє велике суспільне значення медико-соціальної роботи, адже у багатьох країнах світу соціальна робота вже давно стала невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я. Підґрунтям для її здійснення є введення відповідних посад соціальних працівників з медичною спеціалізацією в лікувально-профілактичних установах та їх кваліфікаційна характеристика. Задля кадрового забезпечення практичного сектору сфери охорони здоров'я в закладах освіти більшості західних країн (Великобританія, Німеччина, Швеція, США тощо) налагоджено систему підготовки вузькопрофільних соціальних працівників, зокрема для надання медико-соціальної допомоги населенню. Такий підхід відповідає основній меті у сфері підготовки фахівців з соціальної роботи, яка полягає в необхідності налагодження тісного взаємозв'язку освітнього процесу з майбутньою професійною діяльністю й ефективного поєднання універсальної (загальної) і спеціальної професійної підготовки, зокрема фахівців достатньо вузьких спеціалізацій.

Натомість досвід України, де фахова підготовка соціальних працівників розпочалася лише у 1990-ті роки, на жаль, демонструє брак взаємозв'язків між медичною і соціальною сферами через відомче розмежування закладів охорони здоров'я та соціального обслуговування. Як наслідок, у вітчизняних медичних інституціях майже немає посад соціальних працівників або посад для тих, хто має фах з соціальної роботи. Зазначене актуалізує необхідність фахової підготовки означених фахівців, готових до надання населенню медико-соціальної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема зв'язку соціального і медичного аспектів здоров'я населення є доволі актуальною в сучасній науці. Так, соціальні основи медичної науки та проблеми здоров'я населення висвітлюють науковці М. Беляєва, Ю. Вороненко, О. Мартиненко, І. Маруненко, О. Тимчик, Ю. Шуригіна та інші. Окремі аспекти фахової підготовки соціальних працівників розглядаються в працях А. Капської, І. Козубовської, Л. Міщик, І. Миговича, В. Поліщук, В. Полтавця, Г. Попович, В. Тименко та інших. Питання підготовки фахівців соціальної сфери до медико-соціальної роботи досліджують Д. Данко, М. Кандиба, Л. Клос, О. Повідайчик, Т. Семигіна, Є. Холостова та інші.

Мета статті – висвітлити медико-соціальну складову професійної підготовки соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я; визначити в цій системі місце навчального курсу "Організація соціальної роботи в закладах охорони здоров'я" та його змістове наповнення.

Основні результати дослідження. Будучи професією прикладного характеру, соціальна робота за головну мету визначає турботу про благополуччя особистості, сім'ї, спільноти, суспільства. Відповідно до цього, соціальну роботу варто розглядати як особистісну службу допомоги людям, до фахівців якої сучасне суспільство висуває особливі вимоги, обумовлюючи таким чином характер їхньої професійної підготовки та індивідуальної фахової спрямованості.

Наразі реалії сьогодення доводять, що становлення соціальної роботи у сфері охорони здоров'я зумовлено погіршенням показників здоров'я населення і посиленням медико-соціальних проблем у суспільстві, які необхідно розв'язувати на якісно новому професійному рівні. За сучасними уявленнями, здоров'я уже не розглядається як суто медична проблема. Більше того, зауважують науковці, комплекс медичних аспектів становить лише незначну частину феномену "здоров'я". Так, результати вивчення залежності здоров'я людини від різних детермінантів доводять, що лише на 10% воно обумовлене рівнем розвитку і станом системи охорони здоров'я у конкретному суспільстві. Решта 90% детермінантів здоров'я припадає на умови середовища (близько 20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на спосіб життя (50%) (Маруненко & Тимчик, 2013). При цьому, якщо врахувати, що функціональні можливості організму людини та її стійкість до несприятливих факторів зовнішнього середовища протягом всього життя змінюються, то можна говорити про стан здоров'я як про динамічний процес, який поліпшується або погіршується залежно від віку, статі, професійної діяльності, середовища проживання.

Отже, сфера охорони здоров'я представляє собою один із найпотужніших секторів для професійної самореалізації соціального працівника. На жаль, в Україні діяльність соціальних працівників у медичних закладах є ще рідкісним явищем, що ставить на порядок денний питання фахової підготовки означених спеціалістів, готових до надання населенню медико-соціальної допомоги. Передовсім ідеться про необхідність впровадження спеціалізацій на магістерських програмах із соціальної роботи (з обов'язковим проходженням практики у закладах охорони здоров'я), що потребує розробки відповідних навчальних програм і дисциплін, побудованих на компетентісному підході.

Одним з таких практично орієнтованих курсів у фаховій підготовці магістрів соціальної роботи у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка є "Організація соціальної роботи у закладах охорони здоров'я". Метою викладання навчальної дисципліни є ознайомлення студентів із сучасними теоретичними положеннями та практичними програмами в галузі соціальної медицини, соціальними проблемами порушень здоров'я, системою управління сферою охорони здоров'я, основними напрямками організації медико-соціальної роботи і медико-соціальної допомоги населенню тощо.

Провідними завданнями навчального курсу є: формування у магістрантів медико-соціальних основ здоров'я (формування уявлень про здоров'я як результат соціальної адаптації людини, здоровий спосіб життя, шляхи і засоби підтримки та зміцнення високої працездатності людини); оволодіння майбутніми соціальними працівниками технологіями медико-соціальної роботи як в закладах охорони здоров'я, так і в немедичних установах; з'ясування майбутніми фахівцями соціальної сфери своїх функціональних обов'язків при становленні в Україні медико-соціальної роботи як нового виду мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження і зміцнення здоров'я пацієнта.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми магістранти повинні знати: значущість здоров'я для особистості, суспільства, держави; вагомість питань здоров'я людини в соціальній політиці України і за кордоном; нормативно-правову базу медико-соціальної роботи, її мету, завдання й об'єкти; функціональні обов'язки соціального працівника медичного закладу; сучасні технології медико-соціальної роботи, які застосовуються у соціальній сфері (освіті, охороні здоров'я, дозвіллі, соціальній роботі), в медичних і немедичних установах; методи вивчення

потреб населення в збереженні здоров'я; методи проєктування й упровадження технологій медико-соціальної допомоги у практику соціальної роботи; комплексні технології медико-соціальної роботи з різними соціальними групами клієнтів; методи формування, зміцнення і збереження власного здоров'я і здоров'я клієнтів, сучасні здоров'язбережувальні технології.

Опанування курсу передбачає набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери таких умінь: активізувати зовнішні та внутрішні ресурси для збереження власного здоров'я та здоров'я клієнтів; оцінювати стан власного здоров'я та здоров'я клієнтів на підставі об'єктивних показників і суб'єктивних вражень; виявляти фактори негативного впливу на здоров'я та аналізувати стан здоров'я в контексті впливу цих факторів на організм й особистість загалом; проєктувати й організувати індивідуальну, групову роботу і роботу в громаді у напрямку здоров'язбереження, у закладах медичного і немедичного профілю; виявляти ресурси збереження, зміцнення та відновлення здоров'я; проєктувати технології збереження здоров'я; впроваджувати технології збереження здоров'я у практику соціальної роботи.

Програма навчальної дисципліни "Організація соціальної роботи в закладах охорони здоров'я" складається з двох розділів: 1) теоретико-методичні засади організації соціальної роботи у сфері охорони здоров'я; 2) прикладні аспекти організації соціально-медичної роботи. Зокрема, до першого розділу входять теми: "Соціально-медична робота як вид мультидисциплінарної професійної діяльності"; "Медико-соціальні аспекти здоров'я в законодавстві України"; "Сприяння здоровому способу життя як пріоритетний напрям соціальної роботи у сфері охорони здоров'я"; "Міжнародні організації соціально-медичного профілю. Досвід медико-соціальної роботи зарубіжних країн". Другий розділ містить теми, які стосуються вивчення специфіки медико-соціальної роботи в різних практичних секторах сфери охорони здоров'я, зокрема у сфері планування сім'ї і репродукції, онкології, ендокринології, кардіології, наркології, психіатрії, фізятрії тощо. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників має містити також теми, які висвітлюють особливості організації медико-соціальної роботи у медичних і немедичних закладах (поліклініки та лікарні для стаціонарного перебування пацієнтів, реабілітаційні центри для осіб з інвалідністю, геронтологічні заклади, центри профілактики ВІЛ/СНІДу тощо).

Розглянемо стислий зміст деяких тем курсу. Так, при вивченні теми "Соціально-медична робота як вид мультидисциплінарної професійної діяльності" магістрантам пропонується висвітлення основних понять курсу, мети та об'єкта медико-соціальної роботи, кваліфікаційної характеристики соціального працівника у сфері охорони здоров'я (завдання, компетенції, напрями, функції). Наразі поняття "медико-соціальна робота" трактується як новий вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження і зміцнення здоров'я пацієнта. Визначається мета медико-соціальної роботи, яка полягає у досягненні максимально можливого рівня здоров'я, функціонування та адаптації осіб з фізичною і психічною патологією, соціально неблагополучних осіб (Мартиненко, 2007).

Особливої уваги потребує висвітлення питання об'єктів медико-соціальної роботи. Зокрема з'ясується, що її потребують різні контингенти осіб, які мають виражені медичні та соціальні проблеми, що взаємно потенціюють одна з одною, і вирішення яких є проблематичним у межах односторонніх професійних заходів. До об'єктів медико-соціальної роботи належать передовсім соціально дезадаптовані особи, самотні люди похилого віку, діти-сироти, юні матері, багатодітні й асоціальні сім'ї, постраждали в результаті надзвичайних ситуацій, хворі на СНІД та всі ті, хто крім медичних має проблеми соціального характеру, що ускладнюють збереження і відновлення здоров'я. Зауважується, що робота з такими клієнтами однаково важка і малоефективна як для медичних працівників, так і для фахівців соціальних служб, оскільки вони неминуче стикаються з колом проблем, що виходять за межі їхньої професійної компетенції і перешкоджають успішній професійній діяльності (Холостова, 2003).

Розглядаючи основні складові медико-соціальної роботи, висвітлюють три її напрями: профілактичний (спрямований на профілактику порушень здоров'я шляхом попередження соціально обумовлених факторів, що мають руйнівні наслідки для життєдіяльності людини), терапевтичний, або лікувальний (націлений на діагностику і лікування захворювань, допомогу хворим та їхнім родинам у подоланні соціальних й емоційних проблем, які супроводжують захворювання і стан обмежених можливостей) і патогенетичний, або реабілітаційний передбачає заходи щодо організації медико-соціальної допомоги, проведення медико-соціальної експертизи, здійснення медичної, соціальної і професійної реабілітації людей з інвалідністю тощо). Основними напрямками медико-соціальної роботи визначаються: планування сім'ї, охорона материнства і дитинства, психотерапія, наркологія, онкологія тощо.

Вивчення теми, присвяченої медико-соціальним аспектам в законодавстві України, дає магістрантам уявлення про здоров'я людини як найважливішої мети соціальної політики нашої держави. Висвітлюється поняття "право на здоров'я" як базове право кожної людини, що набуло сьогодні характеру одного з найважливіших політичних, соціальних і економічних положень у сучасному світі. Магістрантам пояснюється, що реалізація цього права і досягнення ще вищого рівня здоров'я становить найважливіше соціальне завдання, для виконання якого необхідні зусилля не тільки системи охорони здоров'я, але й інших соціальних й економічних секторів суспільства. З опорою на основні положення "Основ законодавства України про охорону здоров'я" (1992) розкриваються правові гарантії забезпечення права на охорону здоров'я в Україні та основні принципи охорони здоров'я в Україні.

Для підвищення рівня медико-соціальної готовності майбутніх соціальних працівників значна увага надається вивченню прикладних аспектів медико-соціальної роботи. Приміром, розглядаючи особливості соціальної роботи у сфері планування сім'ї та репродукції людини, акцентують питання збереження і зміцнення репродуктивного здоров'я населення як одного з основних напрямів медико-соціальної роботи. Наголошується, що репродуктивне здоров'я, як складова загального здоров'я, є важливим чинником забезпечення сприятливих демографічних перспектив країни, важливою передумовою формування її демографічного, а отже і соціально-економічного потенціалу у контексті забезпечення її сталого розвитку як стратегічного завдання, що стоїть перед українським суспільством. Особлива увага приділяється висвітленню методів і принципів планування сім'ї як складової збереження репродуктивного здоров'я населення, відповідно до яких буде свою роботу Служба планування сім'ї в Україні. У межах цієї теми також висвітлюються гендерні аспекти проблеми планування сім'ї та репродукції, зокрема: врахування і задоволення різних потреб як жінок, так і чоловіків; розширення переліку послуг, що надаються жінкам, новонародженим і чоловікам-партнерам у пологових будинках та перенатальних центрах країни (заняття з допологової підготовки, партнерські пологи тощо).

Програмою курсу передбачено вивчення медико-соціальної роботи в онкології, яка також має свої особливості. Відзначається, що фахівець із соціальної роботи може брати участь в розробленні й реалізації цільових профілактичних програм, проведенні соціально-гігієнічного моніторингу, визначенні факторів ризику, інформуванні населення про стан середовища проживання. Другою відмінною особливістю медико-соціальної роботи в онкології є робота з членами сім'ї і найближчим оточенням онкологічного хворого. Наголошується на необхідності розв'язання таких соціально-психологічних проблем, як: психологічна дезадаптація пацієнтів і членів їхніх сімей, що ускладнює лікування і несприятливо впливає на якість їхнього життя; поглиблення психологічних проблем таких сімей матеріальними труднощами, пов'язаними з витратами на лікування і догляд за хворими, зниженням трудової зайнятості родичів хворих тощо.

Окреслюються функції фахівця із соціальної роботи в онкології, з-поміж яких: виявлення соціальних і психологічних проблем онкохворого та його сім'ї; розроблення й реалізація

спільно з лікарем індивідуального плану реабілітації пацієнта; участь у заходах соціального захисту, підтримки, побутового влаштування хворого; інформування пацієнта про стан його здоров'я, прогнози; надання інформації про права, пільги у зв'язку з онкозахворюванням тощо. Приділяється увага висвітленню системи соціально-психологічних заходів, з-поміж яких створення груп психологічної підтримки з навчанням саморегуляції і самопомоги; організація тренінгів для людей, які пережили втрату; організація зустрічей родичів онкохворих з вилікуваними і волонтерами. Особлива увага приділяється питанню організації паліативної допомоги інкурабельним онкологічним хворим у межах медико-соціальної роботи. Зауважується, що в рамках паліативної допомоги соціальні працівники організують матеріальну підтримку, сприяють в забезпеченні гарантованих прав клієнтів та їхніх сімей; психологи і соціальні працівники допомагають позбутися почуття страху, депресії, проводять психологічні тренінги для родичів.

Не менш актуальною є вивчення проблеми організації медико-соціальної роботи в кардіології. У межах теми розглядаються основні причини серцево-судинних захворювань сучасної людини (хронічний стрес, гіподинамія або малорухливість, надлишкова маса тіла внаслідок нераціонального харчування, тютюнопаління), що стає основною причиною смертності населення в усіх країнах світу. Майбутніми магістрами соціальної роботи аналізується проблема зростання захворюваності та смертності від кардіологічних захворювань у нашій країні, яка обумовлена об'єктивними причинами: постаріння населення; соціально-економічні фактори; фінансова й економічна кризи, що негативно позначилася на всіх сторонах життя населення; зростання психоемоційних навантажень; урбанізація населення; зміна характеру харчування, умов життя, праці; наявність шкідливих звичок; відсутність у частини пацієнтів мотивації до дотримання здорового способу життя; відсутність, передовсім з матеріальних міркувань, можливості придбати і тривало приймати сучасні лікарські засоби.

Сутність медико-соціальної роботи в кардіології відображена у функціях соціального працівника в цій сфері. Це пропаганда здорового способу життя (вміння боротися зі стресом, контроль маси тіла, збільшення рухливої активності, відмова від тютюнопаління); раннє розпізнання цих захворювань шляхом диспансеризації всього населення, особливо після 30-ти років (вимірювання артеріального тиску тощо); правове консультування хворих людей і членів їхніх сімей; організація та проведення реабілітаційних заходів особам, які перенесли інфаркт міокарда, хворих на гіпертонічну хворобу або атеросклероз. Зауважується, що зниження захворюваності і смертності від серцево-судинних захворювань серед населення можна досягти завдяки профілактиці, яка полягає в зміні способу життя і факторів навколишнього середовища, пов'язаних із захворюваннями, а також їхніх соціальних й економічних наслідків.

Вивчаючи особливості організації медико-соціальної роботи в наркології, передовсім даємо сутнісну характеристику наркологічним соціальним хворобам – наркоманії, алкоголізму, токсикоманії, тютюнопаління тощо. Висвітлюються такі принципи наркологічної допомоги, як добровільність звернення за допомогою; зрівняння в правах хворих на наркоманію та алкоголізм з хворими на інші хронічні захворювання; багатоваріантність організації наркологічної допомоги – поєднання загальнодоступної безкоштовної і платної (найчастіше анонімною) допомоги населенню; комплексність – поєднання соціальної, лікувальної та реабілітаційної допомоги. Акцентується, що технології медико-соціальної роботи з наркологічними хворими передбачають упровадження: профілактичних програм (спрямовані на попередження споживання алкоголю і/або наркотиків, зловживання ними, попередження будь-яких форм відхилень у поведінці; об'єктами цілеспрямованого впливу є в основному діти і підлітки); лікувальних програм (передбачають раннє виявлення і направлення на лікування хворих з тією чи іншою наркологічною проблематикою); спеціалізованих програм (пов'язані з лікувальними і передбачають реабілітацію, реадaptaцію, ресоціалізацію наркологічних хворих).

Не менш важливою для підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я є вивчення особливостей медико-соціальної роботи в ендокринології. Адже виникнення хвороб, пов'язаних з порушеннями в ендокринній системі (ендемичний зоб або збільшення щитовидної залози, цукровий діабет), часто детермінують саме соціальні чинники, а саме середовище та спосіб життя людини. Тому акцентується необхідність профілактики хвороб ендемічного зобу в межах медико-соціальної роботи: пропаганда регулярного застосування населенням йодовмісних фармацевтичних препаратів або харчових добавок; вживання в їжу продуктів морського походження.

Особливої уваги в межах теми потребує вивчення проблеми захворюваності на цукровий діабет як однієї з найпоширеніших неінфекційних хвороб у світі. Аналізуються соціальні детермінанти динаміки цукрового діабету як "хвороби цивілізації" (надлишкова вага тіла внаслідок нераціонального харчування, малорухомий спосіб життя) та наслідки захворюваності на цукровий діабет (високий рівень смертності від хвороб серця й інсультів, сліпота, нефропатія, гангрена кінцівок, ниркова та судинна недостатність тощо). Розглядаючи питання соціально-правового захисту хворих на цукровий діабет в Україні, відзначаємо створення Державного реєстру хворих на цукровий діабет в Україні, забезпечення хворих на інсулінозалежний діабет препаратами інсуліну та цукрознижувальними препаратами за рахунок державних коштів.

Вивчення теми "Медико-соціальна робота в психіатрії" починається з розкриття поняття "психічне здоров'я", яке, за визначенням ВООЗ, представляє собою стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти. Наголошується, що у відділеннях психоневрологічних диспансерів з'явилися соціальні працівники, робота яких спрямована на розв'язання соціально-медичних проблем пацієнтів: ідентифікація особистостей, які надійшли в стаціонар в стані амнезії; складання соціальних паспортів на кожного хворого, який поступив до диспансеру; відновлення втрачених паспортів; відновлення в правах на незаконно продану житлоплощу; соціальне обслуговування після виписки додому, тому що відділи соціального захисту не хочуть брати на облік цю категорію хворих; влаштування після проходження лікування до спеціалізованих будинків-інтернатів; організація дозвілля хворих; організація трудотерапії як засобу лікування і реабілітації, відновлення лікувально-трудова майстерень; навчання рідних і близьких спільному проживанню з психічно хворим; підготовка до переходу на бригадний метод роботи в психіатрії з досвіду зарубіжних країн; правове консультування хворих і членів їхніх сімей. Особлива увага приділяється висвітленню питання правового та соціального захисту людей, які страждають на психічні захворювання, адже вони мають користуватися такими самими правами і свободами, як й інші громадяни. Вони не повинні піддаватися дискримінації на ґрунті психічного захворювання. Психічно хворі мають право на професійну, гуманну, гідну допомогу. Вони мають бути захищені від експлуатації, поганого поводження і приниження відповідно до етичних стандартів.

Важливе місце у програмі курсу належить вивченню проблеми медико-соціальної роботи у фтизіатрії. Наголошується, що серед клієнтів фахівця із соціальної роботи значне місце займають хворі на туберкульоз, оскільки найчастіше туберкульозом хворіють саме соціально дезадаптовані особи. У протитуберкульозних диспансерах медичні працівники, психологи та фахівці з соціальної роботи допомагають вирішувати такі соціальні проблеми хворих і членів їхніх сімей: відновлення втрачених паспортів або їх отримання після виходу з місць позбавлення волі, отримання прописки; допомога в оформленні медичних полісів й інвалідності; забезпечення бацилярних хворих житлом; організація працевлаштування після лікування; поновлення на робочих місцях після незаконного звільнення через хворобу; влаштування дітей із сімей хворих, що проходять тривале лікування, в інтернати або спеціалізовані дитячі сади;

організація навчання та забезпечення речами першої необхідності хворих дітей, особливо з асоціальних сімей; поховання померлих безхатченків, що хворіли на туберкульоз; правове консультування хворих і членів їхніх сімей; проведення психологічної корекції і релаксації; санітарно-просвітницька діяльність. Зауважується, що основу профілактики туберкульозу серед населення складають заходи, спрямовані на підвищення захисних сил організму: дотримання правил особистої гігієни (регулярне вологе прибирання і провітрювання житлових приміщень) та правильного режиму праці, раціональне і своєчасне харчування, відмова від куріння, наркотиків, зловживання спиртними напоями, прийом полівітамінів у весняний період, загартовування, заняття фізкультурою, дотримання здорового способу життя.

Отже, вивчення питань медико-соціальної роботи в різних сферах охорони здоров'я (профілактика захворювань, збереження репродуктивного здоров'я та планування сім'ї, надання кардіологічної, наркологічної, онкологічної, психіатричної та інших видів спеціалізованої допомоги) сприяє формуванню готовності фахівця соціальної роботи до реалізації технологій медико-соціальної роботи. Оскільки разом з теоретичними знаннями, через вирішення різних ситуаційних завдань, відпрацювання алгоритмів медико-соціальної роботи з різними групами клієнтів у майбутніх фахівців формуються практичні навички роботи з клієнтами, що страждають різними групами захворювань. У рамках вивчення окремих тем, пов'язаних з проблемами здоров'я, майбутніх фахівців орієнтують на оволодіння не тільки відповідними знаннями, вміннями і навичками, а й особистісними якостями, що дають змогу ефективно брати участь у вирішенні проблем хворих клієнтів і членів їхніх сімей.

Велике значення в межах вивчення курсу "Організація соціальної роботи в закладах охорони здоров'я" надається залученню майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності (виконання творчих завдань, написання есе та рефератів, проєктна діяльність тощо). Тематика дослідницьких робіт пов'язана з аналізом проблем і розробленням технологій медико-соціальної роботи з різними групами населення, що потребують медико-соціальної допомоги. Аналіз наукових публікацій, організація та проведення досліджень з питань використання технологій медико-соціальної роботи й інші види науково-дослідної діяльності сприяють формуванню дослідницьких умінь і навичок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, для вирішення медико-соціальних проблем різних груп населення у сфері охорони здоров'я та підготовки професійних кадрів для такої діяльності особливого значення набуває його профільна складова – фахова підготовка на магістерських програмах із соціальної роботи соціальних працівників медичної спрямованості. Зміст такої підготовки має бути похідним від тих вимог, які висуваються суспільством до фахівців конкретного профілю, і має враховувати сукупність загальних соціально-культурних і професійних знань, умінь і навичок, моральних якостей і здібностей особистості фахівця. Програмове наповнення практично орієнтованих курсів повинно включати всі напрями медико-соціальної роботи (профілактичний, терапевтичний і патогенетичний) у різних сферах охорони здоров'я (репродуктивне здоров'я та планування сім'ї, кардіологія, наркологія, онкологія, психіатрія, фтизіатрія, ендокринологія тощо), що максимально сприятиме формуванню готовності фахівців соціальної роботи до реалізації технологій медико-соціальної роботи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням гендерних аспектів медико-соціальної роботи і фаховою підготовкою соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи у сфері охорони здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

Мартыненко, А. В. (2007). *Теория и практика медико-социальной работы*. Москва: Гардарики.
Тимчик, О. В. & Маруненко, І. М. (2013). *Медико-соціальні основи здоров'я*. Київ: Київський ун-т імені Б. Грінченка.

Холостова, Е.И. (Авт.-упоряд.). (2003). *Технологии социальной работы*. Москва: ИНФРА-М.
Шурыгина, Ю. Ю. (2006). *Технологии и формы организации медико-социальной помощи на примере Республики Бурятия*. Монография. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ.

REFERENCES

Martynenko, A. V. (2007). *Teoriya i praktika mediko-sotsialnoy raboty*. Moskva: Gardariki.
Tymchyk, O. V. & Marunenko, I. M. (2013). *Medyko-sotsialni osnovy zdorovia*. Kyiv: Kyivskiy un-t imeni V. Hrinchenka.
Holostova, E. I. (Avt.-uporyad.). (2003). *Tehnologii sotsialnoy raboty*. Moskva: INFRA-M.
Shuryigina, Yu. Yu. (2006). *Tehnologii i formy organizatsii mediko-sotsialnoy pomoschi na primere Respubliki Buryatiya*. Monografiya. Ulan-Ude: Izd-vo VSGTU.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207765>

УДК371.39

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОЦІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Букатова О.М., Федорова О.В., Яренчук Л.Г.

bukatova4974@uoel.uk, fedorova4974@kpi.com.de, yarenchuk4974@unesp.co.uk

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Дата надходження 14.02.2020. Рекомендовано до друку 20.03.2020.

Анотація. Визначено зміст методу навчання в загальноосвітніх закладах. Охарактеризовано сучасні методи викладання предмета трудового навчання та технологій, виявлено їхні проблеми та недоліки. Обґрунтовано ефективність застосування компетентнісного підходу, в рамках якого визначено ключові компетенції в стратегії модернізації загальної освіти, властиві предмету трудового навчання та технологій, та ключові компетенції змістових елементів предмета. Запропоновано форму проведення уроків трудового навчання та технологій із застосуванням сучасних освітніх технологій. Систематизовано форми практичної роботи на уроках трудового навчання та технологій. Розроблено основні напрями вдосконалення змісту й організаційної складової шкільної технологічної та трудової освіти.

Ключові слова: зміст навчання, методи викладання, формування вмінь і навичок, практична робота, урок як дидактична одиниця.

Букатова О. М., Федорова О. В., Яренчук Л. Г. Измаильский государственный гуманитарный университет

Современные образовательные технологии на уроке трудового обучения и технологий

Аннотация. Определено содержание метода обучения в общеобразовательных учреждениях. Охарактеризованы современные методы преподавания предмета трудового обучения и технологий, выявлены их проблемы и недостатки. Обоснована эффективность применения компетентностного подхода, в рамках которого определены ключевые компетенции в стратегии модернизации общего образования, присущие предмету трудового обучения и технологий, и ключевые компетенции содержательных элементов предмета. Предложена форма проведения уроков трудового обучения и технологий с применением современных образовательных технологий. Систематизированы формы практической работы на уроках трудового обучения и технологии. Разработаны основные направления совершенствования содержания и организационной составляющей школьного технологического и трудового образования.

Ключевые слова: содержание обучения, методы преподавания, формирование умений и навыков, практическая работа, урок как дидактическая единица.

Bukatova O., Fedorova O., Yarenchuk L. Izmail State University for the Humanities

Modern educational technologies during the lesson of labor training and technologies

Abstract. Introduction. The rapid development of the information component in society places new demands. Modern methods of teaching crafts require the enhancement of the use of visual aids in the professional work of teachers of crafts. The teaching method is considered as a systematic way of teacher-student interaction, aimed at developing students' abilities and skills. **Purpose.** The purpose of the investigation was to identify the content of teaching methods in general education institutions, to identify their problems and disadvantages, to create a standard form of teaching with the use of modern technologies and to develop basic directions for improving the content and organizational component of school education. **Methods.** Recent research of Ukrainian and foreign scientists have been analyzed, the place of methods of crafts among common methods of teaching has been determined. Modern state guidelines for education and training were explored. **Results.** The effectiveness of applying a competence approach has been substantiated, in which key competences in the strategy of general education modernization, which are inherent in the subject of labor education and technologies, and key competences of the substantive elements of the subject, have been identified. The typical form of conducting

lessons of crafts with application of modern technologies according to their structure is offered. The forms of practical work in the lessons of crafts were systemized. The basic directions of improvement of content and organizational component of school technological and labor education were developed. **Conclusion.** The systematic introduction and use of modern pedagogical technologies in the educational process will improve its quality and efficiency. Educational transformation in a significant area also affected crafts.

Key words: learning content, teaching methods, the formation of skills, practical work, lesson as a didactic unit.

Постановка проблеми. Методичні знання є невід’ємним елементом професійної діяльності вчителя трудового навчання та технології. Сьогодні розвиток методики викладання трудового навчання та технології відбувається двома відносно самостійними напрямками: 1) загальна методика викладання та 2) приватні методики викладання, які варіюються залежно від змістового наповнення, наприклад, технічна праця, обслуговуюча праця, графіка, культура будинку тощо. Другий напрям розвивається відносно самостійно. Отже, відсутній комплексний підхід до методичного та дидактичного викладання предмета трудового навчання та технології (Мірошниченко, 2005).

Стрімкий розвиток інформаційної складової у суспільстві висуває нові вимоги і до вчителів, і до змісту підготовки учнів, що вимагає активного впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема в процес самостійного здобуття й надання знань з їх використанням. У стратегії розвитку всіх рівнів освіти в Україні інформатизація освітнього процесу оголошена як один з пріоритетних напрямів модернізації освіти (Інструктивно-методичні рекомендації..., 2018/2019).

У межах нашого дослідження ми витлумачуємо метод навчання як систематичний спосіб взаємодії вчителя з учнями, спрямований на розвиток розумових здібностей і навичок школярів, оволодіння знаннями й уміннями з метою подальшого їх застосування на практиці. Сучасні методи викладання трудового навчання та технологій вимагають посилення в професійній діяльності вчителів трудового навчання (та в їхній підготовці) використання засобів наочності. З урахуванням особливостей навчального предмета це передбачає наведення прикладів ефективного застосування теоретичного матеріалу, спрямування навчальної техніки під час викладання у сучасній школі на демонстраційну основу (наочна або інтерактивна демонстрація предмета уроку, польові роботи тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню методології викладання трудової підготовки у школі займалися такі закордонні вчені, як Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Р. Штейнер та ін., в країнах СНД – учені і педагоги П.П. Блонський, С.Т. Шацький, А.Н. Волковський, С.М. Рівес, М.Н. Шульман, В.О. Сухомлинський та ін. Слід зазначити особливий внесок П.І. Христіановича, який розробив шкільну програму трудового зайняття дітей, починаючи з дев’ятирічного віку, та К.Ю. Цируля, який обґрунтував методичні засади введення в загальноосвітній процес нового в той час предмета “Ручна праця”.

Серед сучасних дослідників цього питання в початковій школі слід згадати Л.М. Гукасова, Н.М. Конишева, В.П. Кузнецова, І.Г. Майорова, В.Г. Машиністів, В.І. Романіна, Я.А. Рожнева, А.Е. Стахурського, Б.В. Тарасова, Н.Е. Цейтлін та ін. У вітчизняному просторі це питання досліджували Коберник О.М., Кравченко Т., Леськів В., Мірошниченко Ю., Петришин І., Погонєць О.О., Терещук А.І., Цідило І., Яшук С.М. та ін. Значний внесок зроблено Коберником О.М., який визначив дидактичні основи, проєктно-технологічну діяльність, інтерактивні й інноваційні технології викладання, зміст сучасного уроку трудового навчання (Коберник, 2016). Джерельна база з урахуванням особливостей свого часу в цілому визначає основні цілі, завдання, зміст, форми, методи і засоби трудового навчання. Проте наявна методологія не відповідає сучасним вимогам шкільної підготовки, не враховує інноваційні освітні технології та можливості, достатньо не напрацьована та не адаптована для викладання частина “Технологія”, не враховує сучасних вимог до технологічної підготовки учнів. Наразі досі не складено загальноприйнятої класифікації методів трудового навчання.

Мета статті полягає у визначенні змісту методів викладання трудового навчання та технологій у загальноосвітньому закладі, а також виявленні їхніх проблем і недоліків. Важливим завданням було створення типової форми проведення уроків трудового навчання та технологій із застосуванням сучасних технологій та розроблення основних напрямів удосконалення змісту й організаційної складової шкільної технологічної та трудової освіти.

Основні результати дослідження. Професійній діяльності вчителів передують складання планів-конспектів уроків із передбаченням етапу, на якому вчитель буде застосовувати засоби наочності. Це сприяє формуванню операційно-пізнавального елемента компетентності в застосуванні засобів наочності. Під компетентністю розуміється загальна здатність і готовність особистості до діяльності (Шишов & Агапов, 2002), основана на знаннях і досвіді, здобутих завдяки навчанню, орієнтованих на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, спрямованих на успішне залучення особистості до трудової діяльності. Компетентнісний підхід передбачає сукупність загальних принципів, що визначають мету освіти, її зміст, процес організації освітнього процесу й оцінки результатів навчання. Це принципи адаптованості – зміст освіти спрямований на здатність учнів самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності; дидактичності – зміст освіти виступає дидактичним адаптером соціального досвіду пізнання, світогляду – морального, політичного тощо; самостійності – зміст освітнього процесу створює умови для формування досвіду самостійного вирішення ситуацій; оцінювання – освітні результати визначають рівень засвоєння матеріалу та практичні досягнення на певному етапі навчання.

Основною вимогою до рівня оволодіння учня змістом навчального предмета компетентнісний підхід ставить на перше місце вміння вирішувати різного роду проблеми, що виникають у практичних і життєвих ситуаціях, а не теоретичну інформованість учня (Інструктивно-методичні рекомендації..., 2019/2020). Стратегія модернізації загальної освіти визначає такі ключові компетентності: навчально-пізнавальна, ціннісно-смыслова, загально-культурна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення (рис. 1).

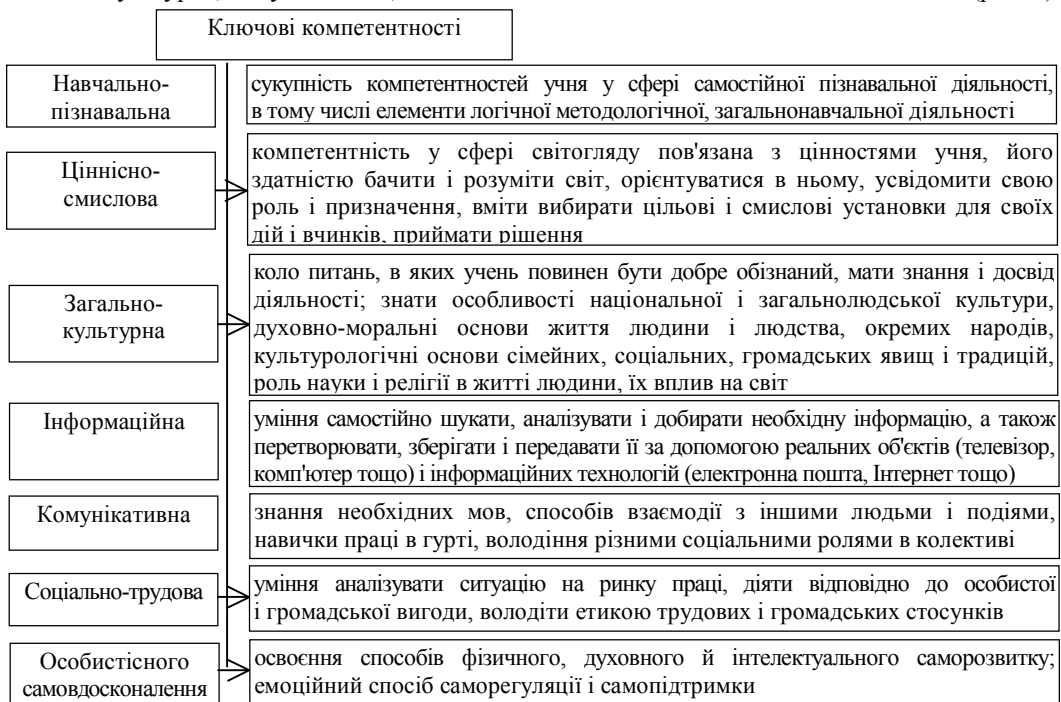


Рис. 1. Ключові компетентності в стратегії модернізації загальної освіти, властиві предмету трудового навчання та технологій

Формування цих компетентностей на уроці трудового навчання та технологій уможливило розроблення методики викладання за прикладними елементами уроку (табл. 1).

Таблиця 1

**Ключові компетентності змістових елементів викладання
трудоного навчання та технологій**

Елементи уроків	Ключові компетентності
Ознайомлення з технологічними системами і продуктами	Навчально-пізнавальна. Ціннісно-сміслова
Здобуття знань про технологічні процеси	
Вивчення продуктів використання технологій, їхніх можливостей	Соціально-трудова. Ціннісно-сміслова
Розроблення заходів поліпшення технологій	Інформаційна.
Проектування власних технологій	Навчально-пізнавальна. Ціннісно-сміслова
Добирання матеріалів, інструменту, обладнання, виконання робіт	Інформаційна. Соціально-трудова
Оцінювання взаємовпливу суспільства і технологій, участь у технічному суспільстві	Ціннісно-сміслова. Загальнокультурна. Комунікативна
Розвиток особистості в процесі трудової діяльності	Соціально-трудова. Особистісного самовдосконалення
Вивчення регіональних народних ремесел, їх засвоєння	Загальнокультурна. Комунікативна. Ціннісно-сміслова
Прийняття технологічних рішень, їх оцінювання	Соціально-трудова. Навчально-пізнавальна

Такий урок є складним порівняно з багатьма іншими через необхідність за його результатами сформувати в учнів не тільки практичні трудові навички і вміння, а й здатність до виконання розумових операцій. У цілому типова форма проведення уроків трудового навчання та технологій із застосуванням сучасних технологій за своєю структурою є такою:

вступна частина: визначення теми, мети та навчальних і практично-трудоових завдань уроку;

підготовча частина: підготовка до виконання трудового завдання – відповідний інструктаж, пересування до виїзного уроку, теоретичне викладання змісту трудового або технологічного процесу;

організаційна частина: систематизація теоретичного та наочного матеріалу, підготовка предметів праці, місця проведення уроку, організація і підготовка безпосередньо робочого місця;

виконавча частина: виконання трудового завдання;

оціночна частина: оцінювання результатів роботи учнів, виставляння балів за роботу, колективне оцінювання;

контрольна частина уроку присутня на всіх його стадіях;

завершальна частина: прибирання робочого місця, пакування або передача на зберігання, підбиття підсумків уроку.

Кожна із наведених частин уроку, в свою чергу, вміщує ще декілька елементів, кількість і послідовність яких залежить від теми уроку, його навчальних завдань, рівня підготовленості дітей тощо. На безпосередньо практичну роботу з виготовлення певного виробу або застосування технології відводиться більша частина уроку. Практична робота може проходити після індивідуального або групового інструктажу вчителем учнів у таких формах (табл. 2):

Таблиця 2

Форми практичної роботи на уроках трудового навчання та технологій

Форма	Зміст
Індивідуальна	учень самостійно освоює технологічний процес, оцінює і виконує завдання, що стоять перед ним
Колективна	застосовується в умовах неможливості індивідуальної роботи або при значних витратах часу на індивідуальну роботу
Групова	доцільна при комплексному виконанні – в групах окремі вироби, які потім об'єднуються в загальний виріб, композицію

Під час практичної роботи вчитель надає індивідуальну підтримку учням, допомагаючи впоратися з утрудненнями або з виконанням окремих операцій, підтримує творчі рішення школярів, демонструє класу найбільш вдалі й цікаві ідеї окремих учнів. До того ж ведеться постійний контроль, який здійснюється фізично, візуально, вербально, тематично, наочно. Крім того, учень має весь час здійснювати самоконтроль, про що наголошується постійно щодо уроку трудового навчання та технологій (Фрейтаг, 1988). За часом та послідовністю проведення контроль розділяється на попереджальний, коригувальний, констатувальний. Після закінчення трудового процесу здійснюється перевірка його результатів за зовнішнім виглядом, відповідністю стандартам (обсяг, точність, якість тощо) або заданими параметрами чи у дії і за необхідності здійснюється доопрацювання. У разі тематичної можливості проводиться виставка й аналіз учнівських робіт з колективним переглядом і обговоренням в школі або класі, також можливе відправлення робіт на конкурс.

Методичні основи освітнього процесу загалом збігаються з іншими навчальними предметами, але мають і специфічні ознаки: способи організації роботи учнів та форми проведення уроків, підвищені й особливі вимоги до забезпечення безпечних прийомів праці, специфічна організація робочого місця, технологічна дисципліна. Наразі найактуальнішими для оновленого курсу трудового навчання з доповненням навчанням технологій стають такі освітні технології: 1. Інформаційно-комунікаційна, 2. Розвитку критичного мислення, 3. Проектна, 4. Розвивального навчання, 5. Здоров'язберігаюча, 6. Проблемного навчання, 7. Ігрова, 8. Модульна, 9. Майстерності, 10. Кейсова, 11. Інтегрована, 12. Групова, 13. Традиційна, 14. Співпраці, 15. Імітаційна, 16. Дослідницька, 17. Тестова, 18. Демонстраційна.

Сучасний урок трудового навчання та технологій унеможлиблюється без використання інформаційних і телекомунікаційних технологій. Щодня на уроках і в позакласній роботі учнями й учителями використовуються інтернет, мережеві освітні ресурси, програмні засоби, освітні портали. Предмет трудового навчання та технологій знайомить учнів з новою технікою, сучасними технологіями оброблення матеріалів, світом професій, залучає до творчої праці, а отже є вагомим складовою інформатизації освітнього процесу. Використання сучасних освітніх технологій для реалізації пізнавальної і творчої активності школяра в освітньому процесі дає можливість підвищувати якість освіти, ефективніше використовувати навчальний час і знижувати долю репродуктивної діяльності учнів за рахунок зменшення часу, відведеного на виконання домашнього завдання. Досвід свідчить, що підвищення якості освітнього процесу за умови застосування новітніх освітніх технологій та методів навчання значною мірою сприяє прискореному розвитку учнів, його активізації, підвищенню рівня знань. Застосування комп'ютера на уроках дає змогу створити умови для розвитку пізнавального інтересу школярів до предмета трудового навчання та технологій.

У трудовій та технологічній підготовці учнів проектна технологія наразі займає одне з центральних місць (Коберник & Ящук, 2001). Її застосування сприяє розвитку пізнавальних здібностей учнів, самостійному вирішенню проблем і поставлених завдань. Ця технологія дає змогу реалізувати різнобічний розвиток школярів, їхніх творчих інтересів, творчих

здібностей, навичок самоосвіти, допомагає створенню умов для креативної самореалізації. Технологія більшою мірою орієнтована на самостійну діяльність учнів, яку вони виконують упродовж певного відрізка часу, як на уроці, так і поза ним. Проектна діяльність допомагає залучити до роботи всіх або більшу частину учнів класу, стимулювати їх до творчої діяльності, активізувати взаємодію між учителем і учнями, учнів між собою. Проектна технологія сприяє формуванню загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, дослідницької компетентностей, готовності до самоосвіти та саморозвитку.

В основі технології розвивального навчання лежить гуманістичне ставлення до особистості учня, увага до його індивідуальності, чітка орієнтація на свідомий розвиток самостійного критичного мислення, дотримання принципів педагогіки співпраці. Основна мета цієї технології – навчити учня вчитися, що досягається за допомогою різних форм – особистісно орієнтоване навчання, навчання в співпраці, групове навчання, спільна праця всього класу над вирішенням питання або вивченням теми. Елементами критичного мислення є алгоритм виклик – осмислення – рефлексія (роздум).

До сучасних освітніх технологій належать і ті, які спрямовані на збереження здоров'я учнів. Школярі в освітніх установах втрачають своє здоров'я, якщо процес навчання організований неправильно або недостатньо органічно, а на уроках трудового навчання до того ж існує підвищений ризик травмування (Погонець, 2004). Тому значна увага приділяється здоров'язберігаючій технології навчання. Будь-яка форма ігрових технологій і технологій розвивального мислення є по своїй суті здоров'язберігаючою, адже вчитель при їх використанні знаходить можливість застосувати індивідуальний підхід до кожного учня. Ігрова ситуація створює можливість школяреві усвідомити себе особистістю, стимулює самоствердження, самореалізацію, що сприяє зміцненню психічного здоров'я.

Технологія проблемного навчання передбачає проблемні завдання, щодо яких учень шукає спосіб вирішення. У важких випадках учням необхідно допомогти, але так, щоб зберегти можливість творчого мислення. Проблемне навчання дає змогу збагатити традиційне навчання за рахунок розвитку пам'яті, мислення, навичок самостійної діяльності через активізацію розумової діяльності, формування пізнавальної мотивації. Використання елементів проблемного навчання сприяє створенню на уроці умов для творчої розумової роботи учнів. Зникає необхідність неосмисленого запам'ятовування великого обсягу навчального матеріалу. Зменшується час на підготовку домашнього завдання, оскільки основна частина навчального матеріалу засвоюється на уроці.

Технологія використання в трудовому навчанні ігор дає змогу прищепити учням технологічну культуру, розвинути різнобічні якості особистості й здатності до усвідомленого професійного самовизначення (Рогожнікова, 2017). Використання ігор в освітньому процесі допомагає активізувати розумову діяльність, розвивати пізнавальну активність, спостережливість, увагу, творчу уяву, образне мислення, пам'ять, мислення, мотивувати до активної участі у вивченні матеріалу, провести урок без стомлення завдяки цікавості для сприйняття.

Модульна технологія передбачає наявність в курсі викладання предмета тематичних блоків. Учитель виділяє їх на власний розсуд, орієнтуючись на програму курсу, розподіляючи кількість годин на кожний модуль залежно від змістового наповнення. За таких умов учень працює з модулями із застосуванням індивідуально-диференційованого підходу, з передбаченими годинами на самостійне вивчення матеріалу та засобами оцінювання рівня оволодіння ним, з можливістю регуляції темпів роботи і змісту матеріалу.

Кейс є описом конкретної реальної ситуації, підготовленим у певному форматі й призначеним для надання навичок різного виду аналізу, інформації, її узагальненню з метою формулювання проблеми і вироблення можливих варіантів її вирішення відповідно до встановлених критеріїв. Кейсова технологія базується на реальних життєвих ситуаціях, що містять практичну проблему, вирішення якої дає змогу отримати навички професійної діяльності.

Трудове навчання та технології, як і інші навчальні предмети у шкільній програмі, мають інтеграційний характер. Інтеграція слугує імпульсом світовідчуття учнів, перебудовує мислення учителів, розширюючи їхній науковий світогляд. Інтеграційна технологія реалізується як через урочні форми навчання і додаткові заняття з предмета, з використання різних освітніх технологій і методів, так і через позаурочні форми навчання. Традиційні форми проведення занять залишаються однією із поширених форм, коли навчальний матеріал надається за допомогою лекції, бесіди, розповіді, пояснень, презентацій, медіа, роздавального матеріалу тощо.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив появу і використання в процесі трудового навчання імітаційних методів (або комп'ютерного моделювання). Засобом навчання виступає комп'ютерна програма, що імітує поведінку системи "вчитель – учень", з якою проводяться серії обчислювальних експериментів. З допомогою комп'ютера вивчаються різноманітні математичні моделі дидактичних систем, досліджується їхня поведінка при різних параметрах учня і розподілах навчального матеріалу з метою встановлення закономірностей функціонування й оцінювання ефективності різних стратегій управління навчанням.

Дослідницька технологія навчання передбачає зіставлення наданих даних або першоджерел, їх творчий аналіз і вироблення на його основі певних висновків або нових виведень, що мають наукову новизну або практичну цінність. Учні вчаться вирішувати дослідницькі завдання з невідомим заздалегідь рішенням на базі наявного досвіду, розширюючи його в ході роботи.

Тестові технології дають змогу вчителю швидко і якісно оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу, розуміння понять і визначень. Учні з більшим інтересом виконують завдання за допомогою комп'ютера, ніж звичайним способом в зошиті. Крім того, скорочується час на виконання завдань, що дає змогу збільшити їхню кількість і приділити більше уваги практичній частині уроку. Комп'ютерні технології відкрили нові можливості для створення ілюстративного матеріалу: відеофільми, слайди, електронні підручники, презентації (Косолапова, 2016). Використання зокрема мультимедійних презентацій на уроках дає можливість наочного представлення матеріалу на великому екрані або моніторі, замість класної дошки, зосереджує увагу учнів на яскравих, добре сприйманих ілюстраціях, даних, схемах, таблицях, дає змогу протягом уроку швидко повернутися до будь-якого матеріалу.

Щодо врахування процесів розвитку національної економіки та потреб ринку праці, то як найбільш актуальні та затребувані освітні технології визначимо такі профілі технологічної підготовки учнів: інженерно-технологічний; агро-технологічний; сервісно-технологічний; інформаційно-технологічний; нанотехнологічний. Ці технологічні напрями в основному слід починати викладати в старшій школі, в початковій школі закладаються лише їхні основи.

Сучасну школу вже не можливо уявити без використання на уроках різноманітних інформаційних й електронних засобів навчання, що допомагають збагатити форми і методи викладання, які повною мірою застосовуються й у процесі трудового навчання (Цідило, 2004). Диференційований підхід має на меті використання поряд із звичайними підручниками електронних навчальних засобів. Їхня більша наочність за рахунок графічної форми представлення інформації значно підвищує сприйняття матеріалу та швидкість його надання (Кравченко & Коберник, 2003). До того ж застосування електронних навчальних засобів дає змогу індивідуалізувати програму навчання для учнів залежно від їхніх здібностей, рівня підготовки та в більш зручний час. Учитель також отримує низку переваг – прискорення часу підготовки до уроку, можливість оперативного коригування його змісту, збільшення обсягу змістового наповнення уроку, можливість поточного оцінювання й підсумкового тестування учнів, прискорення динаміки навчання і розвитку практичних навичок. За метою використання електронні навчальні засоби класифікуються на такі: для демонстрацій; для теоретичного навчання; для тестування; для контролю; для репетиторства; для тренування; для самостійного вивчення факультативного матеріалу; для перевірки рівня засвоєння знань; для імітацій і моделювання; для вирішення ситуацій у проблемному середовищі; для дидактичних ігор тощо.

Отже, основні напрями вдосконалення змісту й організаційної складової шкільної технологічної та трудової освіти полягають у розробленні інваріантних і варіативних модулів, що охоплюють сучасні інноваційні технології; впровадженні в зміст шкільної програми актуальних напрямів технологічної підготовки; техніко-технологічній спрямованості позаурочної діяльності; проведенні технологічної практики на відповідних підприємствах (старша школа); варіативності поглибленого профільного навчання з технологічної підготовки за вибором школярів (старша школа); пріоритетності в навчанні робітничого профорієнтаційного вибору і засвоєння робочих професій (Пильтяй, 2019); вивченні в курсі регіональної специфіки, місцевої економіки і виробництва; врахуванні при розробленні курсу потреб регіонального / локального ринку праці; вивченні інноваційних технологій у спеціально обладнаних майстернях і лабораторіях, реалізації мережевих програм спільних інкубаторів, лабораторій, цехів тощо з іншими школами, коледжами і закладами вищої освіти, науково-освітніми і прикладними центрами й організаціями.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у світлі реформування та цифровізації загальної освіти, урок продовжує залишатися основною дидактичною одиницею освітнього процесу в закладі середньої освіти, модернізуючись через застосування сучасних освітніх технологій. Систематичне впровадження та використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі дає змогу підвищити його якість й ефективність, досягати кращого результату в навчанні, підвищити мотивацію до предмета та до участі в позаурочних заходах (конкурси, олімпіади). Освітня трансформація торкнулася і предмета трудового навчання та технологій з урахуванням його специфічного практично орієнтованого наповнення та швидкого розвитку технологічного прогресу. Ця тенденція продовжуватиме наростати у вітчизняній економіці, отже питання трансформації методології викладання трудового навчання та технологій потребуватиме подальших досліджень з метою урахування новітніх змін.

ЛІТЕРАТУРА

- Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. №1/9-415. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/metodichni-rekomendaciyi>
- Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2019/2020 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2019 р. № 1/11-5966. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoyi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci>
- Коберник, О. М. (2016). *Креативні технології навчання*. Умань: Візаві.
- Коберник, О. М., & Яшук, С. М. (2001). *Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання*. Умань: Навчальна література.
- Косолапова, О. В. (Укл.). (2016). *Методичні рекомендації щодо застосування інноваційних технологій на уроках трудового навчання у загальноосвітніх навчальних закладах*. Взято з https://mmk.edu.vn.ua/uploads/images/articles/trudove/2015/metod_rec_innov_trudove_01.2016.docx
- Кравченко, Т., & Коберник, О. (2003). Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 3, 9-11.
- Мірошниченко, Ю. (2005). Дидактичні принципи добору і розробки програмних педагогічних засобів для освітньої галузі "Технологія". *Трудова підготовка в закладах освіти*, 5, 5-8.
- Пильтяй, О. (2019). Інноваційні підходи з профорієнтації на уроках трудового навчання. *Збірник наукових праць: проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(19), 94-101.

- Погонець, О. О. (2004). *Безпека праці і виробнича санітарія під час організації трудового навчання*. Вінниця: ВДПУ.
- Рогожнікова, О. В. (2017). Інтернет-додаток до журналів ВГ «Основа»: «Створення навчальних інтерактивних мультимедійних ігрових вправ». *Трудове навчання в школі*, 20(176). Взято з http://journal.osnova.com.ua/article/65512-Інтернет-додаток_до_журналівВГ_«Основа»%3A«Створення_навчальних//
- Фрейтаг, И. П. (1988). Формирование умения самоконтроля на уроках труда. *Начальная школа*, 2, 82-86.
- Цідило, І. (2004). Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 3, 37-39.
- Шишов, С. Е., & Агапов, И. Г. (2002). Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2, 58-62.

REFERENCES

- Instruktyvno-metodychni rekomendatsii schodo vyvchennia v zakladakh zahal'noi seredn'oi osvity navchal'nykh predmetiv ta orhanizatsii osvith'oho protsesu u 2018/2019 navchal'nomu rotsi. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03.07.2018 r. №1/9-415. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/metodychni-rekomendaciyi>
- Instruktyvno-metodychni rekomendatsii schodo vyvchennia v zakladakh zahal'noi seredn'oi osvity navchal'nykh predmetiv ta orhanizatsii osvith'oho protsesu u 2019/2020 navchal'nomu rotsi. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.07.2019 r. № 1/11-5966. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-diyalnosti-zakladiv-osviti-sho-zabezpechuyut-zdobuttya-doshkilnoyi-osviti-u-20192020-navchalnomu-roci>
- Kobernyk, O. M. (2016). *Kreatyvni tekhnolohii navchannia*. Uman': Vizavi.
- Kobemyk, O. M., & Yaschuk, S. M. (2001). *Metodyka orhanizatsii proektno-tekhnolohichnoi diial'nosti na urokakh trudovoho navchannia*. Uman': Navchal'na literatura.
- Kosolapova, O. V. (Ukl.). (2016). *Metodychni rekomendatsii schodo zastosuvannia innovatsijnykh tekhnolohij na urokakh trudovoho navchannia u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh*. Vziato z https://mmk.edu.vn.ua/uploads/images/articles/trudove/2015/metod_rec_innov_trudove_01.2016.docx
- Kravchenko, T., Kobernyk, O. (2003). Vykorystannia interaktyvnykh metodyk na urokakh trudovoho navchannia. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 3, 9-11.
- Miroshnychenko, Yu. (2005). Dydaktychni pryntsypy doboru i rozrobky prohramnykh pedahohichnykh zasobiv dlia osvith'oi haluzi «Tekhnolohiia». *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 5, 5-8.
- Pył'tiaj, O. (2019). Innovatsijni pidkhody z proforiantatsii na urokakh trudovoho navchannia. *Zbirnyk naukovykh prats': problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 1(19), 94-101.
- Pohonets', O. O. (2004). *Bezpeka pratsi i vyrobnycha sanitariia pid chas orhanizatsii trudovoho navchannia*. Vinnytsia: VDPU.
- Rohozhnikova, O. V. (2017). Internet-dodatok do zhurnaliv VH «Osnova»: «Stvorennia navchal'nykh interaktyvnykh multymedijnykh ihrovykh vprav». *Trudove navchannia v shkoli*, 20(176). Vziato z http://journal.osnova.com.ua/article/65512-Internet-dodatok_do_zhurnalivVH_«Osnova»%3A«Stvorennia_navchal'nykh//
- Frejtag, I. P. (1988). Formirovanie umenija samokontrolja na urokah truda. *Nachal'naja shkola*, 2, 82-86.
- Tsidylo, I. (2004). Rol' komp'uternykh tekhnolohij u formuvanni navychok konstruiuvannia vyrobiv na urokakh trudovoho navchannia. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*, 3, 37-39.
- Shishov, S. E., & Agapov, I. G. (2002). Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniju: prihot' ili neobhodimost'? *Standarty i monitoring v obrazovanii*, 2, 58-62.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207767>

УДК 378.147:811.111

МОВНИЙ КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗВО

Щур Н. М.

natalya.schur@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3119-6643>

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

Дата надходження 29.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. У статті розглянуто основні принципи коучингу та умови його ефективного проведення. Проаналізовано психофізіологічні механізми мовлення та підкреслено важливість їх урахування при проведенні мовного коучингу. Зазначено перспективи здійснення коучингового супроводу у вітчизняних нелінгвістичних ЗВО. Обґрунтовано триетапну модель мовного коучингу як методу навчання англійської мови професійного спрямування. Конкретизовано зміст етапів здійснення коучингового супроводу студентів / фахівців з метою розвитку їхньої іншомовної професійної компетентності.

Ключові слова: мовний коучинг, умови й етапи мовного коучингу, психофізіологічні механізми мовлення, мовленнєва діяльність, розвиток іншомовної професійної компетентності

Щур Н. М. Тернопольский национальный технический университет имени Ивана Пулюя
Языковой коучинг как технология обучения английскому языку профессионального направления в нелингвистических вузов

Аннотация. В статье рассмотрены основные принципы коучинга и условия его эффективного проведения. Проанализированы психофизиологические механизмы речи и подчеркнута важность их учета при проведении языкового коучинга. Указаны перспективы осуществления коучингового сопровождения в отечественных нелингвистических вузах. Обоснована трехэтапная модель речевого коучинга как метода обучения английскому языку профессионального направления. Конкретизировано содержание этапов осуществления коучингового сопровождения студентов / специалистов с целью развития их иноязычной профессиональной компетентности.

Ключевые слова: языковой коучинг, условия и этапы речевого коучинга, психофизиологические механизмы речи, речевая деятельность, развитие иноязычной профессиональной компетентности

Shchur N. Ternopil Ivan Puluj National Technical University
Language coaching as a technology of teaching ESP in non-linguistic HEIs

Abstract. Introduction. The development of modern society causes the necessity of fluency in foreign languages, especially in English. This competence requires constant maintenance and development throughout life by means of the full immersion in a foreign language. One of the methods fostering language immersion is coaching.

Purpose. To substantiate a three-stage model of language coaching as a method of teaching ESP in non-linguistic HEIs. **Methods.** Analysis of the psychophysiological mechanisms of speech perception / production and theoretical findings and practitioner's experience concerning the implementation of coaching in the higher education. **Results.**

Language coaching is a three-stage process of assisting the individuals with the development of their professional foreign language competence. The main tool of language coaching is posing questions to encourage coaches to reflect on their language performance. The first stage of language coaching involves setting SMART goals for developing English skills, and creating and implementing an action plan for achieving these goals. The second stage includes putting the language skills developed during the first stage into practice, reflecting on the positive and negative aspects of the language performance and identifying areas that require further development. The third stage involves discussing the results of self-reflection with a coach and deciding on the ways of enhancing language skills and overcoming the obstacles coaches have encountered when speaking English. **Conclusions.** Language coaching as a method of teaching ESP is a three-stage process of developing professional foreign language

competence incorporating preparation, communication and reflection. The substantial benefit of its implementation is engaging coaches into the lifelong process of improving their foreign language performance and enabling them to perform efficiently in the challenging situations.

Key words: language coaching, the stages of language coaching, the psychophysiological mechanisms of speech perception / production, language performance, the development of professional foreign language competence.

Постановка проблеми. Процеси економічної, політичної й соціокультурної глобалізації та інтернаціоналізації всіх сфер суспільного життя зумовлюють трактування володіння іноземними мовами, зокрема англійською, як одну із необхідних умов досягнення професійного успіху на сучасному висококонкурентному ринку праці. Це, в свою чергу, актуалізує пошук ефективних і результативних технологій вивчення іноземних мов, за допомогою яких студент зможе досягнути очікуваних результатів навчання, витративши мінімальну кількість часу і зусиль. Аналіз психофізіологічних особливостей мовлення доводить правильність думки, що мови неможливо навчити, мови можливо лише навчитись. Студенти потребують не автоматичного отримання готової інформації, а глибокого формування навичок і закріплення іншомовних мовленнєвих умінь (Коробко, 2009, с. 116). Фактично вивчення іноземної мови – це неперервний процес розвитку іншомовної професійної компетентності (далі – ППК), який вимагає від людини повного занурення в практику мовлення. Це твердження показує важливість використання особистісно-діяльнісного підходу до вивчення іноземних мов, одним із методів якого є коучинг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури показує, що проблему використання технології коучингу в системі освіти досліджували чимало вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, американські науковці А. Costa & R. J. Garmston (2002) розробили концепцію когнітивного коучингу для професійного розвитку вчителів; J. Knight (2009) обґрунтував засади розроблення програм коучингового супроводу; P. Lord, M. Atkinson & H. Mitchell (2008) проаналізували ефективність застосування коучингу в школах Англії та висвітлили основні труднощі й виклики, з якими стикаються педагоги; M. Rother (2011) запропонував методику постановки запитань у процесі коучингового супроводу; С. А. Toll (2005) розробив комплекс методичних вказівок щодо ефективного проведення коучингу з метою розвитку професійної компетентності вчителів.

У наукових розвідках С. А. Жицької та О. М. Ефімової (2017) висвітлено доцільність використання мовного коучингу та умови його ефективного застосування. D. Zeppos (2014) присвятив своє дослідження розробленню профайлу нейролінгвістичного коуча, а у праці R. M. Paling (2014) з'ясовано відмінності, які існують між традиційними методами навчання іноземних мов і мовним коучингом. Однак обґрунтування самого процесу здійснення коучингового супроводу студентів як методу навчання англійської мови у нелінгвістичних ЗВО з чітким виокремленням й аналізом його структурних складових не отримало належного дослідження.

Мета статті – на основі узагальнення науково-педагогічного досвіду проведення коучингу й аналізу психофізіологічних механізмів мовлення обґрунтувати триетапну модель мовного коучингу як технології навчання англійської мови професійного спрямування студентів нелінгвістичних ЗВО.

Основні результати дослідження. В основі науково-теоретичного обґрунтування коучингу лежить думка, що кожна людина володіє величезним резервом невикористаного прихованого потенціалу, а тому здатна змінюватись, розвиватись і вдосконалюватись (Costa & Garmston, 2002). Проведений аналіз наукових джерел (Ефімова & Жицька, 2017; Costa & Garmston, 2002; Knight, 2007, 2009; Lord, Atkinson & Mitchell, 2008; Rother, 2011; Toll, 2005) дає підстави стверджувати, що коучинг – це система сприяння людині у визначенні і досягненні її особистих

і професійних цілей за мінімальний час і з мінімальними зусиллями шляхом розкриття її потенціалу та створення середовища, яке полегшує її рух до бажаної мети. Коучинг – це не наставництво чи консультування, а технологія модифікації поведінки та мислення людини з метою розвитку вміння самостійно приймати правильні рішення, вирішувати проблеми, ефективно діяти у складних ситуаціях.

Основний інструмент коучингу – це постановка відкритих запитань, за допомогою яких коуч спрямовує людину у потрібному напрямку, підштовхує її до прийняття рішень, необхідних для досягнення бажаних результатів. Аналіз джерельної бази (Knight, 2007; Rother, 2011; Toll, 2005) засвідчує, що запитання відкритого типу активізують мислення, розвивають уміння здійснювати самоаналіз і самооцінювання на основі обсервування даних щодо власної діяльності, що сприяє прийняттю правильних рішень у складних ситуаціях.

Унаслідок опрацювання науково-педагогічної літератури (Costa & Garmston, 2002; Knight, 2007; Lord, Atkinson & Mitchell, 2008; Rother, 2011; Toll, 2005) ми виокремили умови ефективного проведення коучингу. Так, коучу необхідно:

- встановити довірливі й доброзичливі стосунки з людиною, уникати у спілкуванні осудливого тону;
- ставити запитання, які активізують мислення та спонукають до конкретизації, ретельного обдумування й удосконалення діяльності; наприклад, студенту можуть ставити такі запитання:
 - З якою метою Ви здійснюєте розвиток ІПК (студенту потрібно вказати конкретну мету, наприклад, розвиток уміння вести ділову переписку або перемовини з міжнародними партнерами у сфері ІТ-бізнесу; виступати з презентаціями, які є інструментом продажу ідей, послуг і товарів в ІТ сфері; опрацьовувати велику за обсягом англomовну інформацію щодо ведення бухгалтерського обліку у США тощо);
 - На якому етапі Ви перебуваєте зараз на шляху до досягнення мети?
 - Які труднощі виникають у процесі досягнення мети? Що перешкоджає її досягненню?
 - Який Ваш наступний крок (етап) у досягненні Вашої мети? Що Ви від нього очікуєте?
 - Коли Ви плануєте завершити цей етап і що свідчитиме про його завершення?
- здійснювати коучинг, дотримуючись послідовності його етапів, зокрема визначення рівня знань, окреслення цілей, побудова та реалізація стратегії їх досягнення;
- перефразувати слова співрозмовника з метою їх уточнення або перевірки правильності розуміння;
- відводити час на обміркування відповіді;
- володіти методами збору аналітичних даних й об'єктивно їх висвітлювати.

На нашу думку, оскільки йдеться саме про мовний коучинг, то ще однією важливою умовою його здійснення є врахування психофізіологічного механізму мовлення, який реалізується однаково і у рідній, і в іноземній мовах, та характеризується ґоохривневістю: мотиваційно-спонукальний рівень, аналітико-синтетичний рівень, виконавчий рівень (Лозова, 2010, с. 23).

Розглянемо цей механізм детальніше. Аналіз наукових джерел (Виготський, 1999; Лозова, 2010) свідчить, що думка народжується не з іншої думки, а з мотивувальної сфери нашої свідомості, що охоплює наші потяги, потреби й інтереси. Відповідно, на першому – мотиваційно-спонукальному – рівні взаємодія наших потреб, мотивів і мети створює ситуацію, що спонукає нас до мовленнєвої дії, яка несе в собі певну функцію, наприклад привітання, аргументування, наведення прикладів тощо (Лозова, 2010, с. 23-24). Суть другого – аналітико-синтетичного – рівня полягає в тому, що будь-яка думка людини є унікальною, тому не може бути прив'язана до якоїсь певної форми вираження. О.М. Лозова, посилаючись на Х. Джексона, стверджує, що “при продукуванні, або навпаки, сприйнятті мовлення має місце або відставання мовлення стосовно думки, або відставання думки стосовно мовлення” (Лозова, 2010, с. 21). Тож між думкою і мовленням спостерігається певна відстань у часі. Тобто, після того,

як актуалізується думка, відбувається процес пошуку форми її вираження. Після пошуку й добору засобів формування й оформлення думки реалізується третій – виконавчий – рівень, на якому відбувається процес продукування або рецепції висловлювання.

Важливу роль у мовленні відіграє механізм випереджувального відображення, який у рецепції висловлювання проявляється як імовірнісне прогнозування, а у продукуванні – як випереджувальний синтез. Імовірнісне прогнозування – це процес висунування мовцем найвірогідніших гіпотез з наступним їх підтвердженням або спростуванням у процесі рецепції (Зимня, 1991; Коробко, 2009; Лозова, 2010). Випереджувальний синтез – це механізм, дія якого полягає у “створенні цілісного об’єднання, в якому наступна ланка повинна бути попереджена випереджувальним імпульсом” (Коробко, 2009, с. 118). Реалізується цей механізм трьома лініями: 1) випередження лінією словесно-артикуляційної стереотипії (усередині слова); 2) випередження лінією слів; 3) випередження лінією тексту (Зимня, 1991; Коробко, 2009; Лозова, 2010).

У площині нашого дослідження стрижневе значення має випередження лінією слів, яке проявляється в тому, що, промовляючи одне слово, мовець вже обумовлює випереджувальний синтез наступних слів. Конкретна актуалізація одного з можливих варіантів детермінується контекстом і ситуацією спілкування, внаслідок чого актуалізується найімовірніша для такої ситуації спілкування вербальна реалізація (Коробко, 2009, с. 188-119). Характеристика цієї лінії випереджувального синтезу показує, як важливо навчати не лише окремих слів іноземної мови, але й їх словосполучень у межах конкретного контексту й мовленнєвої ситуації (Лозова, 2010, с. 27).

Ураховуючи проаналізовані вище психофізіологічні механізми мовлення, ключового значення при здійсненні коучингу набувають експоненти функцій мовлення (functional exponents) та лексико-граматичні структури певної сфери (ІТ сфери, бізнес-сфери тощо), оскільки їх опрацювання з метою досягнення чітко визначених цілей (функцій) мовлення значно полегшує добір форм вираження думки і, відповідно, процес продукування чи рецепції висловлювання. Важливість опрацювання вказаних експонентів і структур доводить той факт, що “процес вибору форм вираження залежить, по-перше, від семантичних причин і, по-друге, – від ступеня стійкості самих форм вираження. Ступінь стійкості визначається давністю становлення відповідної форми і частотністю її актуалізації” (Лозова, 2010, с. 21). Відповідно, для того, щоб оволодіти мовленнєвими навичками, окрім того, що потрібно володіти відповідним лексичним матеріалом і знати граматичні правила, що дають змогу “будувати” на їхній основі речення, необхідно всі ці знання якнайчастіше активізувати, використовуючи їх у реальній мовленнєвій діяльності.

Отже, всі мовленнєві навички опрацьовуються та доводяться до автоматизму лише на практиці, коли мова є постійно необхідним інструментом комунікації. Однак, стикаючись з мовленнєвою діяльністю у реальності, студенти стикаються із низкою проблем. Наприклад, вибір синтаксичної структури іноземною мовою часто пов’язаний з великими труднощами. Тому необхідна тривала навчальна робота з оволодіння різноманітними лексико-граматичними структурами виучуваної мови. Але досить часто тієї мовленнєвої практики, які студенти мають на занятті, навіть за умови використання викладачем комунікативного підходу, недостатньо. Коучинг як одна з технологій особистісно-діяльнісного підходу до вивчення іноземних мов сприятиме вирішенню цієї проблеми, оскільки, якщо мовець заздалегідь знає, в яку мовленнєву ситуацію він потрапить та які цілі (функції) його мовленнєвої діяльності, то, підготувавшись належним чином, він зможе значно легше спілкуватись іноземною мовою. Звичайно, зробити це самостійно без розуміння тонкощів психолінгвістики, когнітивістики, лінгводидактики й методики навчання іноземних мов для мовця досить складно і затратно за часом. Це зумовлює необхідність впровадження мовного коучингу як технології навчання англійської мови професійного спрямування в нелінгвістичних ЗВО.

З огляду на вищеописані психофізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, на особливості здійснення коучингового супроводу та на специфіку вітчизняної системи вищої освіти, виокремимо два основних варіанти впровадження мовного коучингу як технології навчання англійської мови професійного спрямування в нелінгвістичних ЗВО. По-перше, оскільки сьогодні багато студентів уже з 2-3-го курсу поєднують навчання з роботою за спеціальністю, виступають з доповідями на міжнародних студентських конференціях, беруть участь у міжнародних програмах обміну студентами та в програмах подвійних дипломів, де англійська мова є необхідним інструментом комунікації, то коучинг доцільно проводити під час консультацій у форматі індивідуального супроводу студента в ході освітнього процесу. По-друге, оскільки розвиток ІПК – це неперервний процес, то другий варіант проведення коучингу передбачає супровід на платній основі фахівців ІТ сфери, бізнес-сфери тощо, яким потрібна іноземна мова в їхній професійній діяльності. Цілі розвитку ІПК за допомогою технології коучингу в обох випадках можуть модифікуватись на кшталт удосконалення таких умінь, як виступити з презентаціями, проходити співбесіду, брати участь у перемовинах / дискусіях, вести ділове листування, здійснювати бізнес-дзвінки тощо. На нашу думку, найефективніше здійснювати коучинговий супровід тих студентів чи фахівців, які принаймні володіють англійською мовою на рівні А2, відповідно до шкали, зазначеної у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Спираючись на виокремлені нами умови ефективного проведення коучингу й результати наших наукових розвідок щодо психофізіологічних особливостей мовленнєвої діяльності, коучинговий супровід студентів / фахівців з метою розвитку їхньої ІПК вважаємо за доцільне проводити у три етапи: 1) визначення цілей розвитку ІПК та підготовка до мовленнєвої діяльності; 2) здійснення мовленнєвої діяльності; 3) обговорення результатів мовленнєвої діяльності.

Ці етапи уможливають залучення студентів / фахівців до неперервного циклу розвитку ІПК, який складається з чотирьох компонентів: 1) планування та підготовка до мовленнєвої діяльності; 2) здійснення мовленнєвої діяльності; 3) рефлексія мовленнєвої діяльності; 4) застосування результатів рефлексії з метою підвищення рівня ІПК (рис. 1). Ми розглядаємо рефлексію як комплексний процес розвитку ІПК, що охоплює аналіз, оцінювання й удосконалення мовленнєвої діяльності на основі практичного досвіду (Самохвалова, 2012; Шапар, 2005).

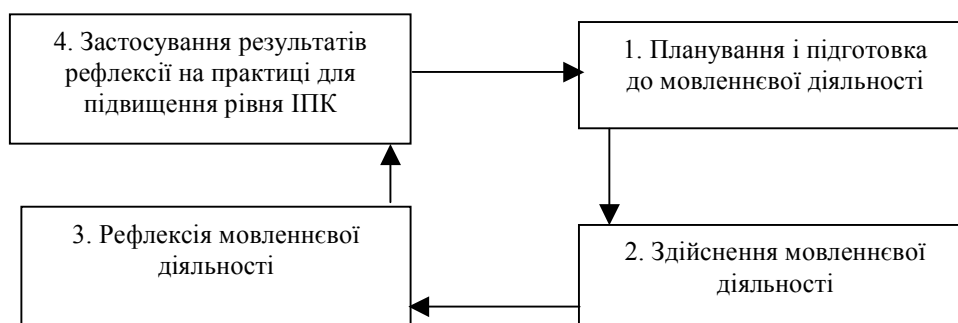


Рис. 1 Неперервний цикл розвитку ІПК

Розглянемо вищевказані етапи проведення мовного коучингу детальніше. Важливу роль відіграє перший етап – визначення цілей розвитку ІПК та підготовка до мовленнєвої діяльності, який проводиться у форматі аналізу навчальних потреб (needs analysis). На цьому етапі студент / фахівець за допомогою коуча, відштовхуючись від реальних комунікативних потреб, складає план підготовки до мовленнєвої діяльності із зазначенням SMART цілей розвитку ІПК, очікуваних

результатів (що саме буде свідчити про досягнення навчальних цілей) і термінів їх досягнення, а також добирає форми й методи вдосконалення зазначеного в цілях уміння, враховуючи індивідуальний стиль навчання та рівень володіння мовою.

Наприклад, мета розвитку ППК – вдосконалення вміння виступати з презентаціями для просування товарів і послуг на міжнародному ІТ ринку. Очікувані результати:

1. вміти структурувати зміст виступу / презентації;
2. володіти відповідними експонентами мовленнєвих функцій, які використовуються у процесі виголошення виступу (привітання аудиторії, представлення себе і своєї компанії, оголошення теми, мети й актуальності доповіді, повідомлення структури презентації, акцентування уваги на основних тезах доповіді, наведення аргументів і прикладів з метою розлогішого розкриття головної ідеї, вміння описувати тенденції та коментувати візуальну інформацію, подану у вигляді графіків, таблиць тощо, підсумовування основних моментів доповіді; володіння відповідними стратегіями реагування на запитання аудиторії тощо);
3. володіти відповідними лексико-граматичними структурами ІТ сфери (відповідна термінологія для опису ІТ продукту / послуги, пояснення її / його переваг тощо);
4. вміти використовувати невербальні засоби комунікації в публічній промові (міміка, жести).

Добираючи форми й методи вдосконалення вищевказаного вміння, варто допомогти студенту / фахівцю скласти словник відповідних лексико-граматичних структур і мовленнєвих експонентів та запропонувати йому відтренувати їх на практиці. З цією метою студент / фахівець тренується виступати з презентацією вдома, записавши свій виступ на відео, та знаходить на одному із сайтів для безкоштовного спілкування англійською мовою співрозмовника, якому буде цікаво поспілкуватись на тему ІТ товарів / послуг. У процесі підготовки до мовленнєвої діяльності студент / фахівець заповнює рефлексивний щоденник, у якому він вказує, що саме він виконав, чи було це, на його думку, результативно, яких успіхів досягнув та з якими труднощами стикнувся, а також продумати шляхи подолання зазначених труднощів. Крім цього, на цьому етапі студент / фахівець з певною періодичністю зустрічається з коучем для обговорення результатів підготовки до мовленнєвої діяльності. Обговорення відбувається у формі SWOT аналізу, а також з використанням таких методів навчання, як рольові ігри та симуляція.

На другому етапі відбувається безпосереднє здійснення мовленнєвої діяльності: студент / фахівець виступає із презентацією. Якщо є можливість, коуч спостерігає за виступом або ж студент / фахівець записує свій виступ на відео / аудіо. Такий відео- / аудіозапис дає змогу краще проаналізувати мовленнєву діяльність. Виступивши з презентацією, студент / фахівець здійснює рефлексію мовленнєвої діяльності, відповідаючи на запитання відкритого типу:

- Як, на Вашу думку, пройшла презентація (співбесіда, перемовини, нарада, телефонна розмова тощо)? Чому Ви дійшли такого висновку?
- Як ви думаєте, Вам вдалось досягнути мети мовленнєвої діяльності та цілей розвитку ППК? Чому і на основі аналізу яких даних Ви дійшли такого висновку?
- Що було позитивного у Вашій мовленнєвій діяльності? З якими труднощами Ви стикнулись та що Ви змінили б, якщо б здійснювали цей вид мовленнєвої діяльності повторно?
- Беручи до уваги результати здійсненої Вами мовленнєвої діяльності, які Ваші наступні кроки?
- Враховуючи результати рефлексії, яких висновків Ви дійшли та що нового відкрили для себе?

Останній етап – обговорення результатів мовленнєвої діяльності, який пропонуємо проводити у формі рефлексивного діалогу, складається з чотирьох частин. Перша частина –

це вступне слово коуча, під час якого він задає тон бесіді, встановлює часові рамки та ознайомлює студента / фахівця з порядком проведення рефлексії. Друга частина – це обговорення питань, на які студент / фахівець відповідав під час проведення саморефлексії. Наступна частина – це аналіз позитивних аспектів мовленнєвої діяльності, а також тих аспектів, які потребують покращення. Завершальна частина – продумування наступних кроків удосконалення мовленнєвої діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, мовний коучинг доцільно використовувати як одну з технологій навчання англійської мови професійного спрямування з метою розвитку ІПК студентів / фахівців з рівнем володіння англійською мовою щонайменше на рівні А2, відштовхуючись від їхніх реальних комунікативних потреб. Основний інструмент коучингу – постановка запитань відкритого типу, які спонукають студентів / фахівців до рефлексії мовленнєвої діяльності. Враховуючи психофізіологічні механізми мовлення й умови ефективного здійснення коучингово супроводу, вважаємо за доцільне проводити мовний коучинг у три етапи (визначення цілей розвитку ІПК та підготовка до мовленнєвої діяльності, здійснення мовленнєвої діяльності, обговорення її результатів), залучаючи студентів / фахівців до циклу неперервного розвитку ІПК.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні й розробленні мультимедійного комплексу навчально-методичних матеріалів для розвитку ІПК у процесі коучингового супроводу з дотриманням принципів гнучкості навчального матеріалу та адаптивності процесу навчання до індивідуальних потреб й можливостей студентів / фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

- Выготский, Л. С. (1999). *Мышление и речь* (Изд. 5, испр.). Москва: Лабиринт.
- Єфімова, О. М., Жицька, С. А. (2017). Коучинг як складова особистісно-орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Науковий огляд*, 4(36). Відновлено з: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1185>
- Зимняя, И. А. (1991). *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.
- Коробко, О. М. (2009). Роль психологічного механізму випереджального відображення у процесі формування навичок говоріння іноземною мовою (на прикладі англійської мови). *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Психологія і педагогіка*, 12, 116-121.
- Лозова, О. М. (2010). *Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови*. (Навчально-методичний посібник). Київ: Київський національний лінгвістичний університет
- Самохвалова, А. Г. (2012). Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности. *Вестник КГУ имени Н.А. Некрасова*, 18, 198-200.
- Шапар, В. Б. (2005). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
- Costa, A., Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching* (2nd ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J. (2007). Five Key Points to Building a Coaching Program. *Journal of Staff Development*, 28 (1), 26–31.
- Lord, P. Atkinson, M., Mitchell, H. (2008). *Mentoring and Coaching for Professionals: a Study of the Research Evidence*. Research Repor. TDA: London.
- Paling, R. M. (2014). The Differences between Language Teaching and Language Coaching. *International Multidisciplinary Research Journal*, 2 (5), 13-19.
- Rother, M. (2011). *The Five Coaching Kata Questions*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/mike734/the-five-questions>
- Toll, C. A. (2005). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers*. Newark, DE: International Reading Association.

Zeppos, D. (2014). Profiling Neurolanguage Coaches World wide – A Case Study. *World Journal of Education*, 4 (6), 26-41.

REFERENCES

- Vyhotskyj, L. S. (1999). *Myshlenye i rech* (Yzd. 5, ispr.). Moskva: Labyrint.
- Yefimova, O. M., Zhytska, S. A. (2017). Kouchynh iak skladova osobystisno-orientovanoho navchannia u profesijnij pidhotovtsi studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv. *Naukovyj ohliad*, 4(36). Vidnovleno z: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1185>
- Zymniaia, Y. A. (1991). *Psykholohyia obuchenya inostrannym iazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenye.
- Korobko, O. M. (2009). Rol psykholohichnoho mekhanizmu vyperedzhalnoho vidobrazhennia u protsesi formuvannia navychok hovorinnia inozemnoiu movoiu (na prykladi anhlijs'koi movy). *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiia"*. Seria: Psykholohiia i pedahohika, 12, 116-121.
- Lozova, O. M. (2010). *Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy. (Navchal'no-metodychnyj posibnyk)*. Kyiv: Kyivskiy natsionalnyi lnhvistychnyi universytet
- Samokhvalova, A. H. (2012). Refleksyvnye trudnosti rebenka v kommunykativnoj deiatel'nosti *Vestnyk KHU ymeny N.A. Nekrasova*, Tom 18, 198-200.
- Shapar, V. B. (2005). *Suchasnyj tлумachnyj psykholohichnyj slovnyk*. Kharkiv: Prapor.
- Costa, A., Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching* (2nd ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Knight, J. (2009). *Coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks, CA: CorwinPress.
- Knight, J. (2007). Five Key Points to Building a Coaching Program. *Journal of Staff Development*, 28 (1), 26–31.
- Lord, P. Atkinson, M., Mitchell, H. (2008). *Mentoring and Coaching for Professionals: a Study of the Research Evidence*. Research Repor. TDA : London.
- Paling, R. M. (2014). The Differences between Language Teaching and Language Coaching. *International Multidisciplinary Research Journal*, 2 (5), 13 – 19.
- Rother, M. (2011). *The Five Coaching Kata Questions*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/mike734/the-five-questions>
- Toll, C. A. (2005). *The literacy coach's survival guide: Essential questions and practical answers*. Newark, DE: InternationalReadingAssociation.
- Zeppos, D. (2014). Profiling Neurolanguage Coaches Worldwide – A Case Study. *World Journal of Education*, 4 (6), 26 – 41.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207768>

УДК 811.111-13:81'34:37.091.33:165.194

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБОМ ГРИ СЛІВ “КАЛАМБУР”

Красуля А. В., Гончарова О. В.

a.krasulia@gf.sumdu.edu.ua, llo.goncharova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2048-1879> <https://orcid.org/0000-0002-5178-3784>

Сумський державний університет

Дата надходження 02.06.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. У статті окреслено важливість розвитку когнітивних здібностей на уроках англійської мови з метою формування лінгвістичної компетентності учнів. Дослідження, метою якого є пошук нових технологій формування пізнавальних здібностей, виконано на основі положень теорії когнітивного розвитку людини. Розглянуто взаємозв'язок процесу опанування іноземної мови та когнітивних навичок. Наголошується на доцільності впровадження в навчання ігрової діяльності заради всебічного пізнання іншомовної культури. У статті розглядаються прояви гри у парадигмі лінгвістики, психолінгвістики, когнітивної психології та методики навчання іноземних мов (“мовна гра”, “гра слів”, “каламбур”). Представлено різні варіації використання гри слів на уроках англійської з метою розвитку пізнавальних здібностей, лексичних і фонологічних навичок учнів, а також формування в них соціолінгвістичної компетентності.

Ключові слова: когнітивні здібності, мовна гра, гра слів, каламбур, соціолінгвістична компетентність.

Красуля А. В. Гончарова О. В. Сумской государственной университет

Развитие когнитивных способностей учащихся на уроках английского языка посредством игры слов “каламбур”

Аннотация. В статье раскрыта важность развития когнитивных способностей на уроках английского языка с целью формирования лингвистической компетентности учащихся. Исследование, целью которого является поиск новых технологий формирования познавательных способностей, выполнено на основе положений теории когнитивного развития человека. Рассмотрена взаимосвязь процесса овладения иностранным языком и развития когнитивных навыков. Отмечается целесообразность использования игровой деятельности на уроках английского языка для всестороннего изучения иноязычной культуры. В статье рассматриваются проявления игры в парадигме лингвистики, психолингвистики, когнитивной психологии и методики обучения иностранным языкам (“языковая игра”, “игра слов”, “каламбур”). Представлены различные варианты использования игры слов на уроках английского языка с целью развития познавательных способностей, лексических и фонологических навыков учащихся, а также формирования у них социолингвистической компетентности.

Ключевые слова: когнитивные способности, языковая игра, игра слов, каламбур, социолингвистическая компетентность.

Krasulia A., Honcharova O. Sumy State University

Development of Students' Cognitive Abilities by Means of a Wordplay “Pun” in English Classes

Abstract. Introduction. English, as a language of international communication, is a key to great opportunities for a successful life and work in the modern world. The main purpose of the English language learning is to develop high linguistic awareness from an early age. As a result, foreign language teachers face up to the problem of finding engaging and effective ways for students' all-round development. **Purpose.** The article outlines the need to develop students' cognitive abilities to perceive and communicate in a foreign language. The aim of our research is to find new teaching methods that could foster the development of cognitive abilities including perception, memory, problem-solving skills, logics, and imagination via a wordplay “Pun”. **Methods.** The study provides theoretical analysis and synthesis of an array of resources related to the cognitive component of English as a foreign language (EFL) learning and the phenomenon of a language game. The research utilizes a sampling method for the selection of examples for the wordplay “Pun” implementation in class, and describes its varieties in the English language

discourse. **Results.** The article gives an overview of the essence of cognitive skills during the EFL acquisition. The study supports the importance of game activities for comprehensive cognition. As foreign language learning builds up knowledge about the world where this very language is used, the article discusses all the manifestations of the concept 'game' in the linguistics and EFL teaching / learning paradigm. The study covers different variations of wordplay aimed at developing cognitive abilities, especially students' lexical and phonological skills, as well as raising their linguistic awareness. **Conclusion.** The authors came up with a conclusion that the implementation of a wordplay, namely pun, is one of the most appropriate ways for students' cognitive abilities development in an EFL classroom.

Key words: cognitive abilities, language game, wordplay, pun, sociolinguistic competence.

Постановка проблеми. У сучасному світі життя людини як ніколи пов'язане з міжкультурним спілкуванням. Навчання, пошук інформації, працевлаштування, подорожі постійно вимагають високого рівня володіння іноземними мовами. Особливу роль відіграє вивчення англійської – найголовнішої мови міжнародної комунікації. За таких обставин вимоги до рівня мовної підготовки учнів у закладах середньої освіти (ЗСО) зростають. Наразі завдання вчителя не просто передати знання, а сформувати розвинену особистість, відкриту й готову до використання англійської мови як засобу міжкультурної мовленнєвої взаємодії. Для того, аби отримати бажаний результат, учням необхідно мати достатню практику у використанні іноземної мови, сприймати її та самостійно продукувати іншомовний матеріал. Окрім того, велике значення має розвиток когнітивних здібностей (мислення) під час спілкування іноземною мовою та цілеспрямоване формування іншомовної лінгвістичної (мовної) компетентності. При цьому з боку вчителя важливо подбати про подолання учнями психологічної скутості під час іншомовного спілкування.

Актуальність дослідження визначається нагальною потребою пошуку нових технологій розвитку комунікативних і когнітивних здібностей у процесі вивчення іноземної мови. Саме вони є головними у сучасній парадигмі наукового знання, оскільки поєднують оволодіння мовленнєвою діяльністю та пізнання мови.

Ураховуючи сучасні тенденції навчання іноземних мов, важливо, аби технології формування іншомовної компетентності були доцільними для учнів, викликали інтерес до вивчення. Крім того, метою розвитку соціолінгвістичної компетентності має бути не лише практичне опанування мовної системи, а й розуміння культури країни та її мовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основі теоретичних засад про когнітивні здібності людини лежать наукові доробки Ж. Піаже (1967). Психолінгвістичні дослідження ролі когнітивних навичок у процесі вивчення іноземної мови представлено в роботах Дж. Брунера й У. Ріверса. Положення когнітивної теорії навчання визначено на основі досліджень Н.М. Гудкової (2015). Явище мовної гри було окреслено, спираючись на дослідження Л. Вітгенштайна (1995). Зокрема, в методиці навчання іноземних мов дослідженням особливостей формування комунікативно-навчальних умінь проведення буквених ігор займалася В.М. Карпова (1995). Розгляду когнітивного підґрунтя мовленнєвих навичок присвячено дослідження Ю.В. Якимчука (2010). Питання розвитку ідіоматичності іншомовного мовлення, як важливої умови ефективності мовленнєвого спілкування, розглядається Г.І.Подосинніковою (2002). Методологічні положення щодо формування мовних і мовленнєвих компетентностей викладено у наукових розвідках вітчизняних дослідників (О.Б. Бігич (2013), О.І. Вовк (2013), С.Ю. Ніколаєвої (2010).

Мета статті полягає у висвітленні способів застосування гри слів "каламбур" на уроках англійської мови з метою розвитку когнітивних здібностей учнів. Низка дослідницьких завдань відповідає поставленій меті й охоплює розгляд таких питань: 1) визначення поняття когнітивних здібностей та обґрунтування важливості їх розвитку під час вивчення іноземної мови; 2) аналіз явища мовної гри та його різновиду гри слів "каламбур"; 3) пошук технологій упровадження гри слів як методичного матеріалу на уроках англійської мови.

Основні результати дослідження. В основі формування високої мовленнєвої компетентності учнів лежить розвиток їхніх когнітивних здібностей (англ. *cognitive* – “пов’язаний з ментальними процесами розуміння”). До таких розумових процесів належать сприйняття, пам’ять, вирішення завдань, діяльність, пов’язана з логікою та уявою. Вони допомагають людині обробляти інформацію, отриману із зовнішнього світу. Когнітивні здібності є частково вродженими, основну їх частину вважають такими, що розвиваються та набуваються в процесі життя.

Відповідно до концептуальних засад когнітивної психології, зокрема когнітивної теорії розвитку Ж. Піаже (1967), існують кілька стадій розвитку людини, на яких формуються нові пізнавальні навички. Принагідно зауважимо, що на кожній стадії розвитку людині можна закласти лише властиві певному етапу знання. Пізніше, на основі когнітивної психології, було створено когнітивну теорію навчання іноземних мов – когнітивний підхід авторів Дж. Брунера й У. Ріверс. Основна мета всіх методів у межах цього підходу полягає у розвитку інтелекту, тобто усіх розумових здібностей і стратегій, що уможливають процес навчання й адаптації до нових умов.

Когнітивна теорія навчання ґрунтується на таких положеннях:

1) розвиток мислення є невід’ємною складовою процесу оволодіння мовою; навчання мови не повинно будуватися лише на сприйнятті та механічному заучуванні одиниць мови або граматичних правил; учнів доцільно залучати до активного процесу пізнання суті явищ, створювати умови для реалізації особистісних орієнтирів;

2) учні мають бути активними учасниками процесу навчання, під час якого необхідно враховувати їхні індивідуальні інтереси й особливості;

3) процес навчання має носити соціально обумовлений характер – як учні, так і вчителі мають бути залучені до процесу взаємного пізнання і розуміння один одного та співробітництва під час навчання й учіння (Гудкова, 2015).

Ж. Піаже (1967) відзначав, що необхідним елементом для нормального інтелектуального розвитку людини є гра. Іграм завжди відводиться значна частина активності дитини, вони є способом дослідження навколишнього світу – людей, явищ, предметів: “Гра – це місток між конкретним досвідом дитини й абстрактним мисленням, у зв’язку із цим найважливішою функцією гри є її символічний характер. У грі діти організують свій досвід. Вона надає конкретну форму і вираз внутрішнього світу дитини” (Піаже, 1967, с. 53).

Помилковим буде вважати, що впровадження гри для формування когнітивних навичок ефективно лише у ранньому віці. Принагідно зауважимо, що гра – це серйозна розумова діяльність, яка здатна розвивати всі види здібностей людини. Елементи гри під час вивчення мови у будь-якому віці сприяють створенню стійкіших асоціативних зв’язків порівняно зі звичайним навмисним запам’ятовуванням. Ігрова діяльність дає учасникам змогу проявити себе, навчитися активно користуватися вивченим матеріалом, окрім того учень підсвідомо знаходить найкращий спосіб запам’ятовування (чи то шляхом багаторазового повторення, чи вибудовуванням асоціацій, аналізу перебігу гри, наслідування тощо).

У парадигмі лінгвістики та навчання мов поняття “гри” не є однозначним. Терміни *мовна гра*, *гра слів*, *каламбур* переплітаються, вживаються поруч, часом помилково та створюють враження, ніби позначають одне і те саме поняття. Насправді ж кожен з наведених термінів ілюструє унікальне явище, яке існує на перетині мовознавства, лінгвокультурології, психолінгвістики, когнітивної психології та знайшло своє відображення у методиці навчання іноземним мовам.

Найширшим за своїм змістом є поняття мовної гри, яке започаткував австро-англійський філософ Л. Вітгенштайн (1995). У праці “Філософські дослідження” він презентує таку теорію мови: мова пов’язана не з об’єктами, а з діяльністю. На підкріплення цієї думки Л. Вітгенштайн вводить у науковий обіг термін “мовна гра”. “Я називатиму також “мовною грою” сукупність

мови й діяльності” (Вітгенштайн, 1995, с. 95). Під грою він розуміє не те, чим займаються люди, аби розважитися. Мовна гра у розумінні Л. Вітгенштайна – це моделі використання мови та її функцій. Філософ стверджує, що будь-яке слово чи речення може бути вжитим безліччю способів, які ми обираємо відповідно до нашої “форми життя”. Він описує гіпотетичну конструкцію мовної гри як спосіб, завдяки якому суспільство вчиться говорити й діяти.

Згодом саме таке тлумачення мовної гри укорінилося серед мовознавців. На сьогодні термін “мовна гра” позначає всі можливі ситуації, коли мовець вільно поводить з формою мовлення. Так званий “експромт” під час вираження думок простежується чи не на всіх мовних рівнях. У межах фонетичного рівня мовна гра реалізується за допомогою зміни швидкості й ритміки мовлення, акцентуації й римованої співзвучності слів, вимови з акцентом, зміни тембру тощо. Граматичний рівень обмежується переважно оказіональними граматичними формами або граматичною варіативністю. На лексичному рівні головна роль належить полісемічним і омонімічним одиницям, чий нестандартні поєднання викликають у слухача зацікавленість до слів мовця. Фразеологічний рівень також репрезентує мовну гру у вигляді словосполучень, побудованих з використанням багатозначності слів, усіх видів омонімії та паронімії.

Проте у багатьох термінологічних словниках термін “мовна гра” все ж відсутній. Це зумовлено тим, що наведене поняття часто отожднюють з поняттям “гри слів”. Насправді ж останній термін є набагато вужчим і виконує роль підвиду мовної гри. Гра слів – літературний прийом та водночас форма дотепу, в якому слова-компоненти вживаються з метою досягнення задуманого мовцем ефекту або просто покликані розважити (Ask Difference, 2018).

Прийом гри слів зазвичай реалізується за допомогою використання багатозначності, омонімії й паронімії та діє на різних мовних рівнях. Його можна віднести до поля ідіоматичності мовлення як психолінгвістичного та лінгвістичного феномену своєрідності світосприймання і вербального менталітету нації, що виражається в закріпленні в мовленнєвому узусі певної мови синкретичних мовленнєвих одиниць різного ступеня стійкості, які є специфічними для певної мовленнєвої спільноти в плані структури, семантики й особливостей вживання та викликають труднощі при доборі повних еквівалентів з інших мов (Подосиннікова, 2002).

Нерідко натомість терміна “гра слів” вживається термін “каламбур”. Чимало довідників й електронних джерел подають їх як дві тотожні назви на позначення одного й того самого явища. Насправді ж каламбур є набагато вужчим поняттям. Каламбур – стилістичний прийом, що покликаний викликати у реципієнта передбачуваний гумористичний ефект. Досягнення такого ефекту відбувається внаслідок навмисного використання омофонічних й омографічних одиниць, метонімічної чи образної мови (Ask Difference, 2018).

Тож попри те, що поняття “мовна гра”, “гра слів” і “каламбур” у межах сучасної лінгвістики часто трактують як синонімічні, посилаючись на їхні однакові засоби творення та функції в мові, вони все ж мають певні відмінності у значеннях, зокрема в методиці навчання.

Повертаючись до теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже та його ідеї про гру як місток до пізнання навколишнього світу, можна спроеціювати природний розвиток людини з віком на процес формування мовленнєвих навичок під час вивчення іноземної мови. Мозок опановує нову / іноземну мову подібно до того, як дитина вчиться говорити рідною. І якщо у дитинстві саме ігри сприяють кращому розвитку когнітивних здібностей людини, то ефект ігор у процесі навчання буде аналогічним – задіяні в ході ігор пам’ять, логіка, уява, сприйняття здатні забезпечити результативніше вивчення іноземної мови, оскільки воно не є примусовим, але підсвідомим. Звичайно в такому разі йдеться не про звичайні ігри, а про мовні ігри.

Грунтуючись на аналізі вищезазначених споріднених із грою понять (“мовна гра”, “гра слів”, “каламбур”), найдоцільніше звернути увагу на гру слів, оскільки саме це явище має найширшу функціональність. Окрім функції творення комічного, яку загальна стилістика

визначає, як головну та єдину, на інших функціональних рівнях гра слів реалізує широкий спектр невказаних функцій. Так, наприклад, лише в рекламних текстах цьому явищу притаманна значна кількість функцій: 1) збудження уваги; 2) збудження інтересу; 3) підвищення експресивності повідомлення; 4) підвищення симпатії; 5) розширення кола реципієнтів; 6) економії засобів вираження; 7) інтенсифікації пам'яті; 8) унаочнення аргументації; 9) ідентифікації (Nord, 1999). Відповідно кожен наступний розглянутий функціональний рівень додаватиме гри слів нові, непритаманні іншим сферам, функції. Не є винятком сфера навчання іноземних мов, де освітня функція цього явища розгалужується на підфункції залежно від методу впровадження гри слів в освітній процес.

Гра слів є чудовою технологією формування соціолінгвістичної компетентності та розвитку комунікативних здібностей учнів на уроках англійської мови. Когнітивним компонентом є репрезентативно-когнітивні структури, як узагальнено-абстрактний результат набуття комунікативних знань, навичок і вмінь. Когнітивна психологічна структура, як основа комунікативних здібностей, є багаторівневою і складається з фонологічного, граматичного, лексичного й дискурсивного рівнів (Якимчук, 2010).

Проаналізуємо, які існують варіанти впровадження гри слів для розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок деяких рівнів.

Фонологічний рівень. Оскільки саме цей рівень містить необхідні ресурси для розпізнавання усіх фонем певної мови, то опрацьовані приклади гри слів мають базуватися на фонетичній подібності, тобто мати в своїй основі омофони (слова з однаковим звучанням, проте різними значеннями). Наприклад, учням зачитується вислів *Reading while sunbathing makes you well red*, де гра слів реалізується за допомогою омофонів *red* і *read* (дієслово “читати” у минулому часі). У такому поєднанні виходить, що читаючи й засмагаючи одночасно, можна стати червоним або ж добре начитаним.

Після озвучення вислову учням пропонується його перекласти, записавши еквівалент рідною мовою, або пояснити, як вони його зрозуміли (рідною чи англійською мовою, залежно від рівня). Скоріше за все, думки розділяться, внаслідок виникне обговорення. З точки зору когнітивної психології в цей час відбудеться фонематичний аналіз звукової інформації, що в поєднанні з уявою (ситуація з оу) створить передумови для стійкого запам'ятовування фонем.

Інші приклади явища гри слів, реалізованого завдяки омофонам, для різних рівнів володіння мовою:

I'm close friends with 25 letters of alphabet, I don't know y.

The past, the present, and the future walked into a bar. It was tense.

A bicycle cannot stand on its own because it is two-tired (Real Life English, 2013).

Лексичний рівень. У когнітивній структурі мовленнєвих здібностей існує “словник” – сховище всіх відомих певній людині слів тієї чи іншої мови. У словнику слова зберігаються в упорядкованій системі. Кожне слово є пов'язаним за змістом з іншими словами. Наприклад, усі слова організовано за понятійними категоріями: живі та неживі істоти, рослини, тварини, прилади, інструменти тощо. Більш широкі категорії включають вужчі. Слова також організовано за належністю до певного часу, місця, за причинно-наслідковими зв'язками, за належністю до певних наук, частин мови тощо (Якимчук, 2010). Лексичний рівень представлений найбільшою кількістю варіантів впровадження явища гри слів у навчання, оскільки саме лексичні одиниці є основою вказаного лінгвістичного явища. На уроках іноземної мови використання гри слів “каламбур” слугує ефективним способом розширення лексичного запасу.

Найпростішим способом застосування гри слів “каламбур” на уроках англійської мови є їх аналіз зі зверненням уваги на те, як саме гра слів реалізується. Каламбури, пропонувані вчителем, можуть бути як короткими висловлюваннями, на кшталт *Time flies like an arrow*.

Fruit flies like a banana, де у першому реченні йдеться про швидкоплинність часу, а у другому – про комах, які полюбляють банани (Real Life English, 2013); так і короткими історіями, наприклад:

A woman was driving in her car on a narrow road. She was knitting at the same time, so she was driving very slowly.

A man came up from behind and he wanted to pass her. He opened the window and yelled, "Pull over! Pull over!"

The lady yelled back, "No, it's a sweater!" (The Internet TESL Journal).

Допомогти учням повністю поринути у світ багатозначних слів можна, запропонувавши їм самостійно створити каламбури. Для цього вчитель добирає речення, що містять щонайменше два полісемічних слова. Наприклад:

Let's talk about rights and lefts.

Time flies when having fun.

How can you stay cool with a fan?

Спочатку вчитель ще раз нагадує учням значення деяких слів, а потім дає кілька хвилин, аби вони самостійно перефразували вислів або дали йому логічне, проте цікаве продовження, користуючись іншими значеннями полісемічних слів. Можливі варіанти каламбурів:

You're right, so I left або I left because I have such a right.

Time's fun when you're having flies.

How can you stay cool having fans? – Just turn all of them off (The Internet TESL Journal).

Ускладнити завдання можна, обговорюючи значення слів – учні самі виявляють полісемічні лексичні одиниці.

Іноді в основі каламбурів лежать ідіоми. Звичайно ж складність розуміння такої гри слів підвищується, оскільки ідіоми передбачають гарне володіння мовою та фонові знання культури чи історії країни виучуваної іноземної мови. Проте для учнів старших класів аналіз каламбурів з ідіомами є ефективним прийомом, як вивчити усталений вислів, так і обговорити ситуацію. Наприклад: *Ben Franklin used to fly his kite in the storm because he got a charge out of it.* У цьому випадку гра слів полягає у фразі *get a charge out of something*, що означає *отримувати справжнє задоволення*. Комічності надає натяк на факт, що Бен Франклін отримав електричний удар, коли блискавка влучила в його повітряного змія.

Sleeping comes so naturally to me, I could do it with my eyes closed. У такому поєднанні ідіома *with your eyes closed* (з легкістю) запам'ятовується краще (Lems, 2013).

Чимало ідіом й усталених висловів чи назв в англійській мові побудовано шляхом каламбурного зближення слів. У такому разі дієвим способом є підкріплення прикладів гри слів ілюстраціями, що сприяють запам'ятовуванню (Strolovich, 2019) (див. рис. 1).



Рис.1 Ілюстрації прикладів ідіом чи усталених висловів

Ще одним прийомом розширити лексичний запас учнів є відгадування загадок. В англійській мові в основі багатьох загадок лежить гра слів, створена на основі як омофонів, так і полісемічних слів. Зрозуміла й цікава для учнів діяльність активно розширює їхній словниковий запас. Приклади загадок з грою слів:

What's black and white and red all over the world? – A newspaper. Гра слів на основі вищезгаданих омофонів *read* та *red*.

What weather do mice most dislike? – When it's raining cats and dogs. Каламбур утворено шляхом використання ідіоми *rain cats and dogs*.

When does the baker follow his trade? – Whenever he kneads the dough. Загадка для учнів з високим рівнем володіння мовою, оскільки гра слів реалізується за допомогою як омофонів *knead* (*місити*) та *need* (*потребувати*), так і полісемічного слова *dough* (*місто* та розм. *гровий*).

What is the best fruit for studying history? – Dates. Гру слів створює полісемія слова *dates* (*дати*; *фініки*) (Gan, 2015).

У межах виучуваного матеріалу вчитель може створити добірку каламбурів певної тематики. Наприклад, у межах теми “Шкільне життя” обираються каламбури, які стосуються різних предметів:

English: English teachers are always write!

Science: Once I told a chemistry joke. There was no reaction.

Math: Not all math puns are horrible. Only sum.

History: History. History. Did I just rewrite history? (Faculty Loungers, 2013).

Принагідно зазначимо, що з метою розвитку когнітивних і мовленнєвих навичок учнів ми вбачаємо методичну доцільність упровадження в освітній процес матеріалів британського імпровізованого шоу “*Whose line is it anyway?*”. Його епізоди є автентичним аудіовізуальним матеріалом і взірцем використання гри слів “каламбур” у невідготовленому мовленні. Перегляд відео й аналіз реплік шоу сприяє розвитку когнітивних навичок і формуванню в учнів соціокультурної іншомовної компетентності. На основі окремих тематичних блоків (“*Let's Make a Date*”, “*Weird Newscasters*”, “*Props*”) можуть бути змодельовані ігрові форми вправ, зокрема рольові ігри задля розвитку мовленнєвих навичок (Гончарові & Красуля, 2019).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Формування в учнів іншомовної компетентності неможливе без розвитку когнітивних (пізнавальних) навичок. Згідно з концепціями теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже становлення пізнавальних здібностей людини, до яких належать сприйняття, пам'ять, логіка й уява, вміння вирішувати проблеми тощо, найкраще відбувається в процесі ігрової діяльності. Оскільки стадії формування пізнавальних навичок людини в ході життя умовно відповідають етапам вивчення іноземної мови, доходимо висновку, що ігри є важливим компонентом розвитку соціолінгвістичної іншомовної компетентності.

Поняття “гри” у парадигмі лінгвістики та методики навчання іноземних мов має певні функціональні відмінності. У ході дослідження визначено, що найширшим поняттям є мовна гра, явище, що знаходить прояв у будь-яких навмисних порушеннях загальноприйнятих норм літературної мови. Гра слів є різновидом мовної гри, в межах якого слова-компоненти вживаються з метою досягнення задуманого мовцем ефекту або покликані розважити. Найвужчим поняттям є каламбур, функція якого обмежується створенням гумористичного ефекту.

Виявлено, що в межах навчання / вивчення англійської мови доцільно впроваджувати такий засіб, як гра слів “каламбур”. Аналіз, обговорення, самостійне створення каламбурів сприяють розширенню лексичного запасу учнів з різним рівнем володіння мовою. Опрацювання прикладів аналізованого лексичного явища стимулює уяву учнів, формує їхнє логічне мислення й активізує механізми запам'ятовування. Окрім того, розгляд прикладів гри слів на основі омофонів розвиває когнітивні здібності для розпізнавання всіх фонем іноземної мови.

Таким чином, проаналізувавши прийоми впровадження гри слів “каламбур” на уроках англійської мови, ми рекомендуємо розглянути стилістичний прийом як дієвий спосіб розвитку когнітивних здібностей учнів і формування соціолінгвістичної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в укладанні методичних рекомендацій щодо інтегрованого формування в учнів мовної й соціолінгвістичної компетентностей на основі проаналізованого явища, зокрема на матеріалі британського імпровізованого шоу “*Whose line is it anyway?*”.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ... Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Вітгенштайн, Л. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження*. Київ: Основи.
- Вовк, О. І. (2013). *Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти*. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.
- Гончарова, О. В. & Красуля, А. В. (2019). Рольова гра як метод формування мовленнєвих навичок студентів. В *Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару*. Матеріали міжнародного науково-практичного семінару 6 грудня 2019 року (с. 91-93). Харків: Видавництво Іванченка І. С.
- Гудкова, Н. М. (2015). Сутність комунікативно-когнітивного підходу до викладання іноземної мови фахового спрямування у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія: Філологічна*, 54, 21-23.
- Карпова, В. М. (1995). *Формування комунікативно-навчаючих умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови (факультет англійської мови, початковий етап)* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3-10.
- Пижає, Ж. (1967). *Избранные психологические произведения*. Москва: Просвещение.
- Подосиннікова, Г. І. (2002). Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів. (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Якимчук, Ю. В. (2010). Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей у студентів вищих навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 4. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_26
- Ask Difference. (2018, May 12). *Wordplay vs. Pun – What’s the difference?* Retrieved from <https://www.askdifference.com/wordplay-vs-pun/>
- Faculty Loungers. (2018, August 11). *10 Funny Teacher Puns Per Subject (History, English, Math, Science)*. Retrieved from <https://facultyloungers.com/blogs/teacher-memes/teacher-puns-10-per-subject>
- Gan, X. (2015). A study of the humor aspect of English puns: views from the Relevance Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1211-1215.
- Lems, K. (2013). Laughing All the Way: Teaching English Using Puns. *English Teaching Forum*, 51(1), 26-33.
- Nord, O. (1999). Die Funktion von Wortspielen in Werbeanzeigen. Untersuchungen zur Werbewirksamkeit von Wortspielen anhand eines Zeitschriftenkorpus. Heidelberg, Univ. Magisterarb. Verfügbar unter <http://www.ono-line.de/wortspiel/>
- Real Life English. (2013, July 12). Fun English: Increase Your Vocabulary with Puns (Jokes with Double Meanings) Retrieved from <https://reallifeglobal.com/fun-english-vocabulary-puns/>
- Strolovich, D. (2019, April 5). Philosophy Talk: More Than Pun and Games? Retrieved from <https://www.kalw.org/post/philosophy-talk-more-pun-and-games#stream/0>

The Internet TESL Journal. Jokes in English for the ESL / EFL Classroom. Retrieved from <http://iteslj.org/c/jokes-puns.html#kelly1>

REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu., ... Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Vithenshtajn, L. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus; Filozofski doslidzhennia*. Kyiv: Osnovy.
- Vovk, O. I. (2013). *Komunikatyvno-kohnityvna kompetentnist' majbutnikh filolohiv: nova paradyhma suchasnoi osvity*. Cherkasy: Vydavets' Chabanenko Yu.A.
- Honcharova, O. V. & Krasulia, A. V. (2019). Rol'ova hra iak metod formuvannia movlennievnykh navychok studentiv. V *Innovatsii ta tradytsii u movnij pidhotovtsi inozemnykh studentiv: tezy dopovidej mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru. Materialy mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru 6 hrudnia 2019 roku* (ss. 91-93). Kharkiv: Vydavnytstvo Ivanchenko I. S.
- Hudkova, N. M. (2015). *Sutnist' komunikatyvno-kohnityvnoho pidkhotu do vykladannia inozemnoi movy fakhovoho spriamuvannia u vyschomu navchal'nomu zakladi. Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiia"*. Seriya: Filolohichna, 54, 21-23.
- Karpova, V. M. (1995). *Formuvannia komunikatyvno-navchaiuchykh umin' provedennia bukvennykh ihor na pozaklasnomu zaniatti z inozemnoi movy (fakul'tet anhlijs'koi movy, pochatkovyj etap) (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii)*. Kyivs'kyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Nikolaieva, S. Yu. (2010). *Zmist navchannia inozemnykh mov i kul'tur u serednikh navchal'nykh zakladakh. Inozemni movy*, 3, 3-10.
- Piazhe, Zh. (1967). *Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya*. Moskva: Prosveshhenie.
- Podosynnikova, H. I. (2002). *Navchannia studentiv-filolohiv idiomatychnykh predykatyvnykh konstruksij anhlijs'koho rozmovnoho movlennia na materialy avtentychnykh khudozhnikh tekstiv. (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii)*. Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Yakymchuk, Yu. V. (2010). *Rozvytok kohnityvnoho komponenta komunikatyvnykh zdibnostej u studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv. Visnyk Natsional'noi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 4. Vziato z http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_26
- Ask Difference. (2018, May 12). *Wordplay vs. Pun – What's the difference?* Retrieved from <https://www.askdifference.com/wordplay-vs-pun/>
- Faculty Loungers. (2018, August 11). *10 Funny Teacher Puns Per Subject (History, English, Math, Science)*. Retrieved from <https://facultyloungers.com/blogs/teacher-memes/teacher-puns-10-per-subject>
- Gan, X. (2015). *A study of the humor aspect of English puns: views from the Relevance Theory. Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1211-1215.
- Lems, K. (2013). *Laughing All the Way: Teaching English Using Puns*. *English Teaching Forum*, 51(1), 26-33.
- Nord, O. (1999). *Die Funktion von Wortspielen in Werbeanzeigen. Untersuchungen zur Werbewirksamkeit von Wortspielen anhand eines Zeitschriftenkorpus*. Heidelberg, Univ. Magisterarb. Verfügbar unter <http://www.ono-line.de/wortspiel/>
- RealLife English. (2013, July 12). *Fun English: Increase Your Vocabulary with Puns (Jokes with Double Meanings)* Retrieved from: <https://reallifeglobal.com/fun-english-vocabulary-puns/>
- Strolovich, D. (2019, April 5). *Philosophy Talk: More Than Pun and Games?* Retrieved from <https://www.kalw.org/post/philosophy-talk-more-pun-and-games#stream/0>
- The Internet TESL Journal. Jokes in English for the ESL / EFL Classroom. Retrieved from <http://iteslj.org/c/jokes-puns.html#kelly1>

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207769>

УДК 364.614.2:376-053]:316.614

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ МЕТОДИКИ “Я В СОЦІУМІ” ЯК ЕЛЕМЕНТУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ-СИРОТАМИ

Полторак Л. Ю.

liubovpoltorak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7733-4506>

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Дата надходження 30.03.2020. Рекомендовано до друку 15.04.2020.

Анотація. Висвітлено досвід використання розробленої автором арт-терапевтичної методики “Я в соціумі” в роботі із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Описано основні моменти використання методики “Я в соціумі”, її функціональні можливості та очікувані результати, зокрема виявлення й усвідомлення дітьми сформованих у них патернів поведінки в соціальних групах; розуміння особистісних меж; отримання досвіду діяти новими способами; здобуття позитивного досвіду соціальної взаємодії на прикладі інших учасників групи; розвиток навичок самопізнання, емпатії, образного мислення тощо. Основну увагу дослідження зорієнтовано на висвітленні досвіду роботи за методикою в інтернатному закладі, особливості взаємодії дітей під час арт-терапевтичної роботи, їхні реакції та способи взаємодії. Описано основні труднощі, з якими зустрічаються вихованці інтернатних закладів: труднощі у висловленні своїх думок і почуттів, низький рівень рефлексії, недостатньо розвинене образне мислення, занижена самооцінка, а також підвищений рівень тривожності через події, що відбуваються на сході країни.

Ключові слова: арт-терапія, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, школа-інтернат, соціалізація, спілкування, рефлексія

Полторак Л. Ю. Черноморский национальный университет имени Петра Могили

Использование арт-терапевтической методики “Я в социуме” как элемента психолого-педагогической работы с детьми-сиротами

Анотация. Представлен опыт использования разработанной автором арт-терапевтической методики “Я в социуме” в работе с детьми-сиротами и детьми, лишёнными родительской опеки. Описаны основные моменты использования методики “Я в социуме”, её функциональные возможности и ожидаемые результаты, а именно: выявление и осознание детьми сложившихся в них паттернов поведения в социальных группах; понимание личностных границ; получение опыта действовать новыми способами; получение положительного опыта социального взаимодействия на примере других участников группы; развитие навыков самопознания, эмпатии, образного мышления и т.д. Основное внимание исследования ориентировано на освещение опыта работы по методике в интернатных учреждениях, особенности взаимодействия детей во время арт-терапевтической работы, их реакции и способы взаимодействия. Описаны основные проблемы, с которыми сталкиваются воспитанники интернатных учреждений: трудности в выражении своих мыслей и чувств, низкий уровень рефлексии, недостаточно развитое образное мышление, заниженная самооценка, а также повышенный уровень тревожности из-за событий, происходящих на востоке страны.

Ключевые слова: арт-терапия, дети-сироты, дети, лишённые родительской опеки, школа-интернат, социализация, общение, рефлексия

Poltorak L., Petro Mohyla Black Sea National University

Experience of using the art-therapeutic method “I am in a society” as an element of psychological and pedagogical work with orphan children

Abstract. Introduction. Research has shown the opportunities of art-therapeutic method “I am in a society” in working with orphan children and children deprived of parental care. **Purpose.** The article covers the experience of using the author-developed art-therapeutic method “I Am in a Society” in working with orphans and children

deprived of parental care. **Methodology.** The art-therapeutic method "I Am in a Society" was used to provide information. The method was tested in 12 settlements of Mykolaiv region and covered more than 450 teenagers, including 24 orphans. **Findings.** The following core points of using the author-developed art-therapeutic technique "I Am in a Society" were confirmed. Its functional capabilities and expected results: identification and awareness of the behavior patterns of children formed in them in social groups; understanding of personal boundaries; gaining experience of acting in new ways for children; obtaining social interaction positive experience on the other group members example; developing of self-knowledge, empathy, imaginative thinking and other skills. The research is primary focused on the coverage of work experience at the boarding institution, the children interaction features during art therapy work, their reactions and ways of intercommunion. The article describes the main difficulties that orphans have. These include difficulties in expressing their thoughts and feelings, low levels of reflection, poorly developed imaginative thinking, low self-esteem, and increased levels of anxiety about events in the east. **Originality.** The scientific novelty lies in the fact that the article describes the results of testing the author's art-therapeutic method, that was not used before. **Practical value.** The art-therapeutic technique "I Am in a Society" helps solve a number of psychological and cognitive problems in orphans, so the described results will be useful for psychologists, educators and social workers who work with orphans. **Conclusions.** The author-developed art-therapeutic technique "I Am in a Society" gave the children an opportunity to realize their current position in the team, to evaluate the effectiveness of their interaction patterns, to obtain possible ways to protect personal boundaries in communication; to be aware of their responsibility for their own place either in a group or team, to express negative emotions and to feel that they are understood. It is worth noting that for all children without exception, as they live in a boarding school, it was difficult to answer the questions. The level of self-knowledge is at a rather low level and needs further training, since it is the key to further personal, professional and social development.

Key words: art therapy, orphans, vulnerable, children deprived of parental care, boarding school, socialization, communication, reflection.

Постановка проблеми. Психологічна підтримка та соціалізація дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, є одним із провідних завдань закладів інтернатного типу, адже психологічний стан таких дітей значно відрізняється від дітей, які проживають вдома. У своїх дослідженнях Foster G, Makufa C, Drew R, Mashumba S, Kambeu S. зазначають, що діти-сироти зазнають додаткових стресових ситуацій, пов'язаних із змінами життя, смертю одного або обох батьків, включаючи розлуку з братами та сестрами, дитячу працю, зловживання, втрату соціальної підтримки та нестабільність у нових життєвих ситуаціях (Foster et al., 1997). Whetten K, Ostermann J, Whetten R, O'Donnell K, Thielman N. також зазначають, що вихованці інтернатних закладів, зазвичай, мають досвід потенційно травматичних подій окрім смерті батьків. Найчастіше з-поміж таких травматичних подій трапляються насильство в сім'ї та жорстоке поводження (Whetten et al., 2011), що значно погіршує психологічний стан дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування. Як зазначають Cluver L, Fincham DS, Seedat S, порівняно з молоддю, яка не осиротіла, діти-сироти мають вищий рівень дезадаптивного горя, посттравматичних стресових симптомів (ПТСР), депресії, суїцидальних думок і тривоги (Cluver, Fincham, & Seedat, 2009). Водночас сучасні дослідження наголошують, що негативний життєвий досвід, постійні стреси, нехтування дитиною призводять до посилення дезадаптивної та шкідливої для здоров'я поведінки, а також знижують здатність дитини до логічного мислення та сприяють емоційній деривації (McEwen, 2011; Childlineindia.org.; Musisi et al., 2007). Усе це негативно впливає на соціалізацію дитини та її уміння вибудовувати ефективні способи поведінки у малих групах та у суспільстві в цілому. Відтак, одним із найвагоміших напрямків психолого-педагогічної роботи із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, є надання психологічної допомоги та підвищення їхнього рівня соціалізації. На нашу думку, саме використання методів арт-терапії забезпечує ці потреби, тому основна увага нашого дослідження присвячена використанню авторської арт-терапевтичної методики "Я в соціумі".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність використання методів арт-терапії у роботі з дітьми різного віку обґрунтовували у своїх працях вітчизняні та зарубіжні науковці.

Серед них М. Кисельова, О. Копитіна, М. Костевич, А. Старовойтова, І. Лисенкова (розглядали арт-терапію як інструмент ефективного психолого-педагогічного впливу на особистість); О. Вознесенська, О. Плетка, О. Деркач, І. Дмитрієва, Л. Мова (досліджували арт-терапію як компонент навчальної діяльності та педагогічного супроводу).

Мета статті полягає у висвітленні досвіду використання авторської арт-терапевтичної методики “Я в соціумі” у роботі із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, з метою підвищення їхнього рівня соціалізації.

Основні результати дослідження. Арт-терапевтична методика “Я в соціумі” була розроблена автором для виявлення й усвідомлення сформованих у особистості патернів поведінки у соціальних групах з метою подальшої корекції малоефективних або неефективних способів взаємодії. Арт-терапевтична методика “Я в соціумі” може використовуватись як окрема методика або ж у поєднанні з іншими, наприклад, у тренінгових групових заняттях. Бажана кількість учасників від 5-ти до 15(20)-ти осіб. Менша кількість учасників не дає змоги простежити усі необхідні питання. Більшу кількість учасників, за необхідності, можна поділити на дві рівнозначні групи.

Арт-терапевтична методика “Я в соціумі” виконує низку вагомих функцій: діагностичну (надає можливість оцінити ситуацію і визначити відправну точку), розвивальну (створює умови для ефективного саморозвитку особистості через прийняття та пізнання себе), комунікативну (надає можливість розвивати вербальні та невербальні навички комунікації), інформаційну (надання інформації щодо способів соціальної взаємодії, їхніх наслідків, чинників, що впливають на соціальну поведінку, а також отримання зворотного зв'язку від інших учасників групи), соціалізуючу (допомагає особистості ефективніше реалізовувати себе у соціальних групах), корекційну (отримання нового досвіду діяти у групі або колективі та можливість перенесення цього досвіду у реальне життя).

Перед початком роботи група отримує завдання, яке доцільно сформулювати в такий спосіб: “Сьогодні ми з вами трохи помалюємо. Завдання буде озвучено лише один раз. Жодних запитань та уточнень. Ви бачите на столі ватман, фарби, пензлі. Коли я дам сигнал, кожен може підійти та обрати собі один колір, яким він буде малювати. Для кожного учасника – один колір. Ви можете малювати все, що вам захочеться до того моменту, поки я вас не зупиню або поки ви самі не вирішите, що намалювали усе, що хотіли. Важлива умова роботи – повна тиша. Тому в процесі роботи заборонено спілкуватися з іншими учасниками групи. Можете починати”.

У процесі роботи соціальний педагог уважно спостерігає за роботою дітей та за необхідності фіксує необхідну інформацію. Після завершення роботи учасники розміщуються на стільцях та переходять до обговорення. З-поміж основних питань, які порушує соціальний педагог, виділимо такі: Чому ви обрали саме цей колір? Яким чином цей колір у вас опинився: ви свідомо хотіли взяти саме його або взяли, бо не було іншого (все розібрали до вас), вам його хтось запропонував тощо? А яким чином ви дієте у житті: берете те, що хочете чи те, що дісталось? Що заважало, якщо таке мало місця, взяти той колір, який хотілося? Чим актуальний для вас образ, який ви намалювали? Про що він для вас? Хто першим розпочав малювати? Які події до цього привели? Якщо ви хотіли розпочати першим, але не зробили цього, то чому? Де розташований ваш малюнок? Скільки місця він займає на загальному аркуші? А скільки місця ви дозволяєте собі зайняти у групі? Як ви вважаєте, у якого малюнка або малюнків більш вигідне положення? Чому? Чи хотіли б ви бути на його місці? Чому? Якщо так, що для цього можна було б зробити?

Залежно від напрямку, формату роботи, обсягу відведеного часу, можуть бути використані одразу всі або лише деякі запитання. При обмеженості часу бажано обрати меншу кількість запитань, але відвести достатньо часу для їх обговорення. Варто пам'ятати, що кожна група індивідуальна і розрахувати точну кількість запитань для обговорення достатньо складно.

Якщо методика використовується як частина іншого тренінгу або ж кількість часу вкрай обмежена, а учасників більше рекомендованої кількості, можна роздати учасникам папір та попросити їх прописати запитання та відповіді на них. Таким чином усі отримають можливість провести особистісну рефлексію.

Виходячи із функціонального потенціалу методики, можна очікувати такі результати: виявлення та усвідомлення дітьми сформованих у них патернів поведінки у соціальних групах; усвідомлення місця, яке вони дозволяють собі займати у соціальних групах, та з'ясування, наскільки така ситуація їх задовольняє; усвідомлення власної позиції: лідер чи той, кого ведуть за собою; визначення особистісних кордонів і комфортних меж у взаємодії з іншими людьми; отримання досвіду діяти новими для дітей способами; розширення навичок обстоювати свої позиції; здобуття позитивного досвіду соціальної взаємодії на прикладі інших учасників групи; об'єктивне бачення реакції інших людей на власні дії; взяття на себе відповідальності за власну позицію у соціумі; розвиток рефлексії, емпатії та образного мислення.

Творча продукція має значний діагностичний потенціал і дає змогу розкрити глибинні переживання особистості, неусвідомлені установки й індивідуальні особливості людини. Проте арт-терапевтична інтерпретація елементів малюнка не є самоціллю. Важливе значення має не лише зображення, але і його колір, особливості взаємодії символів, емоційний стан особистості тощо. Тому надзвичайно важливе значення має спостереження за процесом роботи в групі та відповіді учасників на запитання.

Розглянемо докладніше досвід використання методики у роботі із дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Арт-терапевтична методика "Я в соціумі" була апробована протягом 2015-2017 років у рамках проєкту "Я знаю, я можу", що впроваджувався у Миколаївській області з вересня 2015 року кафедрою соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського національного університету імені Петра Могили та громадською організацією "Майстерня добра", за підтримки Відділу преси, освіти та культури Посольства США в Україні, а також Швейцарського бюро співробітництва. Метою проєкту було підвищення рівня теоретичних знань і формування практичних навичок у напрямку особистісного саморозвитку, формування лідерської позиції, вирішення міжособистісних конфліктів, основ прав людини, активного громадянства, а також розроблення і реалізація дітьми малих соціальних проєктів. Арт-терапевтична методика "Я в соціумі" використовувалася автором у контексті роботи із лідерськими якостями та у напрямку формування навичок неконфліктної поведінки. Методика була апробована у 12-ти населених пунктах Миколаївської області та охопила більше 450-ти школярів 9-11-х класів.

Одним із закладів, де була апробована описана методика, була школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (з метою дотримання конфіденційності ми свідомо не зазначаємо повну назву закладу). У груповій роботі взяли участь 24 особи віком від 15-ти до 17-ти років.

Учасники були емоційно включені в роботу, брали активну участь у процесі малювання й обговорення. Учасників можна поділити на дві групи: тих, хто одразу зайняв активну позицію і швидко розпочав малювати, та тих, які довгий час стояли осторонь, не проявляючи ініціативи та спостерігаючи за роботою інших. Друга група дітей приступила до роботи, лише дочекавшись завершення роботи іншими учасниками. Відповідно перша група дітей обрали ті кольори, які хотіли, а друга група дітей обирали кольори із тих, що залишилися. Спостерігалися варіанти, коли один із учасників давав пляшечку із фарбою іншому.

Більшості дітей, які взяли участь у роботі, дуже важко було налаштуватися на рефлексію та усвідомити і назвати свої почуття, що зумовлено наявністю тяжких травматичних подій (Cluver et al., 2009; McEwen, 2011; Childlineindia.org; Musisi, 2007) умовами виховання в інтернатному закладі (Foster et al., 1997) та відсутністю такого досвіду. До того ж, сучасні

дослідження стверджують, що 40-56% дітей-сиріт мають проблеми емоційного розвитку та проблеми з поведінкою (Kaur et al., 2018; Doku & Minnis, 2016; Rahman, 2012; Thabet et al., 2007). У процесі обговорення було видно, що більшість дітей не замислювалися над причинами своїх дій та не звертали на них уваги, діяли за звичкою. У більшості дітей спостерігалось бажання “сподобатись”, тому вони виявляли спроби контролювати малюнки інших, з метою, щоб останні малювали щось “нормальне”, як зазначали діти. Попри те, що дітям було важко, протягом арт-терапевтичного заняття у них була можливість спробувати диференціювати свої почуття, відстежити, як вони змінюються протягом заняття.

Оцінюючи роботу, ми дійшли таких висновків. У роботі переважають яскраві кольори: червоний, рожевий, зелений тощо. Обґрунтовуючи вибір кольору, діти зазвичай зазначали: “Подобається такий колір”, “Він яскравий”, “Хотіла щось веселе”. Серед тих дітей, які стояли осторонь на початку роботи і чекали, поки перші оберуть кольори, частими були фрази: “Який залишився”, “Не було того, який подобається, а цей схожий на нього”, “Просто взяв/взяла”.

Провідною темою більшості малюнків було власне ім'я, що можна пояснити бажанням авторизуватися на фоні інших та труднощами у придумуванні символічних, абстрактних образів, які можна було б зобразити на малюнку.

У багатьох дітей у роботі проявилися мовні кліше: “forever”, “best”, “the best” та символічні кліше такі, як “смали”. У процесі роботи було видно, що дітям важко дається образне мислення. Тому майже у всіх виникали труднощі, щоб пояснити, про що зображений малюнок. При обговоренні причин вибору тих чи інших символів діти не змогли дати чіткої відповіді, чому намалювали саме такі символи. Поширеними були відповіді: “Не знаю”, “Так захотілося”, “Просто намалював/намалювала”.

Зображення стандартних образів можна пояснити бажанням дітей “не втратити обличчя” перед гостями закладу. Спостерігаючи за дітьми, було видно, що вони думають, що робити, що говорити для того, щоб справити “гарне” враження. Навіть один перед одним діти намагалися уникати ситуацій, в яких вони можуть проявити слабкість і “живі” емоції. Особливе невдоволення викликав у дітей малюнок одного із учнів, зроблений чорною фарбою. Проте обурення викликав лише той факт, що, на думку інших учнів, хлопець намалював “срунду”, а не щось “нормальне”. Ні в кого не викликало обурення те, що малюнок був намальований поверх зображень інших учасників заняття та порушував їхні особистісні кордони.

Ще однією із тем, які часто зустрічалися в роботі, була патріотична атрибутика та елементи, пов'язані із військовими діями. Значна частина дітей зображували прапори, герби України, танки, серця жовто-блакитного кольору тощо. У процесі обговорення було видно, що на більшість дітей значний негативний вплив справляє ситуація на Сході України. Більшість емоцій, які діти виражали на цю тему, свідчили про почуття тривоги, страху і гніву. Діти одразу жваво включалися в обговорення цієї теми та виражали свою патріотичну налаштованість.

У процесі роботи за означеною арт-терапевтичною методикою явно простежувалися проблеми у міжособистісному спілкуванні. Про це ж свідчать і сучасні наукові дослідження, у яких зазначено, що 47% дітей-сиріт мають проблеми у соціальній поведінці та 84% – проблеми у спілкуванні з однолітками (Kaur et al., 2018). Незважаючи на те що робота була намальована учнівською групою, яка протягом тривалого часу спільно проживає на одній території та добре знає одне одного, робота не відзначається структурованістю і має скоріш хаотичний характер. Цей аспект вказує на відсутність емоційного контакту між учасниками процесу та відсутність командної роботи. Діти працюють як колектив, але не як команда. При обговоренні питань, пов'язаних із взаємодією між учасниками, діти починали висловлювати своє невдоволення діями інших, розповідати, що у побуті та навчанні у них не виходить працювати в команді та взаємодіяти без конфліктів. Труднощі виникають навіть у вирішенні побутових завдань. Так, наприклад, кожна дитина, за правилами проживання в інтернаті, несе відповідальність

за певну роботу (чистоту на столах в їдальні, чистоту у спальні, догляд за квітами тощо). Значну частину роботи діти мають виконувати по декілька осіб, що викликає у дітей негативні емоції, оскільки у них виникають труднощі в обговоренні питань організації робочого процесу.

Як і багатьох вихованців інтернатних закладів, у цієї групи дітей чітко простежується відсутність чітких особистісних кордонів: роботи одних учасників були намальовані поверх робіт інших дітей. При цьому в процесі роботи не спостерігалися спроби “відстояти” власні кордони та якимось чином завадити такому стану речей, “захистити себе”. Це можна пояснити умовами життя дітей інтернатних закладів та користуванням спільними предметами майже у всіх сферах. З одного боку, це розвиває більш категоричне ставлення до тих речей, які перебувають в особистій власності, але з іншого – розвиває особистісні межі та не розвиває належним чином у дітей навичок їх захисту соціально прийнятними способами.

Отже, оцінюючи роботу цієї групи за методикою “Я в соціумі”, ми дійшли висновку, що методика надала дітям можливість усвідомити своє актуальне становище у колективі, здійснити оцінку ефективності власних способів взаємодії, отримати можливі способи захисту особистісних кордонів соціально прийнятними способами; усвідомити свою відповідальність за власне місце в групі чи колективі, виразити негативні емоції та отримати відчуття, що тебе розуміють. Варто відзначити, що для всіх без винятку дітей, які проживають у школі-інтернаті, було важко давати відповіді на запитання. Рівень самопізнання на достатньо низькому рівні і потребує подальшої роботи, оскільки саме він є запорукою подальшого особистісного, професійного та соціального розвитку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, арт-терапевтична методика “Я в соціумі” є багатофункціональною і дає можливість дослідити різні аспекти прояву особистості у соціальних групах, ефективність притаманних їй способів взаємодії та впливу на інших людей. Використання методики є актуальним для дітей різного віку, особливо для дітей-вихованців інтернатних типів закладів, оскільки дає змогу в цікавій і доступній формі проводити не лише діагностику, але і корекцію наявних способів поведінки у соціальних групах, розвивати навички рефлексії, образне мислення й емоційний інтелект.

У подальшому автором заплановано використання арт-терапевтичної методики “Я в соціумі” в роботі з підлітками для підвищення їхньої громадянської свідомості, а також для формування активної громадянської позиції.

ЛІТЕРАТУРА

- Childlineindia.org. *Childline India Foundation*. Retrieved from <http://www.childlineindia.org.in/children-without-parental-care-india.htm>.
- Cluver, L, Fincham, DS, & Seedat, S. (2009 Apr.). Posttraumatic stress in AIDS-orphaned children exposed to high levels of trauma: the protective role of perceived social support. *J Trauma Stress, 22*(2), 106-12.
- Doku, P. N, & Minnis, H. (2016). Multi-informant perspective on psychological distress among Ghanaian orphans and vulnerable children within the context of HIV/AIDS. *Psychological Medicine, 46*(11), 2329-2336.
- Foster, G., Makufa, C., Drew, R., Mashumba, S., & Kambeu, S. (1997 Aug.). Perceptions of children and community members concerning the circumstances of orphans in rural Zimbabwe. *AIDS Care, 9*(4), 391-405.
- Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A Descriptive Study on Behavioral and Emotional Problems in Orphans and Other Vulnerable Children Staying in Institutional Homes. *Indian journal of psychological medicine, 40*(2), 161–168. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_316_17

- McEwen, B. S. (2011). Effects of Stress on the Developing Brain. *Cerebrum*, 2011. Retrieved 20.02.2020 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3574783/>.
- Musisi, S., Kinyanda, E., Nakasujja, N., & Nakigudde, J. (2007). A comparison of the behavioral and emotional disorders of primary school-going orphans and non-orphans in Uganda. *African health sciences*, 7(4), 202–213.
- Rahman, W., Mullick, M., Pathan, M., Chowdhury, N., Shahidullah, M., Ahmed, H., Roy, S., Mazumder, A., & Rahman, F. (2012). Prevalence of Behavioral and Emotional Disorders among the Orphans and Factors Associated with these Disorders. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal*, 5(1), 29-34. <https://doi.org/10.3329/bsmmuj.v5i1.10997>.
- Thabet, L., & Thabet, A. A. M. (2007). Mental Health Problems among Orphanage Children in the Gaza Strip. *Adoption & Fostering*, 31(2), 54–62. <https://doi.org/10.1177/030857590703100209>.
- Whetten, K., Ostermann, J., Whetten, R., O'Donnell, K., & Thielman, N. (2011). More than the loss of a parent: potentially traumatic events among orphaned and abandoned children. Positive Outcomes for Orphans Research Team. *Journal of traumatic stress*, 24(2), 174–182.

REFERENCES

- Childlineindia.org. Childline India Foundation. Retrieved from <http://www.childlineindia.org.in/children-without-parental-care-india.htm>.
- Cluver, L, Fincham, DS, & Seedat, S. (2009 Apr.). Posttraumatic stress in AIDS-orphaned children exposed to high levels of trauma: the protective role of perceived social support. *J Trauma Stress*, 22(2), 106-12.
- Doku, P. N, & Minnis, H. (2016). Multi-informant perspective on psychological distress among Ghanaian orphans and vulnerable children within the context of HIV/AIDS. *Psychological Medicine*, 46(11), 2329-2336.
- Foster, G., Makufa, C., Drew, R., Mashumba, S., & Kambeu, S. (1997 Aug.). Perceptions of children and community members concerning the circumstances of orphans in rural Zimbabwe. *AIDS Care*, 9(4), 391-405.
- Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R. V. (2018). A Descriptive Study on Behavioral and Emotional Problems in Orphans and Other Vulnerable Children Staying in Institutional Homes. *Indian journal of psychological medicine*, 40(2), 161–168. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_316_17
- McEwen, B. S. (2011). Effects of Stress on the Developing Brain. *Cerebrum*, 2011. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3574783/>.
- Musisi, S., Kinyanda, E., Nakasujja, N., & Nakigudde, J. (2007). A comparison of the behavioral and emotional disorders of primary school-going orphans and non-orphans in Uganda. *African health sciences*, 7(4), 202–213.
- Rahman, W., Mullick, M., Pathan, M., Chowdhury, N., Shahidullah, M., Ahmed, H., Roy, S., Mazumder, A., & Rahman, F. (2012). Prevalence of Behavioral and Emotional Disorders among the Orphans and Factors Associated with these Disorders. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal*, 5(1), 29-34. <https://doi.org/10.3329/bsmmuj.v5i1.10997>.
- Thabet, L., & Thabet, A. A. M. (2007). Mental Health Problems among Orphanage Children in the Gaza Strip. *Adoption & Fostering*, 31(2), 54–62. <https://doi.org/10.1177/030857590703100209>.
- Whetten, K., Ostermann, J., Whetten, R., O'Donnell, K., & Thielman, N. (2011). More than the loss of a parent: potentially traumatic events among orphaned and abandoned children. Positive Outcomes for Orphans Research Team. *Journal of traumatic stress*, 24(2), 174–182.

АНАЛІТИЧНІ ОГЛЯДИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207778>

УДК 372.881.1

АКАДЕМІЧНЕ СПІВАВТОРСТВО: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРИЙОМІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА

Бігич О. Б.

Київський національний лінгвістичний університет

bkbpearl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7997-8487>

Дата надходження 20.01.2020. Рекомендовано до друку 20.03.2020.

Анотація. В огляді проаналізовано навчальні прийоми й сучасні засоби академічного співавторства як сучасної технології навчання школярів і студентів іншомовного письма в закладах середньої та вищої освіти. Використання в цьому процесі інформаційно-комунікаційних технологій урізноманітнює режими й алгоритми виконання письмових завдань та осучаснює їхні формати.

Ключові слова: іншомовне письмо, академічне співавторство, технологія навчання.

Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Академическое соавторство: аналитический обзор приёмов и средств обучения иноязычному письму

Аннотация. В обзоре проанализированы учебные приёмы и современные средства академического соавторства как современной технологии обучения школьников и студентов иноязычному письму в средней и высшей школе. Использование в этом процессе информационно-коммуникационных технологий разнообразит режими и алгоритмы выполнения письменных заданий и осовременивает их форматы.

Ключевые слова: иноязычное письмо, академическое соавторство, технология обучения.

Bigych O. Kyiv National Linguistic University

Collaborative writing: analytic review of methods and aids of teaching foreign language writing

Abstract. In this review some teaching methods and aids of collaborative writing are analyzed as the current technologies of teaching foreign language writing to pupils and students in secondary and high schools. Using information and communicative technologies in this process can vary all modes and algorithms for fulfillment of the writing tasks and can bring to update their formats.

Key words: foreign language writing, collaborative writing, teaching technology.

Постановка проблеми. З-поміж видів іншомовної мовленнєвої діяльності, цільових для формування у школярів і студентів у закладах середньої й вищої освіти, виокремлюється письмо як продуктивний вид, що забезпечує висловлення думки у графічній формі (Бігич та ін., 2013, с. 390). Традиційно письмо було індивідуальним видом мовленнєвої діяльності. Однак розвиток інформаційно-комунікаційних технологій уможливив створення колективного письмового продукту, що, в свою чергу, спричинило появу сучасної технології навчання іншомовного письма – академічного співавторства (*escritura colaborativa / collaborative writing*).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх попередніх оглядах я вже аналізувала сучасні формати диктанту з іноземної мови (Бігич, 2019), який, поряд з іншими цільовими спрямуваннями, є типовою вправою для формування орфографічних навичок техніки письма, й креативне письмо, зокрема малі віршовані форми як засоби формування іншомовної міжкультурної компетентності (Бігич, 2017).

Наразі маю на меті проаналізувати пропонувані авторами низки професійних блогів з навчання іспанської мови прийоми і засоби академічного співавторства як потенційні для використання викладачами й учителями інших іноземних мов у навчанні школярів і студентів іншомовного письма в режимі академічного співавторства.

Виклад основного матеріалу. Вероніка Тарантіно Парада (Parada, 2014), авторка професійного блогу www.laclasedeele.com з навчання іспанської мови як іноземної, пропонує дев'ять прийомів академічного співавторства в навчанні іспаномовного письма. Режим виконання майже всіх пропонуваних завдань передбачає організацію мінігруп студентів / школярів кількістю 4/5 осіб. Завдання передбачають використання різноманітних опор: ілюстративними опорами для письмових висловлювань слугують репродукції картин всесвітньо відомих художників, комікси тощо; вербальними опорами – літери алфавіту, різні частини мови, зокрема виокремлені дієслова, іменники. Засоби виконання завдань є традиційними – письмові роботи виконуються ручкою на аркушах паперу. Низка завдань містить елемент змагання – мінігрупа-переможець обирається за результатами голосування.

Розповідь в алфавітному порядку (Una historia por orden alfabético). Клас / академічну групу поділено на мінігрупи. Учасники мінігрупи пишуть розповідь. При цьому кожне речення має починатись з певної літери алфавіту: перше речення – з літери А, друге речення – з літери В, третє речення – з літери С тощо аж до останнього речення, яке починається з літери Z. На початковому ступені навчання іспанської мови школярам / студентам дозволяється користуватись словником. Учасники всіх мінігруп голосують за створені розповіді. Перемагає мінігрупа, чия розповідь отримала найбільше голосів.

Та ж сама розповідь, однак у різних жанрах (La misma historia pero con géneros diferentes). Це завдання рекомендується до виконання на просунутому й високому рівнях володіння студентами / школярами іспанською мовою. Попередньо викладач / учитель повторює з ними основні характеристики таких жанрів, як казка, рецепт, вірш, пісня, інтерв'ю, повідомлення, лист. Перша з мінігруп студентів / школярів обирає один з жанрів, згідно з яким пише свою розповідь. Інші мінігрупи відтворюють її зміст згідно з іншими жанрами.

Розповідь з 20-ма іменниками й дієсловами (Una historia con 20 nombres y 20 verbos). Кожен студент / школяр загадує по 2 дієслова й іменника. Викладач / учитель записує їх на дошці. Мінігрупи студентів / школярів обирають зі списку по 20 дієслів й іменників й обов'язково використовують їх у своїх розповідях. Учасники всіх мінігруп голосують за створені розповіді. Перемагає мінігрупа, чия розповідь отримала найбільше голосів.

Розповідь за репродукцією (La historia de una imagen). Викладач / учитель приносить в аудиторію репродукції всесвітньо відомих художників (Picasso, Goya, Dalí, Velázquez, Van Gogh, Monet, Da Vinci, Rembrandt, Renoir, Kandinsky, Frida Kahlo). Міні-групи студентів / старшокласників пишуть розповідь згідно з отриманою репродукцією. Викладач / учитель, зібравши всі відредаговані письмові роботи, вивішує репродукції. За змістом розповіді студенти / старшокласники мають здогадатись, яка репродукція слугувала опорою для написання.

Кадри коміксу (Un comic diferente). Викладач / учитель приносить в аудиторію / клас комікс (Mortadelo y Filemón, Mafalda, Garfield, Zipi y Zape, Los Simpsons), поділений на кадри. Мінігрупи, отримавши виокремлений кадр одного коміксу, письмово описують кадр. Після чого описи всіх мінігруп розташовуються в порядку дотримання змісту коміксу. Тексти, укладені студентами / школярами, порівнюються з текстом оригіналу.

Клуб письменників (El círculo de escritores). Студенти / школярі сидять, утворюючи коло. На чистому аркуші кожен студент / школяр пише початок розповіді, який містить два речення. При цьому друге речення є незавершеним. Листок передається по колу сусіду праворуч, який дописує власні два речення для продовження розповіді. І знову друге речення є незавершеним. Листок передається по колу доти, поки не потрапить до першого автора.

Розповідь з літерою А (Una historia con la letra A). Міні-групи студентів / школярів пишуть розповідь, в якій всі іменники починаються з літери А. Літера алфавіту й частина мови можуть змінюватись.

Божевільна розповідь (Una historia loca). Кожній мінігрупі студентів / школярів викладач / учитель вручає 5/6 малюнків. При цьому чим менше вони пов'язані між собою, тим краще. Мінігрупи використовують ці малюнки як опору для написання розповіді. Учасники всіх мінігруп голосують за створені розповіді. Перемагає мінігрупа, чия розповідь отримала найбільше голосів.

Три елементи (Los tres elementos). Студенти / школярі допомагають викладачеві / вчителю укласти перелік 20-ти потенційних персонажів, 20-ти місць подій і 20-ти сюжетів їх перебігу. Обравши наздогад один персонаж, одне місце подій та один сюжет, кожна мінігрупа пише розповідь з цими трьома елементами. Учасники всіх мінігруп голосують за створені розповіді. Перемагає мінігрупа, чия розповідь отримала найбільше голосів.

Водночас у визначенні письма в співавторстві у Вікіпедії акцентовано використання в цьому процесі нових технологій "...en especial gracias a la utilización de las "nuevas tecnologías"" (Escritura colaborativa). Безперечно, що нові технології навчання іношомовного письма більше приваблюють студентів / школярів, ніж традиційні аркуш паперу й ручка. Тому звернувшись до джерел, автори яких пропонують використовувати в навчанні іношомовного письма в режимі академічного співавторства сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Колектив авторів (Alvarez & Bassa, 2016, p. 242-243) пропонує низку режимів академічного співавторства в навчанні іспаномовного письма засобами технологій: індивідуальне письмо в груповому обміні (автор представляє всю групу), індивідуальне послідовне письмо (учасники пишуть у різний час), паралельне письмо з горизонтальним поділом (кожен учасник працює зі своєю частиною тексту), паралельне виокремлене письмо (кожен учасник отримує завдання, з яким найкраще впорається), інтерактивне чи змішане письмо (учасники отримують завдання, однак їхні ролі не розподілено).

Автор професійного блогу www.profedelee.es з навчання іспанської мови як іноземної Даніель Ернандес Руйс (Hernández, 2017) сучасним засобом створення колективних письмових робіт пропонує Google Docs і наводить алгоритм (у 13 кроків) навчання іспаномовного письма в режимі академічного співавторства. Опорами слугують яскраві ілюстрації з платформи Pinterest. Водночас автор блогу характеризує академічне співавторство в письмі як творче (креативне).

Цю ознаку (творче / креативне) академічного письма в співавторстві акцентує й Лаура Роман (Román, 2019) і наводить перелік 10-ти он-лайн ресурсів для розвитку вмінь письма: блог "Educareques", El calcetín rojo, блог Мепі Суарес "Edu@ccion" Relata una historia muda, 12 ideas de escritura creativa (Pinterest), Storynator Laclassedeele, Atrapavientos: laboratorio de jóvenes novelistas, NanoWrimo: Young Writers Program, Literautas: taller de escritura creativa "Móntame una escena", Ejercicios para fomentar la escritura creativa, Orientación Andújar para fomentar la escritura creativa. Зауважу, що з-поміж інших названо й рубрику Storynator згаданого вище професійного блогу Laclassedeele Вероніки Тарантіно Паради.

З огляду на їхню актуальність і значущість як сучасних засобів створення колективних письмових робіт доповню цей перелік низкою функціонально аналогічних он-лайн ресурсів: Typewrite, Penflip, YouMeScript, MeetingWords, Story Wars (López, 2016), Drive, Titanpad, Co-ment, Penfilp, Fidus writer, Writer Duet (González), Padlet (Méndez & Concheiro, 2018), цільовим призначенням яких є вправлення в іношомовному, зокрема англошомовному, письмі в режимі академічного співавторства.

Авторським досвідом навчання іспаномовного письма в режимі академічного співавторства з використанням двох форматів: класичного "El cadáver exquisito" й інноваційного з використанням

он-лайн ресурсу BoomWriter ділиться в професійному блозі <https://www.aprendercolaborando.com> з навчання іспанської мови Карлос Хав'єр Родрігес (Rodríguez, 2018b). Традиційний формат "El cadáver exquisito" передбачає наявність у студентів / школярів паперу, ручки та їхню фізичну присутність. Інноваційний формат у процесі он-лайн комунікації між студентами / школярами з використанням он-лайн сервісу BoomWriter уможливило аналогічне вправлення в іспаномовному письмі в режимі академічного співавторства. При цьому алгоритм (у 4 кроки) використання класичного формату "El cadáver exquisito" за своїм перебігом є схожим на згаданий вище навчальний прийом "Клуб письменників" з певними варіюваннями 2/3-го кроків. На відміну від традиційного інноваційний формат, завдяки тому, що сервіс BoomWriter містить три автономні засоби: StoryWriter, WordWriter і ProjectWriter, уможливило керування написанням текстів, їх редагування, голосування за найкращий текст й сперечання.

Водночас Карлос Хав'єр Родрігес (Rodríguez, 2018a) пропонує ще один алгоритм (у 5 кроків) навчання іспаномовного письма в режимі академічного співавторства. Окрім різниці в кількості кроків відмінність спостерігається і в означенні письма: la escritura cooperativa (Rodríguez, 2018a) та la escritura colaborativa (Rodríguez, 2018b).

Ця ж розбіжність в означеннях акцентується й в іншій праці Карлоса Хав'єра Родрігеса (Rodríguez, 2016) щодо учіння – el aprendizaje colaborativo vs el aprendizaje cooperativo. Будучи дуже схожими априорі, ці два процеси суттєво різняться, не виключаючи, однак, один одного, а взаємодоповнюючи. Так, у співробітництві (la colaboración) акцентується значущість / цінність спільної роботи як процесу, водночас у взаємодії (la cooperación) вагомішими є результат і мета згаданої роботи. Учіння в співробітництві (el aprendizaje colaborativo) краще залучати для вищої освіти, коли викладач і студенти спільно працюють, проте студенти не є залежними від викладача; учіння у взаємодії (el aprendizaje cooperativo) – для початкової й середньої освіти, коли вчитель водночас є й експертом, який пропонує й розподіляє завдання груп та перевіряє їх.

За умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій Сесілія Санс й Алехандра Сангара (Sanz & Zangara, 2012) витлумачують письмо в режимі академічного співавторства як електронну діяльність – una e-actividad. Так, можливість колективного написання хайку надає Linoit – віртуальна он-лайн дошка спільного користування (Escritura colectiva..., 2011).

Висновки і перспективи подальших розвідок. З огляду на викладене вище типологізую вправи в письмі в режимі академічного співавторства як комунікативні продуктивні, вмотивовані, мінімально керовані, одномовні, при розподілі ролей – з рольовим ігровим складником, за наявності опор – з опорами (Бігич та ін., 2013, с. 183), творчі, за наявності елемента змагання – змагальні, за умови використання інформаційно-комунікаційних технологій – електронні. Опис особливостей перебігу письма в режимі академічного співавторства як електронної діяльності й складатиме предмет подальшої наукової розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2017). Креативне письмо на уроках іноземної мови: малі віршовані форми як засоби формування міжкультурної компетентності. *Іноземні мови*, 2, 11-15.
- Бігич, О. Б. (2019). Сучасні формати диктанту з іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 30, 172-179.
- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Álvarez, G., & Bassa, L. (2016). *Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo*. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82414>.

- Escritura colaborativa*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Escritura_colaborativa.
- Escritura colectiva de haikus con Linoit: por el Día Mundial de la Poesía y por Japón*. (2011). Recuperado de <http://labitacoradelalengua.blogspot.com/2011/03/escritura-colectiva-de-haikus-con.html>.
- Hernández Ruiz, D. (2017). *Escritura creativa y colaborativa a partir de imágenes llamativas*. Recuperado de <https://www.profedelee.es/profesores/escritura-creativa-colaborativa-imagenes>.
- González Francisca, S. *Algunas herramientas de escritura colectiva*. Recuperado de <https://enmarchaconlastic.educarex.es/inicio/244-nuevo-emt/herramientas-2-0/2314-herramientas-de-escritura-colectiva>.
- López José, M. (2016). *Herramientas online para practicar la escritura colaborativa*. Recuperado de <https://hipertextual.com/2016/12/herramientas-online-escritura-colaborativa>.
- Méndez Santos, Ñ. Í., & Concheiro Coello, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741520>.
- Tarantino Parada, V. (2014). *Escritura colaborativa en la clase de Español*. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2014/08/escritura-colaborativa-en-la-clase-de.html>.
- Román, L. (2019). *10 recursos online para fomentar la escritura creativa*. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-online-fomentar-escritura-creativa/110329.html>.
- Rodríguez Carlos, J. (2016). *Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo>.
- Rodríguez Carlos, J. (2018a). *Crea una actividad de escritura cooperativa en 5 pasos de forma sencilla*. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/creacion-de-una-redaccion-en-grupo>.
- Rodríguez Carlos, J. (2018b). *Escritura colaborativa: del cadáver exquisito al Boomwriter*. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/escritura-colaborativa>.
- Sanz, C., & Zangara, A. (2012). *La escritura colaborativa como una e-actividad*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8f74/f85cced826ea0a39de40245bfl dd80b37842.pdf>

REFERENCES

- Bihych, O. B. (2017). Kreatyvne pys'mo na urokakh inozemnoi movy: mali virshovani formy iak zasoby formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti. *Inozemni movy*, 2, 11-15.
- Bihych, O. B. (2019). Suchasni formaty dyktantu z inozemnoi movy. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvystychnoho universytetu*. Serii: Pedahohika ta psykhohohiia, 30, 172-179.
- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu., Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Álvarez, G., & Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82414>.
- Escritura colaborativa*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Escritura_colaborativa.
- Escritura colectiva de haikus con Linoit: por el Día Mundial de la Poesía y por Japón*. (2011). Recuperado de <http://labitacoradelalengua.blogspot.com/2011/03/escritura-colectiva-de-haikus-con.html>.
- Hernández Ruiz, D. (2017). *Escritura creativa y colaborativa a partir de imágenes llamativas*. Recuperado de <https://www.profedelee.es/profesores/escritura-creativa-colaborativa-imagenes>.
- González Francisca, S. *Algunas herramientas de escritura colectiva*. Recuperado de <https://enmarchaconlastic.educarex.es/inicio/244-nuevo-emt/herramientas-2-0/2314-herramientas-de-escritura-colectiva>.
- López José, M. (2016). *Herramientas online para practicar la escritura colaborativa*. Recuperado de <https://hipertextual.com/2016/12/herramientas-online-escritura-colaborativa>.

- Méndez Santos, S. M., & Concheiro Coello, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741520>.
- Tarantino Parada, V. (2014). Escritura colaborativa en la clase de Español. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2014/08/escritura-colaborativa-en-la-clase-de.html>.
- Román, L. (2019). 10 recursos online para fomentar la escritura creative. Recuperado de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-online-fomentar-escritura-creativa/110329.html>.
- Rodríguez Carlos, J. (2016). Aprendizaje colaborativo vs aprendizaje cooperativo. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/aprendizaje-colaborativo-vs-aprendizaje-cooperativo>.
- Rodríguez Carlos, J. (2018a). Crea una actividad de escritura cooperativa en 5 pasos de forma sencilla. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/creacion-de-una-redaccion-en-grupo>.
- Rodríguez Carlos, J. (2018b). Escritura colaborativa: del cadáver exquisite al Boomwriter. Recuperado de <https://www.aprendercolaborando.com/escritura-colaborativa>.
- Sanz, C., & Zangara, A. (2012). La escritura colaborativa como una e-actividad. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8f74/f85cced826ea0a39de40245bf1dd80b37842.pdf>

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207779>

УДК 811. 111 (07)

**(АНТИ)ДИСКРИМІНАЦІЙНІ ПРАКТИКИ, ОБМЕЖЕННЯ
ТА БАР'ЄРИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ:
АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ**

Плотников С. О., Коробейнікова Т. І.

plotnikov@ndu.edu.ua; tikorobeinikova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6010-247X>; <https://orcid.org/0000-0001-9218-5409>

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя;

Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро

Дата надходження 01.06.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

В огляді запропоновано короткий аналіз наукових досліджень щодо наявних дискримінаційних практик і нерівностей у галузі навчання іноземних мов, а також щодо можливих шляхів їх подолання. Подано анотований огляд відповідних публікацій у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період з 2011 року до 2020 року.

Ключові слова: дискримінація, бар'єри, нерівність, навчання іноземних мов, дослідження, науковий журнал.

Плотников Е. А., Коробейникова Т. И. (Анти)дискриминационные практики, ограничения и барьеры в обучении иностранным языкам: аннотированная библиография
Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя; Университет имени Альфреда Нобеля, Днепр

В обзоре осуществлен краткий анализ научных исследований дискриминационных практик и неравноправия в контексте обучения иностранным языкам, а также возможных путей их преодоления. Представлен аннотированный обзор соответствующих публикаций в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2011 года по 2020 год.

Ключевые слова: дискриминация, барьеры, неравноправие, обучение иностранным языкам, исследования, научный журнал.

Plotnikov Y., Korobeinikova T. Nizhyn Gogol State University; Alfred Novel University, Dnipro
(Anti)discriminative practices, limitations and barriers in teaching foreign languages: annotated bibliography

This paper aims to investigate the discriminative practices and inequalities in foreign language teaching. The article systematically reviews the key studies conducted and published from 2011 to 2020 to reveal current trends and to show best research practices. All the analyzed publications represent the leading scientific journals in the field of language education.

Key words: discrimination, barriers, inequality, foreign language teaching, research, scientific journal.

Завдяки актуальним соціальним процесам у суспільстві на глобальному рівні тема дискримінації в освіті, зокрема під час навчання іноземних мов, привертає посилену увагу дослідників. В огляді запропоновано короткий перелік ключових публікацій, присвячених різним аспектам дискримінації, нерівності, обмежень і бар'єрів, що суттєво впливають на якість іншомовної підготовки на різних рівнях освіти. Передусім у наукових дослідженнях цього напрямку знаходять своє відображення такі теми, як:

- гендерна дискримінація в різних проявах (обмеження за статевими ознаками, сексизм, обмеження або утиск прав представників ЛГБТК спільноти);
- расова й етнічна дискримінація (обмеження за расовою та/або етнічною приналежністю; обмеження або утиск прав нацменшин і мігрантів);
- релігійна дискримінація (обмеження на ґрунті релігійної нетерпимості);

- дискримінація за соціальним статусом, походженням, класовою приналежністю;
- цькування та/або булінг у закладах освіти та поза їхніми межами (очно або онлайн);
- інклюзія (адаптація окремих груп учнів до навчання у специфічних/нових умовах, урахування потреб окремих категорій учнів у навчальних програмах і курсах)

Деякі з наведених в огляді статей спираються на критичну теорію раси (*Critical Race Theory*) – теоретичний та інтерпретаційний підхід, що досліджує виникнення раси й расизму в межах існуючих у суспільстві культурних способів вираження. В контексті цього підходу вчені намагаються з'ясувати, як на жертв системного расизму впливають культурні уявлення про расу і як може здійснюватися боротьба з расовими забобами (див., наприклад, Delgado & Stefancic, 2013).

Огляд охоплює 83 публікації у 18-ти журналах, що індексуються у наукометричній базі *Scopus*, належать до першого квартиля і були видані в останні десять років. До уваги бралися лише видання, присвячені загальним, а не специфічним проблемам прикладної лінгвістики та навчання іноземних мов.

Добірка не претендує на винятково повне охоплення публікацій з обраної тематики з огляду на багатомірність останньої та значний ступінь згадуваності в багатьох дослідженнях.

Для зручності читача основні тематичні напрямки, зазначені вище, позначаються біля кожного джерела в такий спосіб:

С – обмеження за статевими ознаками, сексизм, меншини, ЛГБТК.

Р – обмеження за релігійними переконаннями.

П – обмеження за соціальним статусом, походженням.

Н – обмеження за расовою приналежністю, національністю; нацменшини та мігранти.

Ц – цькування, булінг.

Б – бар'єри, інклюзія [за винятком випадків обмежених можливостей, пов'язаних зі здоров'ям], недосконале / дискримінаційне викладання.

2011

Б Anderson, J. (2011). Reshaping pedagogies for a plurilingual agenda. *Language Learning Journal*, 39(2), 135–147. <https://doi.org/10.1080/09571736.2011.573683>

Стаття спрямована на виявлення факторів, що впливають на реалізацію інклюзивного підходу до навчання мов і підтримки плюрилінгвізму. Такі фактори розглянуто в контексті комплексу ширших принципів викладання другої/іноземної мови. На основі інтерв'ю, проведених з викладачами арабської, урду й інших мов, які працюють у лондонських школах, запропоновано теоретичну модель курсу підготовки майбутніх учителів у Голдсмітському університеті Лондона.

Н П Madrid, D. (2011). Racial and social discrimination in the EFL class: The case of the Roma minority. *Porta Linguarum*, (15), 71–91.

У статті досліджується ставлення студентів і викладачів з Андалузії до соціальної та расової дискримінації під час вивчення іноземної мови (англійської) у групах, орієнтованих на ромську етнічну меншину. Проаналізовано основні положення критичної расової теорії та наявні дослідження щодо масштабів расової дискримінації в сучасному суспільстві. Досліджено, як учні та викладачі початкових, середніх і вищих закладів освіти оцінюють ставлення до учнів з різним соціальним та етнічним статусом, зокрема до ромської меншини. Результати дослідження демонструють, загалом, низький рівень дискримінації.

2012

H Haddix, M. M. (2012). Talkin' in the company of my sistas: The counter languages and deliberate silences of Black female students in teacher education. *Linguistics and Education*, 23(2), 169–181. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.01.003>

На основі критичної теорії раси автор вивчає погляди чорношкірих учителів-жінок на їхню расову ідентичність у розрізі того, як вони позиціонуються всередині і поза контекстом традиційної програми підготовки вчителів у США. За допомогою експериментальних методів дослідження з'ясовано особливості особистої й соціальної взаємодії таких учителів, а також усвідомлення власної ролі в межах та поза межами системи педагогічної освіти.

C Plesko, M. (2012). Rodové stereotypy v učebniciach francúzštiny ako cudzieho jazyka (Gender stereotypes in French as a Foreign Language Textbooks). *XLinguae*, 5(2), 28–34.

У статті розглянуто підручники з іноземних мов як одне з джерел гендерних стереотипів у ЄС. На думку автора, гендерні стереотипи мають непрямий вплив на економіку, що може призвести до хибних уявлень щодо професійної діяльності. Також обговорюється лінгвістична фемінізація та частота вживання фемінітивів у підручниках французької мови, що використовуються у словацьких закладах середньої освіти. Подано деякі пропозиції щодо поліпшення ставлення до працюючих і непрацюючих жінок.

BH Taylor-Leech, K., & Yates, L. (2012). Strategies for building social connection through English: Challenges for immigrants and implications for teaching English as a second language. *Australian Review of Applied Linguistics*, 35(2), 138–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ara.35.2.01tay>

Стаття ґрунтується на даних тривалого дослідження іммігрантів неангломовного походження в рамках австралійської програми вивчення англійської мови для дорослих мігрантів. Аналіз їхньої розмовної взаємодії демонструє, що багато учасників мають низький рівень обізнаності про стратегії, використовувані для розширення можливості для взаємодії з іншими носіями англійської мови. Автори виявляють деякі обмеження використання соціальних стратегій, а також деякі способи взаємодії контекстуальних й індивідуальних факторів для учнів з різним рівнем володіння мовою. Стаття завершується практичними порадами щодо навчання іншомовних стратегій у програмах англійської мови для мігрантів. Отримані результати свідчать про те, що таке навчання може допомогти мігрантам розширити свій контакт з носіями мови та сприяти освітній і соціальній інклюзії.

2013

C Appleby, R. (2013). Desire in Translation: White Masculinity and TESOL. *TESOL Quarterly*, 47(1), 122–147. <https://doi.org/10.1002/tesq.51>

Стаття звітує про дослідження вчителів англійської мови чоловічої статі і розглядає способи формування їхньої ідентичності в контексті маскулінності й гетеросексуальності. Маскулінність і гетеросексуальність розглянуто як одні з традиційних компонентів самоідентичності вчителів іноземних мов, які працюють в японських комерційних школах *eikaiwagakko*. Проаналізовано самоідентифікацію у межах дихотомій “особисте-професійне”, “освітнє-комерційне”, “педагогічне-сексуальне” та виявлено суперечності, що впливають на професійну діяльність учителів. Також рекомендовано посилити увагу до гендерних і сексуальних аспектів як невід'ємної частини професійної діяльності й самоідентичності вчителів іноземних мов.

H Chang, B. (2013). Voice of the voiceless? Multiethnic student voices in critical approaches to race, pedagogy, literacy and agency. *Linguistics and Education*, 24(3), 348–360. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.005>

Автор використовує критичний і соціокультурний підходи до раси, мови та культури для вивчення міжсекторального досвіду багатонаціональної, поліетнічної групи учнів з робочих міських районів у період між початковою та старшою школами. Розглянуто навчальний процес,

орієнтований на критичну педагогіку, соціокультурне навчання й активне залучення спільноти. Подано аналіз осмислення учасниками дослідження свого досвіду щодо проблем раси, педагогіки тощо.

H Godley, A. J., & Loretto, A. (2013). Fostering counter-narratives of race, language, and identity in an urban English classroom. *Linguistics and Education*, 24(3), 316–327. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.006>

Дослідження аналізує контрнарративи, створені під час опрацювання навчальної теми щодо раси й ідентичності на шкільних заняттях з англійської мови. Розглянуто педагогічні та мовленнєві прийоми, які біла вчителька використовувала для створення контрнарративів під час роботи з афроамериканськими учнями. Продемонстровано, як вивчення англійської мови може сприяти створенню контрнарративів, що дають змогу боротися з расизмом і хибними уявленнями про расову ідентичність.

H Lewis, C., & Tierney, J. D. (2013). Mobilizing emotion in an urban classroom: Producing identities and transforming signs in a race-related discussion. *Linguistics and Education*, 24(3), 289–304. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.003>

Дослідження зосереджене на проявах емоцій у різних міських шкільних контекстах і з'ясовує, яким чином навчальний і соціальний досвід впливає на емоційну забарвленість расово забарвленого дискурсу. Емоцію розглянуто як дію, що пов'язана з мовою та ідентичністю та здійснюється учнями й учителями для трансформації текстів і знаків під час реалізації базових соціокультурних і семіотичних концепцій навчання мов.

H Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2013). Idealized English Teachers: The Implicit Influence of Race in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, 12(5), 321–339. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.835575>

У статті вивчається імпліцитний вплив расового фактора на студентські опитування щодо вибору майбутніх неяпонських викладачів англійської мови в японському закладі вищої освіти. У процесі експерименту студентами були запропоновані для вибору профілі білих, азіатських і чорношкірих учителів англійської мови. Результати експерименту продемонстрували, що за умови спільності таких ознак, як вік, країна походження, володіння англійською мовою, володіння японською мовою і досвід викладання, студенти обирали білих вчителів. Проте у разі зміни ознак студенти демонстрували схильність до ідеалізованого бачення викладача, незалежно від расової приналежності.

H Shao-Kobayashi, S. (2013). “My dad is samurai”: Positioning of race and ethnicity surrounding a transnational Colombian Japanese high school student. *Linguistics and Education*, 24(3), 361–372. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.002>

Розглянуто практики та ідеологію расової й етнічної ідентичності, а також взаємини у межах групи старшокласників транснаціональної японської студентської спільноти в американській середній школі. Зокрема, продемонстровано, як расове / етнічне позиціонування студентів інтерпретується та репрезентується іншими людьми, а також те, яким чином учні взаємодіють, узгоджуючи власну расову й етнічну ідентичність, і намагаються вижити в середовищі, де вони були маргіналізовані. Дослідження висвітлює динаміку внутрішньо- та міжнаціональних відносин, а також існування “білої” ідеології у глобальному контексті.

H Thomas, E. E. (2013). Dilemmatic conversations: Some challenges of culturally responsive discourse in a high school English classroom. *Linguistics and Education*, 24(3), 328–347. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.03.004>

Подано результати дослідження, зосередженого на огляді діяльності вчителів англійської мови середніх шкіл, щодо аналізу власного навчального дискурсу в конфліктних ситуаціях. Проаналізовано способи використання навчальних текстів для обговорення расових проблем

з учнями. Автор закликає до подальшого дослідження культурно-адаптивного дискурсу, що може бути корисним для поглиблення розуміння процесів розвитку ідентичності та соціальної суб'єктності.

2014

Н П С Block, D., & Corona, V. (2014). Exploring class-based intersectionality. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.894053>

На основі прикладів расової дискримінації демонструється взаємозв'язок між расовими, етнічними й гендерними характеристиками особистості. Автори стверджують, що дослідникам мови, культури й ідентичності необхідно звернути увагу на інтерсекціональні проблеми ідентичності, застосовуючи, за можливості, інтерсекційний підхід як продуктивний спосіб вивчення життя і досвіду індивідів у багатокультурних середовищах. Важливим аспектом інтерсекційного підходу є врахування особливостей соціальних класів для повнішого розуміння особистостей мігрантів у полікультурному суспільстві й освіті.

Н П Briscoe, F. M. (2014). “The Biggest Problem”: School leaders’ covert construction of Latino ELL families—Institutional racism in a neoliberal schooling context. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(5), 354–373. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.958041>

Стаття зосереджена на дослідженні дискурсивної побудови самоусвідомлення латиноамериканських учнів, які вивчають англійську мову в контексті американської неоліберальної шкільної освіти. Автор називає неоліберальні практики шкільного дискурсу “інституційним расизмом” з огляду на тенденцію до ігнорування соціоекономічного статусу та приховану дискримінацію латиноамериканських учнів. Розглядаються також випадки контрдискурсу як способу протидії системній нерівності та соціальній несправедливості.

Н С Butorac, D. (2014). ‘Like the fish not in water’: how language and race mediate the social and economic inclusion of women migrants to Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 234–248. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ara1.37.3.03but>

В основі статті – дослідження вивчення англійської мови мігрантами в Австралії в межах державних програм адаптації нового населення. Оволодіння англійською мовою згідно з такими програмами є одним з ключових елементів на шляху до соціальної й економічної інтеграції, але при цьому, на думку автора, ті, хто вивчають мову, розглядаються радше як лінгвістично неповноцінні, ніж як такі, хто стає на шлях формування багатомовної особистості. Крім того, в межах державних програм не акцентується той факт, що національність і стать багато в чому є визначальними для вивчення мови та соціальної адаптації мігрантів.

Б Chang, G. C.-L. (2014). Writing feedback as an exclusionary practice in higher education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 262–275. <https://doi.org/10.1075/ara1.37.3.05cha>

У статті проаналізовано, яким чином зворотний зв'язок, який тайванські студенти в австралійських закладах вищої освіти отримують під час виконання академічного письма, допомагає студентам повноцінно інтегруватися до академічної спільноти закладів. Результати дослідження демонструють, що не всі студенти отримують повноцінний зворотний зв'язок. Іноді завдання залишаються неоціненими. В деяких інших випадках рукописний зворотний зв'язок може бути нерозбірливим та/або містити лише поверхові шаблонні коментарі. Водночас у статті наведено приклади корисного, доступного й конструктивного зворотного зв'язку.

П Darvin, R., & Norton, B. (2014). Social class, identity, and migrant students. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(2), 111–117. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.901823>

У статті використовується концептуалізація соціального класу з метою дослідження того, як класові відмінності в наднаціональних контекстах можуть впливати на соціальні й освітні траєкторії учнів. Перебуваючи у таких транснаціональних контекстах, соціальний клас відіграє значну роль для визначення життєвих траєкторій і способів, в які студенти-мігранти з різних

соціальних класів здійснюють навчальну діяльність. Водночас автори зазначають, що у дослідженнях мовної освіти соціальний клас залишається недостатньо вивченим порівняно з категоріями самоідентичності, етнічної приналежності, раси й статі.

H Dixon, S., & Angelo, D. (2014). Dodgy data, language invisibility and the implications for social inclusion: a critical analysis of indigenous student language data in Queensland schools. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 213–233. <https://doi.org/10.1075/ara1.37.3.02dix>

У межах проєкту “Подолання мовного розриву” (*Bridging the Language Gap*) виявлено, що мовні компетентності учнів з числа корінних народів стають “непомітними” у декількох ключових аспектах шкільної системи: 1) існує безліч неточних, нелогічних і неповних даних про рідні мови учнів, а також про статус англійської мови як додаткової / діалекту (*EAL/D*). Як наслідок, мова не сприймається шкільними системами як значуща запорука успішності учнів; 2) Національна програма оцінювання грамотності (*NAPLAN*), що здійснює щорічне стандартизоване тестування, не збирає актуальну інформацію про мовний репертуар учнів і рівні володіння англійською мовою. Також розглянуто як причини зазначеної мовної “непомітності”, так і її наслідки для соціальної інтеграції студентів-аборигенів в систему освіти.

B Hawrylak, M. F., Wassell, B. A., & Lavan, S. K. (2014). Recursos y obstáculos que afectan a los estudiantes de inglés en las escuelas secundarias norteamericanas. *Porta Linguarum*, (22), 187–201.

У статті досліджуються структури, що впливають на навчальну діяльність та інклюзію учнів, зокрема на можливість вибору учнями ресурсів, необхідних для досягнення академічних і соціальних цілей. Емпірично доведено, що такими ресурсами є простір, час і відчуття підтримки. Водночас дослідники вказують на існування деяких бар'єрів, що перешкоджають реалізації навчальної інклюзії: неефективні навчальні практики, відсутність емпатії до студентів та їхнього досвіду, а також обмежений доступ до навчальних програм.

C Lee, J. F. K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39–53. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>

Дослідження спрямоване на аналіз гендерної представленості у двох популярних серіях сучасних японських підручників для вивчення англійської як іноземної. Основну увагу приділено співвідношенню чоловіків і жінок, використанню гендерно маркованої і нейтральної лексики, способам звернення до жінок, а також загальним атрибутам і видам діяльності, пов'язаним з чоловіками й жінками. Зроблено спробу з'ясувати, чи справді японський уряд просуває на практиці гендерно рівне суспільство шляхом змін у практиці створення шкільних підручників. Отримані результати свідчать про поширене використання гендерно нейтральної лексики та нейтрального звертання *Ms* до жінок. Водночас у підручниках продовжує знаходити своє відображення бачення домінувальної ролі чоловіків у суспільстві та певні стереотипні образи.

C McEntarfer, H. K., & McVee, M. B. (2014). “What are you, gay?” Positioning in monologues written and performed by members of a gay-straight alliance. *Linguistics and Education*, 25, 78–89. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.09.008>

Автор використовує теорію позиціонування (*Positioning Theory*) для вивчення монологів, продюгованих ЛГБТК-молоддю. У статті розглядається, як молодь позиціонує себе щодо традиційних наративів, що стосуються статі й сексуальності. Продемонстровано, як молодь реагує на ці наративи, створюючи нові смисли та фактично будуючи нові ідентичності. Автори аналізують два типи ситуацій: активізм і замовчування / відкидання. Розглянуто наслідки таких ситуацій для викладачів іноземних мов, які працюють на підтримку ЛГБТК-молоді.

P Vandrick, S. (2014). The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity and Education*, 13(2), 85–91. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.901819>

Стаття є коротким оглядом наявних досліджень щодо соціальних класів. Водночас у ній проаналізовано способи, за допомогою яких влада і привілеї грають помітну роль у мовній

освіті; досліджено роль колоніалізму й неолібералізму в загостренні соціальної стратифікації; вказано на взаємозв'язок соціального класу з іншими ідентичностями. Автори рекомендують приділяти підвищену увагу соціальному класу в дослідженнях іншомовної та педагогічної освіти як одному з факторів інклюзії учнів.

2015

Б Cruickshank, K. (2015). A framework for inclusion: plurilingual teachers in day and community schools. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 155–171. <https://doi.org/10.1075/aral.38.3.05cru>

За твердженням автора, плурилінгвальні вчителі часто стикаються з маргіналізацією в процесі пошуку роботи й упровадження професійної діяльності. У статті на основі даних інтерв'ю вчителів мовних шкіл досліджуються деякі аспекти професійної інклюзії вчителів іноземних мов, зокрема фактори, що визначають цінність роботи плурилінгвальних педагогів, а також уміння, які вони привносять до своєї професійної діяльності. До важливих аспектів здійснення професійної інклюзії належать: ступінь відображення культурного/мовного різноманіття у шкільній програмі, вплив і роль участі громад у діяльності школи, підтримка професійного розвитку вчителів.

Ц Н Klein, W. (2015). Responding to bullying: language socialization and religious identification in classes for Sikh youth. *Journal of Language, Identity and Education*, 14(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.988568>

У статті проаналізовано заняття із запобігання булінгу, що проводяться для учнів середньої школи сикхів у сикхському релігійному закладі в Каліфорнії. Наведено приклади ситуацій, коли деякі сикхські молоді люди піддавалися переслідуванням з боку своїх несикхських однолітків за носіння дастара (тюрбана). Детально досліджено заняття з мови, організовані для запобігання булінгу, на яких сикхська молодь розігрує спеціальні рольові ігри, що доповнюються дискусіями для оцінки дій жертв цькування й з'ясування шляхів протидії такій поведінці.

С Lee, J. F. K. (2015). Chairperson or chairman? – A study of chinese EFL teachers' gender inclusivity. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(1), 22–47. <https://doi.org/10.1075/aral.38.1.02lee>

Ураховуючи потенційний вплив дискурсу вчителів на використання іноземної мови учнями та розвиток їхньої гендерної ідентичності, дослідження спрямоване на вивчення ступеня потенційної мовної дискримінації, наявної у мові вчителів. Результати дослідження показали, що незважаючи на порівняно широке існування гендерних упереджень у китайських школах, мовна реформа, спрямована на уникнення сексизму, є помітно ефективною.

Н Mosley Wetzel, M., & Rogers, R. (2015). Constructing racial literacy through critical language awareness: a case study of a beginning literacy teacher. *Linguistics and Education*, 32, 27–40. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.014>

Тематичне дослідження зосереджується на взаємозв'язку між критичною мовною обізнаністю та расовою грамотністю. Автори аналізують, як європеїдний учитель-початківець під час вивчення теми раси й расизму на занятті з мови залучив свого афроамериканського учня до дискусії про “білих” і “темношкірих”. Дослідження може бути корисним для вчених, які вивчають расову грамотність за допомогою критичних підходів до дискурсу, а також для вчителів, що розробляють курси расової грамотності.

С Pérez-Sabater, C. (2015). Research on sexist language in EFL literature: Towards a non-sexist approach. *Porta Linguarum*, (23), 187–203.

У статті наведено результати дискурсивного аналізу, здійсненого для дослідження дискурсивних практик деяких найбільш репрезентативних підручників англійської мови, опублікованих в Іспанії. Аналіз вказує на недостатнє представлення жінок у підручниках, виданих

в останні десятиліття XX століття. На противагу цьому, зовсім інша ситуація спостерігається в матеріалах, розроблених згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, гендерне представництво в яких є збалансованим і недискримінаційним.

H Ruecker, T., & Ives, L. (2015). White native English speakers needed: the rhetorical construction of privilege in online teacher recruitment spaces. *TESOL Quarterly*, 49(4), 733–756. <https://doi.org/10.1002/tesq.195>

Стаття присвячена проблемі бачення ідеального вчителя іноземних мов як носія мови (“нейтівспікеризм”). Автори повідомляють про результати критичного дискурсивного аналізу текстових і візуальних особливостей 59-ти веб-сайтів, що набирають персонал для мовних шкіл Китаю, Японії, Кореї, Тайваню і Таїланду. Зазначається, що у переважній більшості випадків ідеальний кандидат є молодим, білим носієм англійської мови з певного кола країн. Спираючись на власний досвід роботи та критичну теорію раси, автори пропонують способи подолання “нейтівспікеризму” та привілейованості окремих расових й етнічних груп у галузі навчання іноземних мов.

B Schmidt, C., & McDaid, R. (2015). Linguistic barriers among internationally educated teachers in Ireland and Canada: a critical comparative analysis. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(3), 172–183. <https://doi.org/10.1075/ara1.38.3.06sch>

Спираючись на дані інтерв'ю та фокус-груп, отримані від учителів з іноземною освітою (походженням) в контексті двох різних досліджень, проведених в Ірландії та Канаді, автори статті виявляють, як національні/регіональні вимоги до іншомовної освіти стають бар'єрами для працевлаштування. Хоча обрані місця дослідження помітно розрізняються з точки зору розміру, міграційних і демографічних характеристик населення, деякі вчителі стикаються зі значними бар'єрами у процесі здійснення професійної діяльності в обох країнах. Автори вказують на два ключових моменти: 1) вимоги до знання мови для іноземних учителів мають супроводжуватися відповідною мовною підтримкою; 2) системи освіти повинні виходити за межі розуміння мови в одномовній площині з метою попередження знецінення багатого лінгвістичного репертуару багатомовних учителів. Аналіз спирається на концепцію плюрилінгвізму для обстоювання більш комплексного й інклюзивного підходу до оцінювання мовної компетентності вчителів іноземних мов.

H Thomas, E. E. (2015). “We always talk about race”: navigating race talk dilemmas in the teaching of English. *Research in the Teaching of English*, 50(2), 154–175.

У статті детально розглянуто навчальний дискурс двох учителів англійської мови (афроамериканець і біла жінка) в расово різноманітній середній школі. Проаналізовано використання різних стратегій для ведення расово забарвлених діалогів. Використовуючи інтерактивний етнографічний підхід, автор демонструє, як розмови про расу й етнічність можуть відкривати можливості для участі одних студентів, обмежуючи й виключаючи інших. Результати дослідження демонструють різні способи розв'язання такої проблеми за допомогою тактичного й стратегічного узгодження дій і дискурсу.

B Waters, A. (2015). ‘Orwellian’ discourse in ELT: a threat to professional diversity. *RELC Journal*, 46(1), 53–59. <https://doi.org/10.1177/0033688214555354>

Різноманітність думок про педагогіку в царині викладання англійської мови вимагають інклюзивності професійного дискурсу. Проте, на думку автора, така інклюзія часто є недосяжною через його занадто “оруелівський” характер. Автор проводить паралель з романом Оруела “1984” за такими ознаками: 1) існування професійної “новомови”, в якій значення слів узгоджується зі “схваленими” способами мислення, наприклад для трактування певних термінів; 2) “думкозлочини” (погляди, протилежні поглядам “правлячої партії”, розглядаються як неприйнятні), наприклад надмірне виняткове використання певного підходу або методу;

3) “дводумство” (одночасна віра в дві суперечливі ідеї) у поясненні деяких ідей. Стаття пропонує шляхи створення менш “оруелівської”, але більш репрезентативної форми професійного дискурсу.

2016

С Barozzi, S., & Ojeda, J. R. G. (2016). Sexual identities in EFL at primary school level: A pre-service teachers' perspective from Spain. *Porta Linguarum*, 2016(25), 9–20.

Стаття присвячена оцінці опитування десяти іспанських учителів іноземних мов початкової школи, що починають професійну кар'єру, щодо проблем сексуальної ідентичності. Опитування було сфокусоване на виявленні обізнаності вчителів з питаннями нетрадиційної сексуальної орієнтації, а також готовність обговорювати сексуальну ідентичність на заняттях з англійської мови в початковій школі. Отримані результати вказують на недостатню обізнаність учителів щодо особливостей ЛГБТК спільноти та низьку готовність залучати зазначену тематику до практики викладання у початковій школі.

Б Duran, C. S. (2016). “I want to do things with languages”: amale Karenni refugee's reconstructing multilingual capital. *Journal of Language, Identity and Education*, 15(4), 216–229. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1194208>

У статті розглянуто, як біженець до США, що походить з народності Кая, розвинув багатомовність на шляху своїх численних транскордонних переміщень. Використовуючи цю ситуацію, як приклад, автор стверджує, що багатомовність є фундаментальною частиною будь-якої транснаціональної ідентичності. Ролі, які суб'єкт дослідження виконує поза межами формального шкільного навчання, були сформовані горизонтальними відносинами мов. Стаття пропонує звертати увагу на транснаціональну ідентичність дорослих студентів, їхні мовні практики поза межами закладу освіти та використовувати цю інформацію в процесі викладання іноземних мов.

Н Endo, R. (2016). Counternarrating racialized expectations at school: the diverse enactments of “non-dominant” identities among 1.5-generation Japanese immigrant youth. *Journal of Language, Identity and Education*, 15(4), 201–215. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1193440>

Стаття досліджує здобуття освіти азіатськими підлітками-іммігрантами, аналізуючи вплив расових і мовних факторів на усвідомлення групою японської молоді (1,5 покоління) своєї “недомінантної” ідентичності як іммігрантів і зарубіжних студентів у США, в умовах міської середньої школи, яка публічно демонструвала місію інклюзивності, але на практиці знецінювала “недомінантні” культурні й мовні особливості. Отримані результати показують, як молодь оскаржувала існуючі ідеології та расові очікування у своїй школі за допомогою альтернативної літератури й інших різноманітних форм своєї ідентичності, наприклад, говорячи японською або Japanglish (суміш японської й англійської мов) і висловлюючи свою національну гордість шляхом публічної демонстрації націоналістичних і мовних символів.

С Б Moore, A. R. (2016). Inclusion and exclusion: a case study of an English class for LGBT learners. *TESOL Quarterly*, 50(1), 86–108. <https://doi.org/10.1002/tesq.208>

Автори досліджують розмовний клас англійської мови, організований групою ЛГБТ-людей в Японії. Мета дослідження полягала як у виявленні загальних навчальних потреб студентів, так і у з'ясуванні способів реалізації прав і виявленні специфічних потреб студентів, що належать до ЛГБТ-спільноти. Авторка використала прикладний тематичний аналіз для вивчення досвіду навчання цієї групи студентів у контексті комерційних освітніх систем.

Б Н С Motschenbacher, H. (2016). Inclusion and foreign language education: what linguistics can contribute. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 167(2), 159–189. <https://doi.org/10.1075/itl.167.2.03mot>

У статті з лінгвістичної точки зору розглядається поняття інклюзії в контексті навчання іноземної мови. Розглянуто, як лінгвістичні дослідження можуть сприяти реалізації інклюзивної іншомовної освіти. Виділяються вузькі й широкі смисли освітньої інклюзії, вводиться поняття “мовний бар'єр”, виявляються різні способи прояву мовної ексклюзії, зокрема пов'язані з особливими потребами, етнічною приналежністю й гендером. Запропоновані шляхи здійснення подальших досліджень, спрямованих на реалізацію ефективних, лінгвістично обґрунтованих стратегій інлюзії. Зазначено, що найбільш перспективними в цьому плані є типологічний, дискурсивно-аналітичний та етнографічний підходи.

C Sauntson, H. (2016). Authenticating sexual diversity in school: examining sociolinguistic constructions of young people's sexual identities. *Journal of Language, Identity and Education*, 15(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1113812>

Використовуючи міждисциплінарний підхід, автори досліджують, яким чином група ЛГБТ-молоді усвідомлює свою сексуальну ідентичність у контексті шкільної освіти. Результати дослідження підтверджують, що у своїх школах представники ЛГБТ-спільноти потрапляють у ситуацію невизнання. Учасники дослідження висловлювали бажання позбутися таких інституційних практик і отримати можливість бути визнаними шляхом реалізації різних стратегій визнання.

Н Б Shin, J. (2016). Hyphenated identities of Korean heritage language learners: marginalization, colonial discourses and internalized whiteness. *Journal of Language, Identity and Education*, 15(1), 32–43. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1113815>

Спираючись на дані, отримані в результаті здійснення аудиторних спостережень, аналізу письмових щоденників і проведення поглиблених інтерв'ю, автор досліджує структуру самоідентичності учнів, які вивчають іноземну мову і є мігрантами у 1,5-му та 2-му поколінні. Виявлено, що етнічна й расова ізоляція у суспільстві з білим домінуванням є більш помітною в 2-му поколінні, ніж в 1,5-му. Водночас, мігранти 1,5-го покоління схильні приймати свою расову, етнічну або дефісну ідентичність, не оцінюючи її з погляду домінуючої групи. Це, у свою чергу, дає їм змогу уникати почуття маргіналізації.

Н Б Shlossberg, P., & Cunningham, C. (2016). Diversity, instructional research, and online education. *Communication Education*, 65(2), 229–232. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1098713>

У статті продемонстровано, як зосередження на питаннях різноманітності може збагатити дослідження навчальної онлайн комунікації. Положення, наведені у статті, впливають з досліджень авторів про можливості та виклики викладання різноманітності в мовних онлайн-курсах і доповнюються практичним досвідом викладання онлайн. Згідно з постулатами комунікативної педагогіки автори наголошують, що викладачі повинні здійснювати свою наукову та викладацьку діяльність, запобігаючи проявам расизму, сексизму, гомофобії та інших форм дискримінації.

C Staley, S., Leonardi, B., Staley, S., & Leonardi, B. (2016). Leaning in to discomfort: preparing literacy teachers for gender and sexual diversity. *Research in the Teaching of English*, 51(2), 209–229.

Автори розповідають про власний досвід підготовки групи вчителів середньої школи з питань інклюзивної освіти щодо гендерної й сексуальної різноманітності в контексті університетського курсу з методики. З'ясовано, що навчальні програми такого типу можуть приводити учасників у стан емоційної кризи. Серед джерел дискомфорту автори називають усвідомлення того, що вчителі тривалий час були безпосередніми учасниками дискримінації окремих груп учнів, а також нерозуміння способів реалізації інклюзивного навчання на практиці. Стверджується, що емоційний дискомфорт слід розглядати як продуктивне напруження під час професійної підготовки.

2017

H Flores, N., & Garcna, O. (2017). A critical review of bilingual education in the United States: from basements and pride to boutiques and profit. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 14–29. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000162>

В основі статті – спроба пов'язати інституціалізацію двомовної освіти з расовою формацією періоду пост-руху за громадянські права, що вбачала корені освітньої нерівності у психологічному стані “кольорового” населення, приховуючи таким чином справжні структурні бар'єри. Авторами здійснено ретельний філософський і соціальний аналіз проблеми білінгвізму в афро- й латиноамериканських громадах.

C H Glodjo, T. (2017). Deconstructing social class identity and teacher privilege in the second language classroom. *TESOL Journal*, 8(2), 342–366. <https://doi.org/10.1002/tesj.273>

Стаття є оглядом літератури, спрямованим на пояснення того, як соціальний клас, що є первинним аналітичним поняттям для розуміння ідентичності в навчанні іноземних мов, взаємодіє з ідентичністю вчителя. Автор стверджує, що протягом останніх десятиліть проблеми раси, гендеру й класу були в центрі уваги досліджень ідентичності учасників процесу вивчення іноземних мов. При цьому раса і гендер часто були привілейовані як первинні конструкти аналізу, в той час як дослідження класу отримували вторинний статус. Розглянуто постструктуралістські теорії ідентичності в галузі навчання іноземних мов. Обговорено концептуалізацію ідентичності вчителя та наведено результати дослідження расових привілеїв, щоб проілюструвати, яким чином привілей вчителя може бути результатом соціального позиціонування учнів.

H B Goldoni, F. (2017). Race, ethnicity, class and identity: implications for study abroad. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(5), 328–341. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1350922>

Дослідження звертається до теми засвоєння іноземної мови під час навчання за кордоном. За допомогою критичної теорії раси автори дослідили вплив расової, етнічної й класової приналежності темношкірого студента на процес навчання, засвоєння соціолінгвістичних знань і спілкування з носіями мови. Результати можуть бути корисними для організації навчання за кордоном у контексті подолання дискримінації та міжрасової ворожнечі.

C Johnson, L. P., & Johnson, L. P. (2017). Writing the self: Black queer youth challenge heteronormative ways of being in an after-school writing club. *Research in the Teaching of English*, 52(1), 13–33.

Автори дослідили зразки писемного мовлення трьох темношкірих квір-учнів середньої школи. Квір-учні конструювали власну ідентичність завдяки продукуванню писемних текстів на заняттях позакласного писемного клубу. Зроблено висновок про важливість персоналізованого писемного мовлення для трансформації традиційних уявлень про гендер і розширення меж “прийнятного” в умовах середньої освіти.

P Moreno-Morilla, C., Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2017). Los Hábitos de Lectura y Escritura en los Estudiantes de Educación Primaria: un Análisis Dentro y Fuera de la Escuela. *Porta Linguarum*, (Monograph 2), 117–137.

Автори дослідили різні фактори навчання читання та письма молодших школярів, беручи за основу соціо-економічний статус учнів. Виявлено відмінності в навчальних практиках залежно від віку й статусу учнів. Результати дослідження також підтверджують гіпотезу про те, що в контексті навчання читання та письма молодших школярів соціальні фактори мають вагомніше значення, ніж індивідуальні.

P H Novikova, Y. B., Gotovtseva, I. P., Lukina, A. A., & Sukhorukova, D. V. (2017). Exploring language errors in culturally diverse classrooms. *XLinguae*, 10(4), 369–380. <https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.30>

У статті розглянуто дослідження помилок (фонетичних, граматичних, лексичних і стилістичних) у мовленні студентів з різним етнічним, релігійним і культурним походженням. Дослідження має на меті визначити проблеми, з якими можуть стикатися студенти нелінгвістичного закладу вищої освіти, а також окреслити можливі шляхи їх подолання. Водночас автори зазначають, що необхідність бути фасилітатором, який враховує етнічні й інші фактори, в процесі викладання ще більше ускладнює і без того важку роботу вчителя.

H O'Connor, B. H. (2017). Language out of place: transgressive semiotics and the lived experience of race in borderlands education. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(3), 127–141. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1283991>

Дослідження здійснене на основі концепції трансгресивної семіотики й орієнтоване на виявлення випадків, коли під час спонтанного мовлення простежуються питання расової (само)ідентифікації у середніх школах мексикано-американського прикордоння. Результати дослідження дають змогу стверджувати, що учні зазвичай уважно стежать за своїм і чужим мовленням для виявлення недоречностей, помилок тощо. Учні використовують семіотичні трансгресії як можливість виразити свій життєвий досвід у соціальному контексті.

H Roy, L. (2017). “So what’s the difference?” Talking about race with refugee children in the English language learner classroom. *TESOL Journal*, 8(3), 540–563. <https://doi.org/10.1002/tesj.286>

У статті досліджено професійне мовлення вчителів іноземних мов початкової школи, що стосується пояснення природи раси й етносу. Результати вказують на те, що вчителі мають звертати увагу на расові проблеми з точки зору запобігання їх проявам у навчальному процесі. Крім того, виявлено, що мігранти та біженці стикаються з расовими проблемами навіть у межах власних соціальних груп.

H Sosa, T. (2017). Recently I was in a fatal incident: personal narratives and social identities. *Linguistics and Education*, 42, 34–42. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.002](https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.08.002)

Стаття побудована на дискурс-аналізі мовлення “проблемного” темношкірого учня 9-го класу на заняттях з англійської мови. Автор досліджує мовленнєву діяльність й особливості самоідентифікації учня в умовах перебування в межах стереотипних соціальних ролей під тиском негативних інституційних (на рівні школи) уявлень про нього.

2018

H Briceño, A., Rodríguez-Mojica, C., & Muñoz-Muñoz, E. (2018). From English learner to Spanish learner: raciolinguistic beliefs that influence heritage Spanish speaking teacher candidates. *Language and Education*, 32(3), 212–226. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1429464>

У статті розглядаються наукові дослідження, присвячені аналізу мультимодальних текстів і практик, з метою визначення ролі та місця поняття раси/етнічності в освіті. Стаття зосереджена навколо таких тем: 1) дискурсивне конструювання раси у мовленні; 2) антирасистські й мультимодальні контрнарративи; 3) расова диференціація мультимодальної літератури для дітей і підлітків; 4) расові аспекти в музиці, образотворчому й виконавському мистецтві, цифрових медіа. Зазначається, що мультимодальні тексти набули широкого поширення у расовому дискурсі та поза його межами завдяки простоті поєднання інформації в різних модальностях (текстовій, візуальній, аудитивній) та можливостям швидкого розповсюдження онлайн.

C Caldas, B. (2018). Juxtaposing William and Graciela: exploring gender nonconformity through drama-based pedagogy in a dual-language classroom. *TESOL Journal*, 9(4), 1–13. <https://doi.org/10.1002/tesj.420>

Дослідження присвячене розгляду ролі драматичної педагогіки (*drama-based pedagogy*) у розвитку розуміння гендерних ролей учнями другого класу двомовної іспанської школи. Результати дослідження вказують на те, що засвоєння учнями ролей, які мають відхилення

від традиційних уявлень про гендерну відповідність, дають змогу не тільки розвинути комунікативну компетентність, але й пом'якшити гендерні стереотипи та поставити під сумнів системи, що підтримують гендерну стратифікацію.

Б П Р С Dyson, A. H. (2018). A sense of belonging: writing (righting) inclusion and equity in a child's transition to school. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 236–261.

Авторка переконана, що дослідження грамотності в межах соціокультурного й партиципативного бачення навчального процесу повинні вирішувати проблему інституційної приналежності. Без почуття долученості до спільноти не існує ситуацій, які дають змогу успішно здійснювати навчання грамотності. Ідею перевірено за допомогою чотиримісячного спостереження за темношкірою дитиною під час зміни місця навчання з дитячого садка для бідних темношкірих до садка в районі, де переважно мешкають білі, які належать до середнього класу. Дитина стикнулася із низкою проблем, пов'язаних з расою, походженням, статтю, а також грамотності. Дослідження виявило суперечливу роль використання оцінки рівня грамотності людини для з'ясування повноти соціальної адаптації до нових навчальних умов.

Б Imbrenda, J. (2018). Developing academic literacy: breakthroughs and barriers in a college-access intervention. *Research in the Teaching of English*, 52(3), 317–341.

Грунтуючись на соціокультурних поглядах на навчання іноземних мов, дослідження фокусується на виявленні особливостей організації навчального курсу, спрямованого на підготовку учнів міської школи до навчання у закладах вищої освіти. Розглянуто бар'єри, що виникають на шляху адаптації учнів до системи університетської освіти. Запропоновано шляхи подолання таких бар'єрів у межах навчання писемного мовлення.

Н Johnson, L. L. (2018). Where do we go from here? : Toward a critical race English education. *Research in the Teaching of English*, 53(2), 102–124.

Автором запропоновано власну концепцію навчання англійської мови, спрямовану на вирішення проблеми білого супрематизму та расизму темношкірих у навчальному процесі. У процесі дослідження автор відповідає на такі дослідницькі запитання: 1) Що означає для автора викладати мову в контексті руху за расову справедливість? 2) Яке значення мають темношкірі в процесі вивчення мови? 3) Як можна використати досвід темношкірої молоді для реалізації педагогічної діяльності та навчальних програм? Стаття поєднує три взаємопов'язані історії, щоб показати, як запропонована концепція може бути операціоналізована для кращого розуміння руху #BlackLivesMatter у його історичному та сучасному вимірах.

Ц С Berry, K. (2018). LGBT bullying in school: a troubling relational story. *Communication Education*, 67(4), 502–513. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506137>

Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2018). LGBT bullying in school: perspectives on prevention. *Communication Education*, 67(4), 513–520. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1494846>

LeMaster, B., & Hummel, G. (2018). We, bully: on politicizing compulsory bullying. *Communication Education*, 67(4), 520–527. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1506138>

Rudick, C. K., & Dannels, D. P. (2018). “Yes, and ... *”: continuing the scholarly conversation about anti-LGBT bullying in K-12 education. *Communication Education*, 67(4), 528–531. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503311>

Серія коротких есе у розділі “Форум злободенних проблем” (*Wicked Problems Forum*) одного з номерів журналу *Communication Education* на тему булінгу представників ЛГБТК-спільноти в школах й інших закладах освіти. Авторами розглянуто різні аспекти проблеми, проаналізовано наявні дослідження та статистичні дані, запропоновано шляхи покращення ситуації.

Б McGinnis, T. A. (2018). “La Vida de los Emigrantes”. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(4), 400–418. <https://doi.org/10.1108/etpc-05-2017-0076>

У центрі статті – історії старшокласників, що іммігрували до Сполучених Штатів з центральноамериканських країн і поділилися враженнями від процесу адаптації до нових умов життя на заняттях з англійської мови шляхом заповнення двомовних (іспанська/англійська) цифрових щоденників. Автор досліджує, як розповідь історій про складнощі імміграції дає можливість молоді реагувати на політичні й емоційні виклики шляхом створення соціально-політичних наративів.

H Mills, K. A., & Unsworth, L. (2018). The multimodal construction of race: a review of critical race theory research. *Language and Education*, 32(4), 313–332. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1434787>

У межах дослідження аналізується ставлення іспаномовних студентів – майбутніх учителів до академічного дискурсу, який може сприяти або, навпаки, перешкоджати рішенням стати білінгвальними вчителями. Емпіричні дані складаються з 11 інтерв'ю, опрацювання яких дало змогу дізнатися, що більшість з майбутніх учителів була обізнана лише про англійськомовні навчальні контексти і не володіла інформацією про двомовне навчання і можливу кар'єру в ньому. Учасники інтерв'ю розглядають двомовне навчання як шлях до справедливіших освітніх можливостей для всіх груп учнів, що підтверджує необхідність підготовки білінгвальних учителів, здатних втілювати ідею мовного й етнічного балансу в закладах освіти різних рівнів.

H Morita-Mullaney, T. (2018). The intersection of language and race among English learner (EL) leaders in desegregated urban Midwest schools: a LangCrit narrative study. *Journal of Language, Identity and Education*, 17(6), 371–387. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1494598>

У дослідженні з'ясовано, як “лідери вивчення англійської” (*English Learner leaders*) формують вдасну мовну й етнічну ідентичність у контексті расово десегрегованих міських шкільних округів. Одним із основних завдань лідерства, разом зі сприянням вивченню мови, є реалізація міжрасового, крослінгвістичного діалогу. Стверджується, що такий міжрасовий діалог є необхідним для створення рівних можливостей під час вивчення іноземної мови.

H Przymus, S. D., & Kohler, A. T. (2018). SIGNS: Uncovering the mechanisms by which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities: linguistics and education. *Linguistics and Education*, 44, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.002>

Стаття розглядає індекс “Semiotic Index of Gains in Nature and Society” (SIGNS) як приклад потенційної системи аналізу лінгвістичного різноманіття, яка дає змогу дослідити: 1) історичні й синхронічні перспективи території, 2) інформацію про синтагматичні й парадигматичні вісі, 3) елективну й непрямую зворотню індексальність, 4) соціальні міфи, 5) інформаційні повідомлення як метоніми/метафори. За допомогою SIGNS автори проаналізували 30 шкільних районів у одному з американських прикордонних міст південно-західного регіону та, певною мірою, несподівано виявили, що у випадку більш заможних районів має місце переважання іспанської мови над англійською під час індексування інформації системою. Як наслідок у таких районах вірогідність реалізації білінгвального навчання стає помітно вищою. Загалом дослідження демонструє, як семіотика, білінгвальна освіта та дослідження лінгвістичного різноманіття здатні забезпечити міждисциплінарний підхід до розуміння побудови мовного середовища і його впливу на етнічні ідеології та доступ до освіти.

P Rascón Moreno, D. J., & Bretones Callejas, C. M. (2018). Socioeconomic status and its impact on language and content attainment in CLIL contexts. *Porta Linguarum*, 2018(29), 115–135.

У центрі дослідження – соціоекономічний статус учнів як фактор впливу на процес реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL). Розглянуто рівень володіння іноземною мовою двомовними учнями в початкових й обов'язкових середніх школах східної Андалусії. Наведено детальне порівняння результатів навчання з тими, які учні отримують під час традиційного навчання іноземних мов. Автори аналізують відмінності в мотивації,

вербальному інтелекті та позашкільному навчанні, а також еволюцію учнів від початкової до обов'язкової середньої освіти. Здійснено дискримінантний аналіз з метою визначення того, яка з варіюваних пояснює найбільшу дисперсію в результатах.

Н Р П С Swartz, O., & McGuffey, L. W. (2018). Migrating pedagogy in American universities: cultivating moral imagination and social justice. *Communication Education*, 67(1), 102–109. <https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1390240>

Автори акцентують увагу на дискримінації африканських студентів-мігрантів в американських університетах. Багато студентів з цієї категорії залишаються лише частково інтегрованими до студентських спільнот через особливості матеріального стану, етнічної приналежності та/або сексуальної орієнтації. При цьому іммігранти-мусульмани потрапляють до особливої групи ризику з огляду на специфічні політики та дискурс адміністрації навчальних закладів. Існуючі імміграційні режими та суспільні стереотипи перешкоджають реалізації основних прав і свобод мігрантів, програми підтримки часто навіть сприяють посиленню расизму. Расизм офіційної імміграційної політики відображає суспільні уявлення, сприяє розвитку міжетнічної нетерпимості й заохочує політику виключення.

2019

Н Chararro, S. E. (2019). But mom! I'm not a Spanish boy: raciolinguistic socialization in a two-way immersion bilingual program. *Linguistics and Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.003>

Статтю присвячено аналізу впливу расової приналежності та соціального класу учнів на соціалізацію під час вивчення іноземної мови методом двомовної імерсії. Для позначення цього процесу автор пропонує термін “расолінгвістична соціалізація”. “Расолінгвістична соціалізація” відображає способи, за допомогою яких расова приналежність і приналежність до певного соціального класу учнів впливають на сприйняття й оцінку мовних здібностей і грамотності. Разом з тим автор аналізує взаємозв'язок класових / расових привілеїв з процесом розвитку комунікативної компетентності, а також негативний вплив несприятливого соціально-економічного становища на мовні здібності.

Н Р Б Duran, C. S. (2019). On issues of discrimination and xenophobia: what can TESOL Practitioners do to support and advocate for refugee students? *TESOL Quarterly*, 53(3), 818–827. <https://doi.org/10.1002/tesq.523>

Автор акцентує увагу на освітній інклюзії біженців, використовуючи як приклад сомалійських біженців у школах Міннесоти. В процесі дослідження було виявлено, що поліція, шкільна адміністрація та педагоги здійснювали дискримінаційні практики щодо цієї групи біженців. Прикладами таких практик були лайка, образи, расове профілювання тощо. Складнощі, викликані такими діями, доповнили інші вже існуючі проблеми учнів-біженців, як наприклад, обмеженість доступу до навчання, фінансові труднощі та травматичний досвід.

Н Flores, N., & Rosa, J. (2019). Bringing race into second language acquisition. *Modern Language Journal*, 103(S1), 145–151. <https://doi.org/10.1111/modl.12523>

Автори підкреслюють необхідність структурних змін у дослідженнях засвоєння другої мови з метою розгляду білінгвізму з расолінгвістичної точки зору. Основна увага в дослідженні приділяється двомовності американських студентів, що походять з бідних родин і дискримінуються за расовою ознакою. Такі студенти часто розглядаються системою формальної освіти як проблемні та потребують особливих умов адаптації в закладах освіти.

С Govender, N.N. (2019). Critical literacy and critically reflective writing: navigating gender and sexual diversity. *English Teaching: Practice & Critique*, 18 (3), 351–364. <https://doi.org/10.1108/ETPC-09-2018-0082>

Стаття спрямована на вивчення того, як особисте, афективне письмо може допомогти вчителям і учням 1) примиритися з гендером як соціальною практикою; 2) знайти себе у владних і маргіналізованих відносинах; 3) подолати внутрішні суперечності, що з'являються внаслідок особистісної і соціальної трансформації. Автор аналізує, як студенти 2-го курсу бакалаврату педагогіки в університеті Йоганнесбурга (ПАР) опановували питання гендеру та сексуальної різноманітності в курсі критичної грамотності. Отримані результати свідчать про необхідність регулярної критично-рефлексивної писемної діяльності, а також про потребу продовження досліджень у галузі критичної грамотності.

Н Harris, T. M., & Lee, C. N. (2019). Advocate-mentoring: a communicative response to diversity in higher education. *Communication Education*, 68(1), 103–113. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536272>

На думку автора, освітні програми в переважно “білих” навчальних закладах США уражені проблемою справедливого й рівного представництва як серед студентів, так і викладачів. Дані, отримані під час дослідження, сигналізують про наявність расових проблем у системі післявузівської освіти, зокрема: 1) вища освіта залишається переважно білим інститутом у суспільстві; 2) в академічних колах недостатньо викладачів з іншим, ніж білий, кольором шкіри, щоб бути зразками для наслідування, наставниками і захисниками для аспірантів з таким самим кольором шкіри. Автори вважають, що вкрай важливо докласти зусиль для створення нової моделі наставництва (*mentoring*), за допомогою якої вдасться усунути бар'єри на шляху до академічного та професійного успіху для цієї важливої групи населення.

Б Hosek, V.A. & Handsfield, L.J. (2019). Monological practices, authoritative discourses and the missing “C” in digital classroom communities. *English Teaching: Practice & Critique* 19 (1), 79-93. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0067>

Мета дослідження полягала у вивченні діяльності вчителів у цифрових шкільних спільнотах. Дослідження виявило, що рішення, які приймають вчителі, часто мають монологічний, а не діалогічний характер і відзначаються помітним рівнем авторитарності. З-поміж причин такої ситуації автори наводять протекціоністські політики шкіл, відсутність уваги до цього аспекту діяльності у програмах з підвищення професійної майстерності вчителів. Запропоновано можливі шляхи подолання проблеми.

Б Ivanova, R. (2019). Using “where I’m from” poems to welcome international ESL students into U.S. academic culture. *TESOL Journal*, 10(2), e00399. <https://doi.org/10.1002/tesj.399>

У статті висувається ідея організації навчання писемного мовлення у спосіб, який дасть змогу іноземним студентам почуватися частиною університетської спільноти. Пропонується залучити до процесу навчання іншомовного писемного мовлення на першому курсі закладу вищої освіти завдання з написання вірша “*where I'm from*” (“Там, звідки я”). Автори стверджують, що виконання такого завдання сприятиме також розвитку компетентності у писемному мовленні та загальній академічній успішності.

Б Н Krone, B. (2019). Embodied refusals and choreographic criticalities: seventh grade boys of color writing “Mute”, *English Teaching: Practice & Critique*, 18 (4), 415-428. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2019-0031>

Мета статті – описати роботу групи семикласників середньої школи над проектом зі створення оповідей. Під час виконання проекту хлопчики (один – латиноамериканського походження, п'ятеро – темношкірі) створили безголосого, безликого, безрасового супергероя на ім'я “*Mute*” (німий). Застосовуючи феміністичні, расово забарвлені підходи, автор стверджує, що у креативному просторі продукування оповідей втілення у матеріальній формі є інструментом, який відображає соціальні наративи і допомагає позбавлятися расових стереотипів.

Н С Ц Linvill, D. L. (2019). Addressing social media dangers within and beyond the college campus. *Communication Education*, 68(3), 371–380. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1607885>

Статтю присвячено аналізу впливу соціальних медіа на побудову інклюзивного й толерантного університетського середовища. Розглянуто фактори впливу нових медіа на суспільство й освіту в історичному та психологічному розрізах. Окреслено наявні та потенційні проблемні моменти, пов'язані з небезпекою створення середовищ нетерпимості та ворожнечі. Водночас автори закликають до неупередженої, реалістичної оцінки соціальних медіа.

С Б Moore, A. R. (2019). Interpersonal factors affecting queer second or foreign language learners' identity management in Class. *Modern Language Journal*, 103(2), 428–442. <https://doi.org/10.1111/modl.12558>

Статтю присвячено дослідженню проблеми створення інклюзивного навчального середовища для квір-учнів під час вивчення іноземних мов. З'ясовано як поведінка інших учнів у класі впливає на сексуальну самоідентичність квір-учнів. Зазначається, що квір-учні активно використовують декілька типів сигналів для демонстрації готовності розкрити свою негетеронормативну ідентичність.

С Б Paiz, J. M. (2019). Queering practice: LGBTQ+ diversity and inclusion in English language teaching. *Journal of Language, Identity and Education*, 18(4), 266–275. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1629933>

Стаття надає критичну оцінку та коментує проблему створення інклюзивних навчальних просторів для учнів з ЛГБТК+ ідентичністю. Обґрунтовано потребу підготовки вчителів, здатних реалізувати таку діяльність на практиці, а також особливості розроблення відповідних іншомовних навчальних матеріалів. Окреслено найефективніші шляхи запровадження інклюзивного навчання.

С Shapiro, R. (2019). Transnational networks of literacy and materiality: coltan, sexual violence, and digital literacy. *College English*, 82(2), 204–225.

Підрунтя статті полягає в аналізі соціальних, економічних і фізичних наслідків видобутку колтана в Демократичній Республіці Конго (ДРК). За допомогою феміністичного аналізу автор розглядає проблему створення матеріалів для навчання читання та письма, беручи до уваги особливості навчального процесу, видобуток колтана та сексуальну дискримінацію жінок. Зазначається, що матеріали для навчання читання та письма мають справляти, крім іншого, соціальний вплив на учня та мати антидискримінаційний характер.

Б Stadler-Heer, S. (2019). Inclusion. *ELT Journal*, 73(2), 219–222. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz004>

Подано загальний огляд поняття “інклюзія” в контексті навчання іноземних мов, проаналізовано ключові терміни та розуміння інклюзії з точки зору Ради Європи й інших організацій.

Н Subtirelu, N. C., Borowczyk, M., Thorson Hernández, R., & Venezia, F. (2019). Recognizing whose bilingualism? A critical policy analysis of the Seal of Biliteracy. *Modern Language Journal*, 103(2), 371–390. <https://doi.org/10.1111/modl.12556>

Автор досліджує потенційні дискримінаційні моменти та випадки нерівності в реалізації програми “*The Seal of Biliteracy*” (“Печатка двомовності”). Програму спрямовано на стимулювання багатомовності у закладах середньої освіти США. Отримані результати й авторські висновки можна розподілити за трьома напрямками: 1) розробники програми орієнтувалися на розвиток іншомовної освіти, не беручи до уваги можливий мовний досвід дітей, які належать до національних меншин; 2) учні, які вивчають іноземну мову в школі, отримують перевагу згідно з політикою програми; 3) школи з високою часткою учнів з бідних та/або “небілих” родин менше беруть участь у програмі, що створює враження існування привілеїв за расовою та класовою ознакою.

2020

Б Н Cardoza, JA, Brown, KM. (2020). Supporting newly arrived Latinx students in upper elementary mathematics through one way dual language approaches. *TESOL Journal* 11(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.487>

У статті розглянуто результати дослідження, проведеного у міській початковій школі в США з метою виявлення особливостей адаптації мігрантів до нових навчальних умов. Проаналізовано результати щоквартальних тестів з математики латиноамериканських учнів 4-го і 5-го класів, які вивчають математику іспанською або англійською мовою. Як і передбачалося авторами дослідження, емпіричні дані виявили, що латиноамериканські учні, які отримують математичне навчання іспанською мовою, демонструють вищі результати порівняно з тими, хто вивчає математику англійською мовою.

Б Н Koirala, S. (2020). Toward a negotiated autonomy: culture, teaching perceptions, and participation of Bhutanese refugees in an adult migrant English program in Australia. *TESOL Journal* 11(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.460>

У статті досліджено, яким чином дорослі мігранти, які вивчають англійську мову, реагують на навчальні стратегії, спрямовані на розвиток навчальної автономії. Досліджено вплив передміграційного досвіду на розвиток автономного навчання. Емпіричні дані було отримано шляхом аудиторних спостережень і ретроспективних інтерв'ю з бутанськими студентами-біженцями і викладачами в межах програми англійської мови для дорослих мігрантів в Австралії. Унаслідок дослідження виявилось, що передміграційний досвід студентів-біженців, а також їхнє розуміння процесу навчання чинять негативний вплив на реалізацію навчальної автономії.

Б Leah E. LeFebvre, Heather J. Carmack & Joshua R. Pederson (2020) "It's only one negative comment": women instructors' perceptions of (un)helpful support messages following hurtful course evaluations, *Communication Education*, 69 (1), 19-47, DOI: 10.1080/03634523.2019.1672879

Дослідження зосереджено на проблемі надання соціальної підтримки в специфічних контекстах і ситуаціях, а також на впливі такої підтримки на інституційні макроструктури комунікативних актів. Автори стверджують, що звична для багатьох закладів вищої освіти оцінка навчальної дисципліни студентами може бути не тільки ефективним інструментом забезпечення внутрішньої якості освітньої програми, але й комунікативним студентським простором для написання коментарів. Проте іноді такі коментарі сприймаються викладачами як образливі або шкідливі. Метою дослідження було з'ясування того, хто може надавати підтримку жінкам-викладачам, які стикнулися з такою ситуацією, а також способи надання такої підтримки. З'ясовано, що найефективнішими видами підтримки є колективна взаємодія та ситуативна підтримка, а найменш ефективними – мінімізація та негативна оцінка.

С П Н Richardson, E. (2020). Centering Black mothers' stories for critical literacies. *English Teaching: Practice & Critique* 19 (1), 21-33. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0078>

У статті наведено історії темношкірих матерів, маючи на меті наголосити на великому обсязі роботи з навчання читання та письма, яку вони здійснюють для себе та своїх дітей. Автор намагається змінити стереотипні погляди на цю категорію населення та продемонструвати, як вони взаємодіють з проблемними ситуаціями, пов'язаними з расою, гендером і соціальною стратифікацією. Виявлено, що наратив таких жінок може бути продуктивно контекстуалізований задля отримання уявлення про дискримінаційні обмеження, пов'язані з особистою та соціальною ідентичністю.

Б Simpson, J. (2020). Navigating immigration law in a "hostile environment": implications for adult migrant language education. *TESOL Quarterly*, 54(1), 488-511. doi:10.1002/tesq.558

Автор аналізує вимоги до володіння мовою мігрантами, які стикаються з британським імміграційним законодавством, а також відображення цих вимог у мовній освіті дорослих

мігрантів. Стаття спирається на дані, отримані під час дослідження мовленнєвої діяльності адвоката та його клієнтів в юридичній консультаційній службі міста Лідс (Великобританія), зокрема на інтерв'ю і записи комунікативної взаємодії адвоката та клієнта. Автор вказує на слабкий зв'язок потреб спілкування в юридичній площині зі змістом мовного навчання мігрантів. Зазначається необхідність відповідних змін на інституціональному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

Delgado, R. & Stefancic, J. (Eds.). (2013). *Critical race theory: the cutting edge* (3rd ed.). Philadelphia: Temple University Press.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207772>

УДК 378.147:111

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Конотоп О.С.

o.s.konotop@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8451-357X>

Київський національний лінгвістичний університет

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

Дата надходження 01.06.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності. Визначено сучасні тенденції науково-методичного дослідження формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності: стійкий інтерес науковців щодо проблеми дослідження; домінування наукових розвідок, присвячених вивченню формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності у студентів на нелінгвістичних факультетах закладів вищої освіти й освітнього ступеня "бакалавр"; пріоритет з-поміж досліджень англійської мови; чисельна перевага робіт, в яких описана підготовка фахівців у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, зокрема, говоріння; незначна кількість робіт, побудованих із залученням інформаційно-комунікаційних технологій; наявність різних підходів до формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, навчально-стратегічна компетентність, іноземна мова.

Конотоп Е. С. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет "Черниговский коллегіум" имени Т.Г. Шевченко

Современные тенденции научно-методического исследования процесса формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности. Определены современные тенденции научно-методического исследования формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности: устойчивый интерес ученых к проблеме исследования; доминирование научных исследований, посвященных изучению формирования иноязычной учебно-стратегической компетентности у студентов на неязыковых факультетах вузов и образовательной ступени "бакалавр"; приоритет среди исследований английского языка; численное преимущество работ, в которых описано подготовку специалистов в продуктивных видах речевой деятельности, в частности, говорения; незначительное количество работ, построенных с использованием информационно-коммуникационных технологий; наличие разных подходов к формированию иноязычной учебно-стратегической компетентности.

Ключевые слова: будущие учителя начальной школы, учебно-стратегическая компетентность, иностранный язык.

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

Current tendencies of research of the process of forming future primary school teachers' strategic competence

Abstract. Introduction. In today's requirements for the foreign language training of students of Bachelor Degree of Non-Linguistic Higher Education Institutions the role of the ability to obtain information from different sources, to absorb, supplement and evaluate it, to apply different ways of cognitive and creative activity is increasing. Common European Framework of Reference (CEFR, 2018) identifies strategic competence as a key element to form communicative competence. Thus, the formation of strategic competence is of great importance for students. **Purpose.** To determine the current tendencies of scientific and methodological research of the formation

process of future primary school teachers' English strategic competence. **Methods.** To achieve the stated aim current research works have been summarized and analyzed. **Results.** The analysis helped single out the current tendencies of the research. The current tendencies of scientific and methodological study of the formation of strategic competence of future primary school teachers are outlined: the stable interest of scientists in the problem of research; the dominance of scientific works devoted to the study of the formation of foreign-language strategic competence of students of the non-linguistic faculties; a priority of the English language studies, the numerous scientific papers describing specialist training in productive competencies; a small number of works is done with the support of information and communication technologies; the availability of various approaches to the formation of foreign language strategic competence. **Conclusion.** The defined current trends will be put into the theoretical development of the concept of formation of future primary school teachers' English strategic competence and practical implementation in the appropriate methodology, which is a prospect for further scientific exploration. **Key words:** future primary school teachers, strategic competence, foreign language.

Постановка проблеми. У сучасних вимогах до іншомовної підготовки студентів освітнього ступеня “бакалавр” нелінгвістичних закладів вищої освіти (ЗВО) зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати різні способи пізнавальної і творчої діяльності (Бакаєва та ін., 2005, с. 5). Міжнародні документи Ради Європи з мовної політики й освіти – Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (ЗЕР) (Ніколаєва та ін., 2003) і Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFR) (Council of Europe, 2018) пріоритетним напрямком освіти визначають навчально-стратегічну компетентність (НСтК). Отже, проблема формування НСтК у сучасних студентів нелінгвістичних ЗВО є вкрай актуальною та важливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення сучасних тенденцій науково-методичного дослідження процесу професійно орієнтованого навчання іноземних мов у нелінгвістичних ЗВО було проведено колективом авторів Бігич, О. Б. Бондар, Л. В., Волошинова М. М., Максименко Л. О., Огуй О. М., Окопна Я. В. і Сімкова І. О. (Бігич та ін., 2013) та О. А. Мацневою (Мацнева, 2019). Зокрема, О. А. Мацневою виокремлено такі сучасні групи тенденцій для аналізу науково-методичних досліджень: *соціальні* (зумовлені соціальним замовленням суспільства), *теоретико-методологічні* (пов'язані з провідними підходами й положеннями) та *технологічні* (детерміновані технологіями навчання) (Мацнева, 2019, с. 37). З-поміж соціальних тенденцій науковці визначають: кількість дисертацій і періодичність захистів, досліджувані спеціальності, досліджувані мови, як такі, що відображають соціальне замовлення суспільства (Бігич та ін., 2013, с. 16-17, Мацнева, 2019, с. 37). Ураховуючи вагомість іншомовної НСтК для формування іншомовної комунікативної компетентності, проаналізуємо сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у студентів нелінгвістичних факультетів ЗВО, зокрема, в майбутніх учителів початкової школи, англомовної НСтК.

Мета статті – визначити сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної НСтК.

Основні результати дослідження. Проаналізуємо дисертації, захищені в Україні й Росії, відповідно до трьох груп тенденцій, визначених О. А. Мацневою: соціальні, теоретико-методологічні, технологічні (Мацнева, 2019, с. 37), доповнивши критерії аналізу врахуванням контингенту студентів за освітніми рівнями навчання.

Зважаючи на мету нашого дослідження – формування у майбутніх учителів початкової школи англомовної НСтК – аналізу підлягають дисертації зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (іноземні мови) з проблеми формування НСтК у студентів ЗВО. Дисертації, захищені в межах досліджуваної проблематики в Україні, були дібрані з сайтів <http://www.nbuv.gov.ua/> та <http://disser.com.ua/>, у Росії – <http://www.dslib.net/> та <https://www.dissercat.com/>. Проведений аналіз дозволив виявити 41 дослідження, з-поміж яких 4 докторських (9,8%) і 37 кандидатських (90,2%) дисертацій.

Так, дисертацію Л. Ф. Роптанової присвячено формуванню НСтК у студентів ЗВО (Роптанова, 1991). 3-поміж захищених дисертацій з 1991 року по 2000 рік ми знайшли лише 3 роботи, тому отримані результати візуально представимо в часовому діапазоні 2000-2019 (рис. 1).

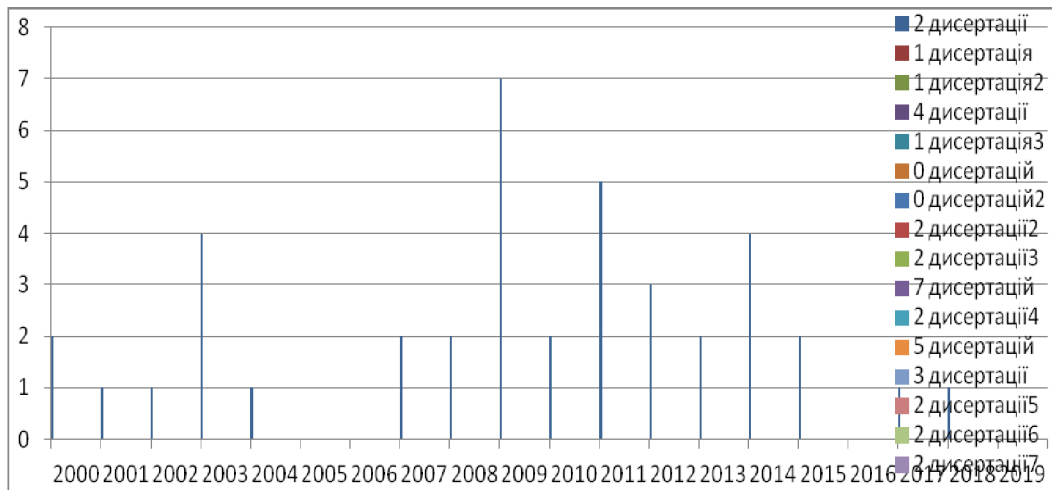


Рис. 1. Кількість дисертаційних досліджень з тематики формування НСтК у ЗВО (2000-2019 роки)

За досліджуваний період (2000-2019) з тематики формування НСтК у студентів ЗВО захисти відбувались майже щороку, окрім 2005, 2006, 2016 і 2019 років. Найбільше захистів відбулося у 2009 році (7 робіт), 2011 році (5 робіт), 2003 році (4 роботи), 2012 році (3 роботи). Це дає підстави констатувати стійкий інтерес науковців до досліджуваної тематики.

Підйом наукових досліджень з проблематики після 2000 року є цілком виправданим, адже 2001 рік є роком появи перших CEFR, також 2004 рік є роком видання Програми курсу іноземної мови для ЗВО нелінгвістичних спеціальностей (колектив авторів: С. А. Кузнецова, О. М. Мусницькая, К. П. Павлова) в Росії, а 2005 рік – Програми з англійської мови для професійного спілкування (колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева) в Україні.

Досліджувані спеціальності ми, передусім, підраховували за розподілом робіт, присвячених вивченню формування НСтК у студентів мовних ЗВО / факультетів і нелінгвістичних / технічних ЗВО. Співвідношення виявилось таким: 18 робіт (43,9%) висвітлюють проблему формування НСтК у студентів мовних ЗВО / факультетів, 23 роботи (56,1%) – у нелінгвістичних / технічних ЗВО. Незначна перевага досліджень на користь нелінгвістичних / технічних ЗВО у 12,2% дає підстави стверджувати про вагомість і потребу формування НСтК у студентів ЗВО незалежно від їхнього спрямування.

Також ми підраховували кількість досліджень, спрямованих на підготовку різних освітніх ступенів: 38 робіт (95 %) присвячено підготовці бакалаврів і лише 2 роботи (5 %) – підготовці магістрів. Ми не врахували роботу Косилової М. Ф., оскільки об'єктом дослідження були і студенти, і магістри. Отже, ми дійшли висновків про пріоритетність формування НСтК на першому бакалаврському рівні.

Досліджувані іноземні мови представлені англійською мовою у 28 роботах (68,3%), німецькою – у 8 роботах (19,5%) та французькою – у 5 роботах (12,2%), що підтверджує стійке домінування в наукових дослідженнях англійської мови.

Розподілимо наукові дослідження процесу формування НСтК у студентів ЗВО, зважаючи на класифікацію наукових публікацій щодо стратегій вивчення мов, яка була запропонована Р. Оксфорд (Oxford, 2011) та її часткової модифікації в дослідженні Плотнікова Є. О. та Яремко Д. П. (Плотніков та інш., 2018).

За спрямуванням виокремимо дисертації за такими категоріями:

1) загальні (оглядові дослідження). Універсальні аспекти формування НСтК – у 2-х роботах (Кононова В. А., 2009; Тимофєєва Т. І., 2008).

2) стратегії в окремих видах мовленнєвої діяльності – у 20-ти роботах: а) монологічному спілкуванні – у одній роботі (Слезко Ю. В., 2014); діалогічному спілкуванні – у 3-х роботах (Галанова О. О., 2003; Гудима Ю. Г., 2018; Калініна М. С., 2011); без урахування поділу на діалогічну та монологічну форму говоріння – у 9-ти роботах (Астафурова Т. М., 1997; Карева Л. О., 2000; Коренева М. Р., 2003; Терещук Д. Г., 2013; Толмачова Т. М., 2009; Цветкова Н. І., 2007; Іванов О. В., 2012; Сорокіна С. В., 2008; Чуніхіна О. О., 2013); б) у письмі – в одній роботі (Цепкало О. В., 2017), в) в аудіюванні – у 2-х роботах (Громова Т. В., 2003; Міхіна А. Е., 2009); г) у читанні – у 4-х роботах (Бутєва В. Є., 2014; Ледовских С. Л., 2004; Папікян А. В., 2001; Соколова Т. О., 2009).

3) стратегії використання мови – у 6-ти роботах: а) граматики – у 2-х роботах (Гелівера Л. О., 2010; Косилова М. Ф., 1997); б) лексики – у 4-х роботах (Зикова А. В., 2010; Молчанова Ю. О., 2009; Роптанова Л. Ф., 1991; Сухарьова Т. М., 2002), в) фонетики тощо.

4) стратегії перекладу – у 2-х роботах: (Бабаскіна К. Г., 2011; Михайленко О. А., 2015).

5) стратегії контролю й оцінювання. Вимірювання стратегій – в одній роботі (Матієнко А. В., 2011).

6) стратегії автономної / самостійної навчальної діяльності – у 4-х роботах: (Задорожна І. П., 2012; Тернових Т. Ю., 2007; Трофімова І. Д., 2003; Циганова Л. В., 2011).

7) ефективність. Ефективний учень (the good language learner), навчання з урахуванням стилю – у 3-х роботах (Бондар Л. В., 2011; Скуріхін М. О., 2012; Лівер Бетті Лу, 2000).

8) стратегії в контексті використання технологій і засобів навчання (мобільних, дистанційних, інтерактивних тощо) – у 2-х роботах (Батурина Ю. В., 2015; Ванівська О. М., 2009).

9) стратегії професійної діяльності викладача – в одній роботі (Щерба Н. С., 2009).

Проведений аналіз досліджень процесу формування НСтК у студентів ЗВО підтвердив висновки О. Б. Бігич щодо вагомшої потреби фахівців у продуктивних видах іншомовної мовленнєвої діяльності (Бігич, 2013, с. 17).

Аналіз 41 дисертаційної роботи, які присвячені формуванню НСтК у студентів ЗВО, засвідчив наявність різних підходів до її формування. Сучасні методисти пропонують формувати НСтК у студентів ЗВО на основі таких підходів: когнітивно-комунікативного (Астафурова Т. М.), системного й когнітивного (Косилова М. Ф.), когнітивно-комунікативного (Матієнко А. В.), особистісно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного, рівневого й комунікативного (Задорожна І. П.), системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, комунікативного (Бабаскіна К. Г.), особистісно-орієнтованого (Бондар Л. В.), когнітивно-комунікативного (Бутєва В. Є.), інтеграції інформаційно-комунікативних освітніх технологій (Ванівська О. М.), суб'єктно-гуманітарного, лінгвосоціокультурного, системного, аксіологічного (Гелівера Л. О.), комунікативно-когнітивного, системного, особистісно-орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, інтегративного, крос-культурного (Зикова А. В.), системно-структурного, особистісно-діяльнісного, комунікативного (Коренева М. Р.), системно-структурного, особистісно-діяльнісного, комунікативного (Міхіна А. Е.), компетентнісного, діяльнісного, комунікативного (Молчанова Ю. О.), особистісно-діяльнісного, комунікативного, когнітивного, соціокультурного (Скуріхін М. О.), системно-структурного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, міжкультурного (Слезко Ю. В.), особистісно-

діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, комунікативного (Соколова Т. О.), гуманістичного, особистісно-орієнтованого, розвивального, інтегративного (Сорокіна С. В.), когнітивно-комунікативного, соціокультурного, діяльнісно-орієнтованого (Терещук Д. Г.), теорії автономної навчальної діяльності (Тернових Т. Ю.), діяльнісного, особистісно-діяльнісного, комунікативного (Тимофєєва Т. І.), системно-структурного, комунікативного, культурно-орієнтованого (Толмачова Т. М.), системно-структурного, особистісно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, розвивального, концепції автономії (Трофімова І. Д.), особистісно-орієнтованого, центрованого, концепції автономної особистості, теорії управління самостійної автономної діяльності, технологічного (Циганова Л. В.), комунікативного, компетентнісного, проблемно-діяльнісного, інтегративного (Чуніхіна А. О.), компетентнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, технологічного, аксіологічного (Щерба Н. С.). Така різноманітність точок зору зумовлена специфікою формування НСтК, зокрема її багатогранністю й інтегративним характером, а також наявністю у психологічній і методико-педагогічній науках як традиційних, так і сучасних концепцій, що обґрунтовують доцільність її впровадження в освітній процес.

Вивчення 48-ми дисертаційних робіт з проблематики дослідження також уможливило виявлення трьох груп підходів, на основі яких формується НСтК у студентів нелінгвістичних ЗВО: *традиційні*, які були й будуть актуальними (наприклад, компетентнісний, комунікативний, особистісно-орієнтований, рівневий, лінгвосоціокультурний підходи тощо); *інноваційні*, які є наразі актуальними, активно розробляються й упроваджуються науковцями та відображають власне специфіку формування НСтК (наприклад, когнітивний, інтегративний, системний, синергетичний, технологічний підходи тощо) та *спеціальні*, які зумовлені предметом й об'єктом власне специфіки певного дослідження (наприклад, теорії управління самостійної автономної діяльності тощо).

Поділяємо думку О. Б. Тарнопольського, що перспективним сучасним методологічним напрямком формування іншомовної комунікативної компетентності, НСтК зокрема, є конструктивістський підхід, який дає студентам можливість самостійно “конструювати” власні знання, навички й уміння шляхом навчальної діяльності, що відтворює або моделює позамовну дійсність, заради якої вивчається мова (Tarnopolsky, 2012, Тарнопольський, 2019, с. 8). Ця парадигма передбачає навчання студентів у мовному курсі їхньої майбутньої професії засобами цільової іноземної (англійської) мови і професійної комунікації цією мовою (Тарнопольський та ін., 2017, с. 150). Запропонована конструктивістська методика призначена для середнього й вищого етапів мовної підготовки, тобто коли студенти вже досягли рівня володіння виучуваною мовою не нижче ніж B1 або B1+ і наближаються до рівня B2 (Тарнопольський, 2019, с. 9).

Основу конструктивістського підходу складають чотири положення: 1) побудова навчального процесу як експерієнційно-інтерактивного (*experiential and interactive learning*) навчання студентів; 2) навчання мови та спілкування нею через позамовний зміст (*content-based instruction*); 3) обов'язкове залучення до освітнього процесу Інтернет-технологій, зокрема Інтернет-пошуку, тими, хто навчається, позамовної інформації; 4) міжкультурний підхід до навчання мови та спілкування нею (Тарнопольський, 2019, с. 8).

Власне конструктивістський підхід, на нашу думку, зможе надати студентам нелінгвістичних ЗВО, зокрема майбутнім учителям початкової школи, можливість навчатися ефективно, використовуючи власний стиль навчання, стратегії в освітньому процесі, тобто допоможе сформувати НСтК у процесі вивчення іноземної мови.

Відповідно до технологічних тенденцій, які пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зазначимо, що лише 2 роботи (4,9%) (Батуріна Ю. В., Ванівська О. М.) із 41-єї присвячено формуванню НСтК із залученням сучасних технологій

навчання, що, по-перше, відрізняється від результатів, які були отримані О. Б. Бігич у 2013 році й засвідчили прагнення авторів дисертаційних робіт забезпечити пропоновану методику електронними засобами навчання, зокрема, авторськими (Бігич та ін., 2013, с. 20). Це, на нашу думку, свідчить про те, що проблема формування НСтК є достатньо складною для вирішення у теоретичному плані і вимагає подальших комплексних наукових розвідок.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, сучасними тенденціями науково-методичного дослідження процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англійської мовної НСтК є: стійкий інтерес науковців щодо проблеми дослідження, домінування наукових розвідок, присвячених дослідженню процесу формування іншомовної НСтК на нелінгвістичних факультетах ЗВО й освітнього ступеня “бакалавр”, пріоритет англійської мови, чисельна перевага робіт, які описують підготовку фахівців у продуктивних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, зокрема, говоріння, незначна кількість робіт, побудованих із залученням інформаційно-комунікаційних технологій, наявність різних підходів до формування іншомовної НСтК.

Визначені вище тенденції будуть покладені в теоретичне розроблення концепції формування у майбутніх учителів початкової школи англійської мовної НСтК і практичну реалізацію у відповідній методиці, що і є перспективою подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Астафурова, Т. Н. (1997). *Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты)* (Докторская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Бабаскина, Е. Г. (2011). *Методика овладения переводческой стратегией посредством развития познавательной активности студентов на примере дисциплины “Предпереводческий практикум”* (Кандидатская диссертация). Курский государственный университет, Курск, Российская Федерация.
- Бакаєва, Г. Є., Борисенко, О. А., Зуєнок, І. І., Іваніщева, В. О., Клименко, Л. Й., Козимирська, Т. І., ... Ходцева, А. О. (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ: Ленвіт.
- Батурина, Ю. В. (2015). *Формирование аргументативных стратегий у магистрантов-психологов с использованием сетевых компьютерных технологий (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Бігич, О. Б. Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй О. М., Окопна Я. В., та Сімкова, І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- Бондар, Л. В. (2011). *Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів* (Кандидатська диссертация). Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”, Київ, Україна.
- Бутева, В. Є. (2014). *Формування стратегічної компетенції у студентів електротехнічних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого читання німецькою мовою* (Кандидатська диссертация). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Ванівська, О. М. (2009). *Інформаційні технології в процесі реалізації мовних стратегій у вищій школі* (Кандидатська диссертация). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна.

- Галанова, О. А. (2003). *Обучение стратегиям научной дискуссии на иностранном языке в неязыковом вузе* (Кандидатская диссертация). Пермский государственный технический университет, Пермь, Российская Федерация.
- Геливера, Л. О. (2010). *Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект* (Кандидатская диссертация). Ставропольский государственный университет, Ставрополь, Российская Федерация.
- Громова, Т. В. (2003). *Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции* (Кандидатская диссертация). Самарская государственная экономическая академия, Самара, Российская Федерация.
- Гудима, Ю. П. (2018). *Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Зькова, А. В. (2010). *Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.
- Иванов, А. В. (2012). *Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению (на материале преподавания английского языка)* (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Калинина, М. С. (2011). *Обучение студентов-лингвистов коммуникативным стратегиям полилогического общения (французский язык)* (Кандидатская диссертация). Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград, Российская Федерация.
- Карева, Л. А. (2002). *Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур (английский язык, неязыковой ВУЗ)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Кононова, В. А. (2009). *Модель формирования стратегической учебной компетенции у студентов первого курса языкового факультета университета (на примере обучения английскому языку)* (Кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Коренева, М. Р. (2003). *Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык)* (Кандидатская диссертация). Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Косилова, М. Ф. (1997). *Стратегии восприятия речевого сообщения в научном тексте: лингводидактический анализ* (Докторская диссертация). Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.
- Кузнецова, С. А., Мусницкая, Е. В. та Павлова, К. Г. (2001). *Программа курса иностранного языка для вузов не языковых специальностей*. Москва: Московский государственный лингвистический университет.
- Ледовских, С. Л. (2004). *Обучение стратегиям понимания научного текста студентов естественнонаучного профиля (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Российская Федерация.

- Ливер, Бетти Лу. (2000). *Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения* (Кандидатская диссертация). Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Российская Федерация.
- Матиенко, А. В. (2012). *Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза* (Докторская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Мацнева, О. А. (2019). Сучасні тенденції науково-методичного дослідження процесу формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 30, 33-42.
- Михайленко, О. А. (2015). *Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську* (Кандидатська диссертация). Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Михина, А. Э. (2009). *Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Молчанова, Ю. А. (2009). *Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Николаева, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Папикян, А. В. (2011). *Формирование компенсаторной компетенции как средства предупреждения и преодоления социокультурной интерференции (немецкий язык, начальный этап языкового вуза)* (Кандидатская диссертация). Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск, Российская Федерация.
- Плотников, С. О., Яремко, Д. П. (2018). Стратегічна компетентність у науковій періодиці: анотовані бібліографія. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 29, 208-231.
- Роптанова, Л. Ф. (1991). *Активизация изучения лексики на I курсе языкового факультета (вуза) путем использования рациональных стратегий усвоения на этапе предъявления* (Кандидатская диссертация). Москва, Российская Федерация.
- Скурихин, Н. А. (2012). *Методика формирования стратегий коммуникативного стиля в обучении английскому языку студентов вуза* (Кандидатская диссертация). Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Российская Федерация.
- Слезко, Ю. В. (2014). *Методика формирования стратегий овладения профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз)* (Кандидатская диссертация). Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Соколова, Т. А. (2009). *Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению на французском языке студентов неязыкового вуза* (Кандидатская диссертация). Иркутский государственный лингвистический университет, Иркутск, Российская Федерация.
- Сорокина, С. В. (2008). *Дискурсивные стратегии педагогического общения в содержании профессиональной подготовки лингвиста-преподавателя* (Кандидатская диссертация). Ставропольский государственный университет, Махачкала, Российская Федерация.
- Сухарева, Т. Н. (2002). *Формирование коммуникативных стратегий словоупотребления у студентов неязыкового вуза (на материале английского языка)* (Кандидатская диссертация). Тамбовский государственный университет имени Р.Г. Державина, Тамбов, Российская Федерация.

- Тарнопольський, О. Б. (2019). Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у XXI сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*, 2, 3-9.
- Тарнопольський, О. Б. та Кабанова, М. Р. (2017). Конструктивістські підручники з англійської мови для професійних цілей: варіанти побудови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 58, 149-157.
- Терещук, Д. Г. (2013). *Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій* (Кандидатська дисертація). Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Терновых, Т. Ю. (2007). *Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык)* (Кандидатская диссертация). Орловский государственный университет, Москва, Российская Федерация.
- Тимофеева, Т. И. (2008). *Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку* (Кандидатская диссертация). Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Российская Федерация.
- Толмачева, Т. А. (2009). *Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения* (Кандидатская диссертация). Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайск, Российская Федерация.
- Трофимова, И. Д. (2003). *Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза (немецкий язык, I курс)* (Кандидатская диссертация). Бурятский государственный университет, Улан-Удэ, Российская Федерация.
- Цветкова, Н. И. (2007). *Система качества как основа формирования коммуникативных стратегий при обучении иностранному языку (неязыковой вуз, начальный этап)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва, Российская Федерация.
- Цепкало, О. В. (2017). *Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англomовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування* (Кандидатська дисертація). Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Цыганова, Л. В. (2011). *Формирование стратегий самостоятельной работы будущих менеджеров средствами проектной технологии* (Кандидатская диссертация). Тольяттинская академия управления, Тольятти, Российская Федерация.
- Чунихина, А. А. (2013). *Методика обучения коммуникативным стратегиям взаимодействия студентов направления подготовки (специальности) "Экономика" в процессе изучения иностранного языка (английский язык)* (Кандидатская диссертация). Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Москва, Российская Федерация.
- Щерба, Н. С. (2009). *Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції* (Кандидатська дисертація). Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир, Україна.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44 (2), 167-180.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.

Reference

- Astafurova, T. N. (1997). Strategii kommunikativnogo povedenija v professional'no-znachimyh situacijah mezhkul'turnogo obshhenija (lingvisticheskij i didakticheskij aspekt) (Doktorskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Babaskina, E. G. (2011). Metodika ovladenija perevodcheskoj strategiej posredstvom razvitiya poznavatel'noj aktivnosti studentov na primere discipliny "Predperevodcheskij praktikum" (Kandidatskaja dissertacija). Kurskij gosudarstvennyj universitet, Kursk, Rossijskaja Federacija.
- Bakaieva, H. Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I., Ivanischeva, V. O., Klymenko, L. J., Kozymyrs'ka, T. I., ... Khodtseva, A. O. (2005). Prohrama z anhlijs'koi movy dlja profesijnogo spilkuvannia. Kyiv: Lenvit.
- Baturina, Ju. V. (2015). Formirovanie argumentativnyh strategii u magistrantov-psihologov s ispol'zovaniem setevyh komp'juternyh tehnologii (na materiale anglijskogo jazyka) (Kandidatskaja dissertacija). Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.
- Bihych, O. B. Bondar, L. V., Voloshynova, M. M., Maksymenko, L. O., Ohuj O. M., Okopna Ya. V., ta Simkova, I. O. (2013). Teoriia i praktyka formuvannia inshomovnoi profesijno oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni u studentiv nelinhvistychnykh spetsial'nostej. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bondar, L. V. (2011). Metodyka navchannia frantsuz'koho profesijno spriamovanoho monolohichnogo movlennia studentiv tekhnichnykh spetsial'nostej z urakhuvanniam ikh navchal'nykh styliv (Kandydats'ka dysertatsiia). Natsional'nyj tekhnichnyj universytet Ukrainy "Kyivs'kyj politekhnichnyj instytut", Kyiv, Ukraina.
- Buteva, V. Ye. (2014). Formuvannia stratehichnoi kompetentsii u studentiv elektrotekhnichnykh spetsial'nostej u protsesi navchannia profesijno oriientovanoho chytannia nimets'koiu movoiu (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Vanivs'ka, O. M. (2009). Informatsijni tekhnologii v protsesi realizatsii movnykh stratehij u vyschij shkoli (Kandydats'ka dysertatsiia). Natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni M.P.Drahomanova, Kyiv, Ukraina.
- Galanova, O. A. (2003). Obuchenie strategijam nauchnoj diskussii na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze (Kandidatskaja dissertacija). Perm'skij gosudarstvennyj tehniceskij universitet, Perm', Rossijskaja Federacija.
- Gelivera, L. O. (2010). Metodika formirovanija diskursivno-strategicheskoi kompetencii lingvista-prepodavatelja posredstvom sinonimicheskikh jazykovykh sredstv: grammaticeskij aspekt (Kandidatskaja dissertacija). Stavropol'skij gosudarstvennyj universitet, Stavropol', Rossijskaja Federacija.
- Gromova, T. V. (2003). Strategii kommunikativnogo partnerstva v obuchenii audirovaniju studentov kak faktor povyshenija ih professional'noj kompetencii (Kandidatskaja dissertacija). Samarskaja gosudarstvennaja jekonomicheskaja akademija, Samara, Rossijskaja Federacija.
- Hudyma, Yu. P. (2018). Formuvannia u majbutnikh uchyteliv anhlijs'koi movy navchal'no-stratehichnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Zadorozhna, I. P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostijnoi roboty majbutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlovnoiu komunikativnoiu kompetentsiieiu (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Zykova, A. V. (2010). Metodika rasshirenija slovarnogo zapasa inozazychnoj leksiki na osnove individual'nykh strategij obuchenija (na materiale francuzskogo jazyka kak vtorogo inostrannogo v jazykovom vuze) (Kandidatskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet imeni M.A. Sholohova, Moskva, Rossijskaja Federacija.

- Ivanov, A. V. (2012). Formirovanie u studentov vuza kompensatornoj kompetencii pri obuchenii inozazychnomu govoreniju (na materiale prepodavanija anglijskogo jazika) (Kandidatskaja dissertacija). Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobroljubova, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Kalinina, M. S. (2011). Obuchenie studentov-lingvistov kommunikativnym strategijam polilogicheskogo obshhenija (francuzskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet, Volgograd, Rossijskaja Federacija.
- Kareva, L. A. (2002). Ispol'zovanie strategicheskoi kompetencii v processe obuchenija ustnomu obshheniju v aspekte dialoga kul'tur (anglijskij jazyk, nejazykovej VUZ) (Kandidatskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Kononova, V. A. (2009). Model' formirovanija strategicheskoi uchebnoj kompetencii u studentov pervogo kursa jazykovogo fakul'teta universiteta (na primere obuchenija anglijskomu jazyku) (Kandidatskaja dissertacija). Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.
- Koreneva, M. R. (2003). Metodika formirovanija kompensatornyh umenij govorenija u studentov jazykovogo vuza (II kurs, francuzskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Burjatskij gosudarstvennyj universitet, Ulan-Udje, Rossijskaja Federacija.
- Kosilova, M. F. (1997). Strategii vosprijatija rechevogo soobshhenija v nauchnom tekste: lingvodidakticheskij analiz (Doktorskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Kuznecova, S. A., Musnickaja, E. V. ta Pavlova, K. G. (2001). Programma kursa inostrannogo jazyka dlja vuzov ne jazykovykh special'nostej (2001). Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet.
- Ledovskih, C. L. (2004). Obuchenie strategijam ponimania nauchnogo teksta studentov estestvennonauchnogo profilja (anglijskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni G.R. Derzhavina, Tambov, Rossijskaja Federacija.
- Liver, Betti Lu. (2000). Metodika individualizirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku s uchetoj vlijanija kognitivnykh stilej na process ego usvoenija (Kandidatskaja dissertacija). Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A.S. Pushkina, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Matienko, A. V. (2012). Metodicheskaja koncepcija kognitivno-kommunikativnogo kontrolja v sisteme obuchenija inostrannomu jazyku studentov lingvisticheskogo vuza (Doktorskaja dissertacija). Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Matsnieva, O. A. (2019). Suchasni tendentsii naukovno-metodychnoho doslidzhennia protsesu formuvannia profesijnoi mizhkul'turnoi komunikativnoi kompetentnosti majbutnikh fakhivtsiv nelinhvistychnoho profilju. Visnyk KNLU. Serija Pedagogika ta psykholohija, 30, 33-42.
- Mykhajlenko, O. A. (2015). Metodyka navchannia majbutnikh filolohiv stratehij pys'movoho perekladu ofitsijno-dilovykh tekstiv z ukrains'koi movy na anhlijs'ku (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj universytet im. Tarasa Shevchenka, Kyiv, Ukraina.
- Mihina, A. Je. (2009). Metodika formirovanija strategij audirovanija u studentov nejazykovogo vuza (anglijskij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Burjatskij gosudarstvennyj universitet, Ulan-Udje, Rossijskaja Federacija.
- Molchanova, Ju. A. (2009). Metodika obuchenija studentov nejazykovogo vuza professional'noj terminologii na osnove kompensatornoj kompetencii (anglijskij jazik) (Kandidatskaja dissertacija). Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobroljubova, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red.). (2003). Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vvychnennia, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv: Lenvit.

- Papikjan, A. V. (2011). Formirovanie kompensatornoj kompetencii kak sredstva uprezhdenija i preodolenija sociokul'turnoj interferencii (nemeckij jazyk, nachal'nyj jetap jazykovogo vuza) (Kandidatskaja dissertacija). Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Pjatigorsk, Rossijskaja Federacija.
- Plotnikov, Ye. O., Yaremko, D. P. (2018). Stratehichna kompetentnist' u naukovij periodytsi: anotovani bibliografii. Visnyk KNLU. Seriiia Pedahohika ta psykholohiia, 29, 208-231.
- Roptanova, L. F. (1991). Aktivizacija izuchenija leksiki na 1 kurse jazykovogo fakul'teta (vuza) putem ispol'zovanija racional'nyh strategij usvoenija na jetape pred#javlenija (Kandidatskaja dissertacija). Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Skurihin, N. A. (2012). Metodika formirovanija strategij kommunikativnogo stilja v obuchenii anglijskomu jazyku studentov vuza (Kandidatskaja dissertacija). Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobroljubova, Nizhnij Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Slezko, Ju. V. (2014). Metodika formirovanija strategij ovladenija professional'nym diskursom sfery turizma (anglijskij jazyk, nejazykovej vuz) (Kandidatskaja dissertacija). Burjatskij gosudarstvennyj universitet, Ulan-Udje, Rossijskaja Federacija.
- Sokolova, T. A. (2009). Metodika formirovanija slovoobrazovatel'nyh strategij pri obuchenii chteniju na francuzskom jazyke studentov nejazykovogo vuza (Kandidatskaja dissertacija). Irkutskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Irkutsk, Rossijskaja Federacija.
- Sorokina, S. V. (2008). Diskursivnye strategii pedagogicheskogo obshhenija v sodержanii professional'noj podgotovki lingvista-prepodavatelja (Kandidatskaja dissertacija). Stavropol'skij gosudarstvennyj universitet, Mahachkala, Rossijskaja Federacija.
- Suhareva, T. N. (2002). Formirovanie kommunikativnyh strategij slovoupotreblenija u studentov nejazykovogo vuza (na materiale anglijskogo jazyka) (Kandidatskaja dissertacija). Tambovskij gosudarstvennyj universitet imeni R.G. Derzhavina, Tambov, Rossijskaja Federacija.
- Tarnopol's'kyj, O. B. (2019). Try holovnykh paradyhmy u vykladanni inozemnykh mov u KhKhI storichchi: prolehomeny do stvorennya iedynoho pidkhdodu do ikh navchannia. Inozemni movy, 2, 3-9.
- Tarnopol's'kyj, O. B. ta Kabanova, M. R. (2017). Konstruktyvists'ki pidruchnyky z anhljjs'koi movy dlja profesijnykh tsilej: varyanty pobudovy. Naukovyj chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova, 58, 149-157.
- Tereschuk, D. H. (2013). Formuvannia u studentiv filolohichnykh spetsial'nostej inshomovnykh komunikatyvnykh stratehij z vykorystanniam movlennievnykh symuljatsij (Kandydats'ka dysertatsiia). Natsional'nyj pedahohichnyj universytet im. M.P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina.
- Temovyh, T. Ju. (2007). Metodika formirovanija strategij avtonomnoj uchebnoj dejatel'nosti u studentov-pervokursnikov v rabote s inozazychnym tekstem (jazykovej fakul'tet, nemeckij jazyk) (Kandidatskaja dissertacija). Orlovskij gosudarstvennyj universitet, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Timofeeva, T. I. (2008). Formirovanie strategicheskoi kompetencii studentov v kommunikativnoj dejatel'nosti v processe obuchenija inostrannomu jazyku (Kandidatskaja dissertacija). Ul'janovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.N. Ul'janova, Ul'janovsk, Rossijskaja Federacija.
- Tolmacheva, T. A. (2009). Metodika obuchenija studentov kommunikativnym strategijam inozazychnogo rechevogo povedenija v povsednevnyh situacijah mezhkul'turnogo obshhenija (Kandidatskaja dissertacija). Gorno-Altajskij gosudarstvennyj universitet, Gorno-Altajsk, Rossijskaja Federacija.
- Trofimova, I. D. (2003). Metodika formirovanija strategij avtonomnogo chtenija u studentov jazykovogo vuza (nemeckij jazyk, I kurs) (Kandidatskaja dissertacija). Burjatskij gosudarstvennyj universitet, Ulan-Udje, Rossijskaja Federacija.
- Cvetkova, N. I. (2007). Sistema kachestva kak osnova formirovanija kommunikativnyh strategij pri obuchenii inostrannomu jazyku (nejazykovej vuz, nachal'nyj etap) (Kandidatskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Moskva, Rossijskaja Federacija.

- Tsepkało, O. V. (2017). *Metodyka navchannia komunikatyvnykh stratehij profesijno spriamovanoho anhlomovnoho pysemnoho spilkuвання majbutnykh fakhivtsiv z mashynobuduvannia* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivskij natsional'nyj universytet im. Tarasa Shevchenka, Kyiv, Ukraina.
- Cyganova, L. V. (2011). *Formirovanie stratehij samostojatel'noj raboty budushhij menedzherov sredstvami proektnoj tehnologii* (Kandidatskaja dissertacija). Tol'jattinskaja akademija upravlenija, Tol'jatti, Rossijskaja Federacija.
- Chunihina, A. A. (2013). *Metodika obuchenija kommunikativnym strategijam vzaimodejstvija studentov napravlenija podgotovki (special'nosti) "Jekonomika" v processe izuchenija inostrannogo jazyka (anglijskij jazyk)* (Kandidatskaja dissertacija). Moskovskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet im. M.A. Sholohova, Moskva, Rossijskaja Federacija.
- Scherba, N. S. (2009). *Pidhotovka majbutn'oho vchytelia do formuvannia v uchniv inshomovnoi stratehichnoi kompetentsii* (Kandydats'ka dysertatsiia). Zhytomyrskij derzhavnyj universytet im. I. Franka, Zhytomyr, Ukraina.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018).
- Oxford, R. L. (2011). *Strategies for learning a second or foreign language*. *Language Teaching*, 44 (2), 167-180.
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*. London: Versita.

ПРОГРАМИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207773>

УДК 378.048.2

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ АКАДЕМІЧНОГО ТИПУ”

Биркун Л. В.

lbyrkun@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-1167-6810>

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Дата надходження 03.05.2020. Рекомендовано до друку 31.05.2020.

Анотація. Ця програма розроблена згідно вимог освітньо-професійної навчальної програми (“2017 Теорія та методика навчання української мови і літератури та іноземної мови в старшій профільній школі”) підготовки студентів другого (магістерського) освітнього рівня спеціальності / напряму 2016 014 01 Середня освіта (Українська мова і література) для спеціалізації “Учитель загальноосвітньої профільної школи III ступеня академічного типу (спеціалізована школа, гімназія, колеґіум, лицей)”.

Ключові слова: інноваційні підходи до розуміння навчально-методичного забезпечення, усвідомлення значимості освітніх документів, методичні публікації, метод джигсо як інтенсивний обмін ресурсами, портфоліо ресурсного курсу, схеми аналізу й оцінювання текстів, наочності, вправ і завдань уроків підручника, виявлення рівнів комунікативної орієнтованості, мультимодальності та рефлексивності вправ і завдань, рефлексивні щоденники, модифікація уроків тематичних циклів підручників, адаптація автентичних текстів та наочності до цілей навчання, принципи створення навчальних матеріалів для учнів і учнями, розробка мультимодальної наочності, вибір і розробка різнотипного навчально-методичного забезпечення, створення деталізованих конспектів уроків на основі вітчизняних та зарубіжних навчально-методичних комплектів, вимоги до навчання іноземної мови в школах академічного типу, формування професійної педагогічної компетентності студентів як майбутніх вчителів старшої школи, методична компетентність майбутніх вчителів, критичне та креативне мислення, проектування психологічно безпечного й комфортного навчального середовища, уміння планування й використання різних видів навчально-методичного забезпечення в старшій школі, створення методичного портфоліо як основного засобу оцінювання навчальних досягнень студентів у розумінні, використанні й розробці навчально-методичного забезпечення.

Биркун Л. В. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка

Программа учебной дисциплины “Учебно-методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в школах академического типа”

Аннотация. Эта программа разработана согласно требований образовательно-профессиональной учебной программы (“2017 Теория и методика обучения украинского языка и литературы и иностранного языка в старшей профильной школе”) подготовки студентов второго (магистерского) образовательного уровня специальности 2016 014 01 Среднее образование (Украинский язык и литература) для специализации “Учитель общеобразовательной профильной школы III ступени академического типа (специализированная школа, гимназия, коллегіум, лицей)”.

Ключевые слова: инновационные подходы к пониманию учебно-методического обеспечения, осознание значимости образовательных документов, методические публикации, метод джигсо как интенсивный обмен ресурсами, портфоліо ресурсного курса, схемы анализа и оценивания текстов, наглядности, упражнений и заданий уроков учебника, выявление уровней коммуникативной ориентированности, мультимодальности, и рефлексивности упражнений и заданий, рефлексивные дневники, модификация

уроков тематических циклов учебников, адаптация аутентичных текстов и наглядности к целям обучения, принципы создания учебных материалов для учеников и учениками, разработка мультимодальной наглядности, отбор и разработка разнотипного учебно-методического обеспечения, создание детализированных конспектов уроков на основе отечественных и зарубежных учебно-методических комплектов, требования к обучению иностранного языка в школах академического типа, формирование профессиональной педагогической компетентности студентов как будущих учителей старшей школы, методическая компетентность будущих учителей, критическое и креативное мышление, проектирование психологически безопасной и комфортной учебной среды, умения планирования и использования разных видов учебно-методического обеспечения в старшей школе, создание курсового портфолио как основного средства оценивания учебных достижений студентов в понимании, использовании и разработке учебно-методического обеспечения.

Byrkun L. V. Kyiv National Taras Shevchenko University

Programme of the academic course “Provision (resources) for education and teaching foreign languages in schools of academic type”

Abstract. This program is designed according to the requirements of educational professional instructional program (“2017 Theory and Methods of Teaching the Ukrainian Language and Literature and Foreign Languages in Specialist Philology High School) of preparing students of the second (master) educational level for the specialty 2016 014 01 Secondary Education (the Ukrainian Language and Literature) for the specialization “Teacher of General- Education Specialist Philology Schools of Academic Type for Older Pupils (Specialized School, Gymnasium, Collegium, Lyceum).

Key words: innovative approaches to modern understanding of provision (resources) for education and teaching, significance of educational documents, research publications on methods, jigsaw method as an intensive exchange of resources, resource course portfolio, schemes of analysis and evaluation of texts, visuals, exercises and tasks of the textbook lessons, finding levels of communicative orientation, multimodality and reflexivity of exercises and tasks, reflexive diaries, modification of lessons from textbook thematic cycles, adaptation of authentic texts and visuals to the teaching aims, principles of teaching materials development for students/pupils and by students/pupils, development of multimodal visuals, selection and development of different types of provision (resources) for education and teaching, designing detailed teacher’s notes for lessons on the basis of home and foreign course books, requirements to teaching a foreign language in schools of academic type, formation of professional pedagogic competence of high school student teachers, competence of student teachers on methods, critical and creative thinking, designing psychologically safe and comfortable learning environment, skills of planning and using different types of provision (resources) for education and teaching in senior grades of secondary school, creation of the course portfolio as the main means of evaluation of learning achievements of student teachers in understanding, using and developing provision (resources) for education and teaching.

Цілі дисципліни а) ознайомити студентів зі змістом і вимогами основних освітніх документів, що стосуються іноземних мов (ІМ), б) навчити аналізувати, оцінювати, модифікувати підручники та створювати власні уроки на основі вітчизняних і зарубіжних навчально-методичних комплектів (НМК) у контексті вимог шкіл академічного типу.

Попередні вимоги до опанування або вибору навчальної дисципліни:

1. *Знати:* теоретичні основи методики викладання ІМ: цілі, зміст, підходи, методи і методичні прийоми, засоби, форми організації процесу навчання ІМ у школах академічного типу.

2. *Уміти:* ефективно вибудовувати процес навчання ІМ у школах академічного типу, відповідно до завдань і умов навчання; використовувати сучасні методи, технології навчання ІМ.

3. *Володіти елементарними навичками:* застосування методичних прийомів навчання ІМ, а також системної діагностики якості знань, навичок і вмій.

Анотація навчальної дисципліни:

Навчальна дисципліна є складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, напряму підготовки 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)), кластеру “Українська мова і література та англійська мова” (Магістр).

Дисципліна викладається на II курсі в IV семестрі в обсязі 1.5 кредити ЕСТС, зокрема 58 годин (з них 14 год. лекцій та 14 год. практичних занять, 28 год. самостійної роботи та 2 год. заліку). Завершується дисципліна заліком у IV семестрі. Також передбачено 2 змістові модулі та 2 модульні контрольні роботи.

Дисципліна націлена на формування професійної педагогічної компетентності студентів, а також сприяє формуванню здатності застосування технологій, підходів, методів, принципів, засобів навчання в ході самостійної роботи.

Програма з навчальної дисципліни призначається для студентів університетів, інститутів/факультетів ІМ, які оволодівають фахом учителя ІМ в магістратурі.

4. Завдання дисципліни:

– ознайомити студентів з навчально-методичним забезпеченням у процесі викладання ІМ у школах академічного типу;

– озброїти майбутніх учителів сучасними методами аналізу, оцінювання та модифікації навчально-методичного забезпечення процесу навчання ІМ у школах академічного типу;

– сформувати у студентів методичну компетентність створення власних навчальних матеріалів з використанням технологій критичного та креативного мислення, готовності до самостійного пошуку та постійного вдосконалення набутих знань і вмінь.

5. Результати навчання за дисципліною:

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсум- ковій оцінці з дисцип- ліни
Код	Результат навчання			
I	1. Знання про застосування сучасних концепцій й інноваційних підходів до розуміння навчально-методичного забезпечення в школах академічного типу. 2. Знання про методи розробки навчально-методичного забезпечення. Уміння створювати презентації про застосування цих методів на уроках ІМ 3. Знання про різні види навчально-методичного забезпечення для використання на уроках та про управління й організацію роботи на уроках із залученням того чи іншого виду навчально-методичного забезпечення 4. Знання про сучасні освітньо-дослідницькі інструменти для вчителів, принципи та критерії їх застосування для проведення аналізу та оцінювання навчально-методичного забезпечення з ІМ у школах академічного типу 5. Знання щодо застосування та використання принципів дизайнування для створення навчальних матеріалів для учнів, для розроблення мультимодальної наочності для проведення уроків ІМ, для укладання методичного портфоліо як основного засобу самоцінювання і оцінювання навчальних досягнень. 6. Знання щодо організації і використання електронних підручників.	Практичні заняття	Активна участь на занятті, підготовка та презентація проектів, виконання завдань, знання лексичного, граматичного і фонетичного матеріалу курсу	20

Продовження

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсум- ковій оцінці з дисцип- ліни
Код	Результат навчання			
2	<p>Уміння:</p> <p>Уміння аналізувати й оцінювати сучасне навчально-методичне забезпечення для навчання ІМ у школах академічного типу</p> <p>1. Уміння за допомогою відповідного навчально-методичного забезпечення автономно та в парах чи команді проектувати психологічно безпечне й комфортне освітнє середовище, організувати співпрацю учнів</p> <p>2. Уміння використовувати методи проектування та укладання навчальних матеріалів у професійній діяльності</p> <p>3. Уміння планувати й реалізовувати різні види навчально-методичного забезпечення з ІМ у школах академічного типу.</p>	<i>Практичні заняття, технологія проектів</i>	Виступи на практичних заняттях, підготовка та презентація проектів, наочності, методичного портфоліо, письмові роботи	20
3	<p>Комунікація:</p> <p>1. Уміння вибрати чи розробити такі навчальні матеріали, котрі допоможуть організувати співпрацю учнів, ефективно працювати в команді (педагогічному колективі освітнього закладу, інших професійних об'єднаннях).</p> <p>2. Уміння звертати увагу на такі навчальні матеріали, котрі допоможуть учням і вчителю бути толерантним, ввічливим у спілкуванні з колегами та учнями, цінувати різноманіття та мультикультурність, керуватися в педагогічній діяльності етичними нормами, принципами толерантності, діалогу й співробітництва з представниками інших країн</p> <p>3. Уміння розробляти такі навчальні матеріали, котрі допоможуть учням і вчителю ефективно спілкуватися в педагогічному колективі, науково-навчальній, соціально-культурній і офіційно-ділових сферах; аналізувати, оцінювати, модифікувати підручкові уроки та готувати ефективні презентації про свої дослідницькі здобутки</p>	<i>Практичні заняття, семінари, лекції,</i>	Бесіди, моделювання ситуацій	10
4	<p>Автономність і відповідальність:</p> <p>4.1. Готує матеріали, котрі допомагають учням адаптуватися до нових ситуацій та умов освітнього процесу, приймати рішення</p>	Практичні заняття, самостійна робота,	Усні відповіді студентів, письмові роботи.	10

6. Співвідношення результатів навчання дисципліни із програмними результатами навчання (необов'язково для вибіркових дисциплін які не входять до блоків спеціалізації)

Програмні результати навчання (назва)	Результати навчання дисципліни (код)																
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	
<i>Знання</i>																	
<i>Знає та застосовує</i> сучасні концепції й інноваційні підходи до розуміння навчально-методичного забезпечення в школах академічного типу	+	+	+	+	+	+											
<i>Знає та застосовує</i> методи розроблення навчально-методичного забезпечення. <i>Уміє</i> створювати презентації про застосування цих методів на уроках з ІМ із урахуванням різноманітності інтересів та потреб навчальної цільової групи	+		+	+			+							+			+
<i>Аналізує й оцінює</i> різні види навчально-методичного забезпечення у професійній та громадській діяльності. Може виступати експертом оцінювання підручників.											+		+				
<i>Здатний проєктувати</i> психологічно безпечне й комфортне освітнє середовище, ефективно працювати автономно та в команді, організовувати співпрацю учнів та комунікацію з їхніми батьками завдяки грамотному використанню навчально-методичного забезпечення.							+			+		+					+
<i>Здатний створювати</i> навчальні матеріали для учнів, а також укладати методичне портфоліо для майбутнього вчителювання.										+							
<i>Здатний</i> цінувати різноманіття та мультикультурність, керуватися в педагогічній діяльності етичними нормами, принципами толерантності, діалогу й співробітництва.																	
<i>Володіє</i> методичною компетентністю в сфері аналізу, оцінювання та модифікації навчальних матеріалів та може ефективно використовувати її у роботі. <i>Здатний</i> удосконалювати й підвищувати власний компетентнісний рівень у вітчизняному та міжнародному контексті.							+			+				+			+
<i>Уміє</i> працювати з цифровими джерелами, знаходити, обробляти, систематизувати й застосовувати в освітній діяльності сучасну наукову інформацію. <i>Уміє</i> аналізувати навчальні матеріали з точки зору рівня їхньої комунікативної орієнтованості.	+	+	+	+	+	+								+			+

7. Схема формування оцінки.

7.1 Форми оцінювання студентів:

Усні відповіді, презентації, письмові рефлексивні роботи, проекти, портфоліо.

Студент допускається до підсумкового оцінювання за умови, якщо виконає 60% письмових робіт, напише 2 модульні контрольні роботи, а також набере за поточні роботи 36 і більше балів.

7.2 Організація оцінювання: (обов'язково зазначається порядок організації передбачених робочою навчальною програмою форм оцінювання із зазначенням орієнтовного графіку оцінювання).

За кожне практичне заняття студент набирає максимально 5 балів, далі оцінки підсумовуються і знаходиться середня арифметична, яка надалі множиться на 12. Отже максимально 60 балів.

5 балів	Студент самостійно готує презентацію, не має проблем з мовленням відповідно до програмних вимог, виконує всі завдання самостійно, пише тести на 90-100 %.
4 бали	Студент майже самостійно готує презентацію, майже не має мовленнєвих проблем відповідно до програмних вимог, виконує майже всі завдання самостійно, пише тести на 75-89 %.
3 бали	Студент готує презентацію, демонструє деякі мовленнєві проблеми відповідно до програмних вимог, виконує завдання, пише тести з помилками на 60-74 %.
2 бали	Студент має проблеми з мовленням, мовлення не відповідає вимогам програми рівня B2 з ІМ, виконує не всі завдання, виконує їх з помилками, пише тести з помилками на 0-59 %.
1 бал	Не ставимо.

За першу модульну контрольну роботу студент набирає максимально 5 балів, а за другу – максимально – 15 балів. Перша модульна контрольна робота складається з тестової частини та усної бесіди.

5 балів	Студент легко імплементує теорію в практику, володіє мовними й мовленнєвими вміннями відповідно до рівня B2+.
4 бали	Студент робить несуттєві помилки, володіє мовними й мовленнєвими вміннями відповідно до рівня B2.
3 бали	Студент відчуває труднощі у мовленні, припускає значну кількість помилок.
2 бали	Студент втілює лише спорадично теорію на практиці. Володіє на 30-50% мовними й мовленнєвими вміннями відповідно до рівня B2.

У такий спосіб поточне оцінювання 60 балів.

На іспиті студент набирає 40 балів: 4 завдання по 10 балів: два теоретичні, по одному практичне й рефлексивне .

10 балів	Студент вільно і повно володіє мовними й мовленнєвими вміннями відповідно до рівня B2 матеріалом, розуміє усі граматичні поняття, імплементує теорію в практику, виконує письмову роботу на 18-20 балів, що відповідає оцінці "відмінно".
9 балів	Студент володіє матеріалом на 90%, викладає логічно, розуміє майже усі поняття, імплементує теорію в практику, проте робить незначні помилки, які ж сам виправляє.
8 балів	Студент володіє матеріалом на 80%, викладає логічно, розуміє 80% понять, має труднощі під час імплементування теорії в практику.
7 балів	Студент володіє матеріалом на 70%, розуміє 70% понять, має труднощі під час імплементування теорії в практику.
6 балів	Студент володіє матеріалом на 60%, знає лише основні положення, які слід висвітлити, розуміє 60% понять, потребує допомоги викладача під час імплементування теорії в практику.

5 балів	Студент володіє матеріалом на 50%, знає лише основні положення, які слід висвітлити, розуміє 50% понять, потребує допомоги викладача під час імплементації теорії в практику.
4 бали	Студент володіє матеріалом досить поверхово, плутає ключові поняття, потребує допомоги викладача під час імплементації теорії в практику.
3 бали	Студент володіє матеріалом на 30%, дає неправильну інтерпретацію ключовим поняттям, потребує допомоги викладача під час імплементації теорії в практику.
2 бали	Студент володіє матеріалом спорадично, не системно, дає неправильну інтерпретацію ключовим поняттям, навіть з допомогою викладача прикладає багато зусиль для імплементації теорії в практику.
1 бал	Студент володіє лише одиничними поняттями, мовлення спорадичне.

7.3 Шкала відповідності оцінок

Відмінно / Excellent	90-100
Добре / Good	75-89
Задовільно / Satisfactory	60-74
Незадовільно / Fail	0-59
Зараховано / Passed	60-100
Не зараховано / Fail	0-59

8. Структура навчальної дисципліни.

Тематичний план занять

Тема	Кількість годин		
	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль 1: Методика формування методичної компетентності майбутніх учителів в розумінні, оцінюванні й продукуванні навчально-методичного забезпечення в школах академічного типу			
Тема 1. Традиційні підходи й методи оцінювання освітніх документів та навчальних матеріалів з ІМ. Врахування психолого-педагогічних особливостей їх використання учнями шкіл академічного типу.	2		2
Тема 2: Теорія мультимодальності та оцінювання навчально-методичного забезпечення з ІМ для зазначеної навчальної аудиторії.	2		2
Тема 3: Теорія комунікативної орієнтованості й оцінювання навчально-методичного забезпечення ІМ для зазначеної навчальної аудиторії.	2		2
Тема 4: Теорія диверсативності й оцінювання навчально-методичного забезпечення з ІМ для зазначеної навчальної аудиторії.	2		2
Тема 5: Теорії інтерактивності й оцінювання навчально-методичного забезпечення з ІМ для зазначеної навчальної аудиторії. Мультимедійна педагогічна презентація. Шляхи її створення. Вимоги до презентації. Презентація порівняльного аналізу підручників.		2	2
Тема 6: Теорії рефлексії й оцінювання навчально-методичного забезпечення з ІМ мов для зазначеної навчальної аудиторії. Рефлексивні щоденники учнів і майбутніх учителів. Оцінювання рівня рефлексивності навчально-методичних комплектів.	2		2

Продовження

Тема	Кількість годин		
	Лекційні заняття		Лекційні заняття
Тема 7: Портфоліо як метод засвоєння курсу і як метод оцінювання методичної компетентності майбутніх учителів.	2		2
Тема 8. Вимоги до аналізу, оцінювання та розроблення навчальних матеріалів, котрі забезпечують проведення занять за методом джигсо.		2	2
Тема 9. Вимоги до аналізу й оцінювання курсів, укладених за методом активізації резервних можливостей учня та учнівської групи. Оцінювання та модифікація інтенсивних методів викладання. Створення завдань, що сприяють утворенню успішної комунікативної спільноти.		2	2
Змістовий модуль 2. Методика формування у майбутніх учителів методичної компетентності в проведенні аналізу, оцінювання, модифікації існуючого навчально-методичного забезпечення та в створенні нових сучасних навчальних матеріалів			
Підготовка та презентація практичних завдань-проектів. Тема 10: Аналіз підручників з точки зору розмаїття методів та підходів, а також прийомів навчання. Модифікаційні схеми для вибраного контексту та років навчання.	2		2
Підготовка та презентація практичних завдань-проектів. Тема 11: Аналіз тематичного циклу підручника з точки зору рівня мультимодальності навчального матеріалу (використання вербального і візуального матеріалу, аудіо, відео та друкованого матеріалу тощо)		2	2
Підготовка та презентація практичних завдань-проектів. Тема 12: Аналіз тематичного циклу підручника з точки зору специфіки балансу вербального і візуального матеріалу		2	2
Підготовка та презентація практичних завдань-проектів. Тема 13: Аналіз тематичного циклу підручника з точки зору рівня використання принципу контекстуалізації.		2	2
Підготовка та презентація практичних завдань-проектів. Тема 14: Аналіз тематичного циклу підручника з точки зору рівня гендерного балансу. Модифікація матеріалів. Створення гендерно збалансованих завдань та вправ		2	2
МКР		2	
Всього годин	14	14	28

Загальний обсяг 58 год., зокрема лекції – 14 год., практичні заняття – 14 год., самостійна робота – 28 год., завершується дисципліна заліком.

9. Рекомендовані джерела:

Основна література:

1. Michael Long and Catherine Doughty. The Handbook of Language Teaching. Blackwell Publishing. –2011.
2. Simon Borg. Teacher Cognition and Language Education. Bloomsberry Publishing. – 2006.
3. Multimodal Teaching and Learning/ by Gunter Cress and others/. Routledge. – 2013.
4. Billie Eilam. Teaching, Learning, and Visual Literacy. The Dual Role of Visual Representation. Cambridge University Press, 2012.
5. Dobson J.M. Effective Techniques for English Conversation Groups. – Newbury House Publishers, 1997.
6. Thornbury S. The CELTA course [Certificate in English Language Teaching to Adults] / Scott Thornbury and Peter Watkins. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2007.
7. Види навчальних презентацій. Режим доступу до джерела: <http://kukh.ho.ua/kurs/zaol/lit/prez.pdf>
8. The Common European Framework of reference: Language Learning, teaching. Assessment.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: Підручник / кол. авторів під керівництвом С.Ю.Ніколаєвої. – Київ: Ленвіт, 2013.
10. Програми для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 5-9 класи. – Київ. 2002.
11. Програми для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. – Київ. 2002.

Додаткова література (для самостійного опрацювання)

1. Longman Dictionary of contemporary English / director, Della Summers. New ed. – PEI 628. 58, 2003.
2. Ресурси мережі Інтернет.
3. Dobson J.M. Effective Techniques for English Conversation Groups. — Newbury House Publishers, 1997.
4. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching, New Ed. Longman. 1991.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207774>

УДК 378.046

**ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
“ДІЛОВА ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)”**

*(галузь знань 12 Інформаційні технології,
спеціальність 122 Комп’ютерні науки)*

Коробейнікова Т. І.

tikorobeinikova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9218-5409>

Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро

Дата надходження 27.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. Програма розроблена для здобувачів третього року навчання бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 122 Комп’ютерні науки. Метою навчальної дисципліни є формування англомовної комунікативної компетентності на рівні B2. Курс організовано за сімома темами, за якими студенти опановують лексичний та граматичний мінімуми, необхідні для англомовної ділової усної та письмової комунікації. У проєкті програми визначається зміст навчальної дисципліни та заплановані результати навчання; форми та види контролю; порядок оцінювання результатів навчання та нарахування балів; список основної та допоміжної рекомендованої літератури; інформаційні ресурси мережі Інтернеті.

Ключові слова: галузь знань 12 Інформаційні технології, спеціальність 122 Комп’ютерні науки, бакалавр, ділова англійська мова, третій курс.

Коробейнікова Т. И., Университет имени Альфреда Нобеля, Днепр

Программа учебной дисциплины “Деловой иностранный язык (английский)”

Аннотация. Программа разработана для студентов третьего года обучения, уровень бакалавра специальности 122 Компьютерные науки. Целью учебной дисциплины является формирование англоязычной коммуникативной компетентности на уровне B2. Курс включает семь тем, по которым студенты овладевают лексическим и грамматическим минимумами необходимыми для англоязычной деловой устной и письменной коммуникации. В проекте программы выделены содержание учебной дисциплины и запланированные результаты обучения; формы и виды контроля; порядок оценивания результатов обучения и начисления баллов; список основной и вспомогательной рекомендованной литературы; информационные ресурсы сети Интернет.

Ключевые слова: отрасль знаний 12 Информационные технологии, специальность 122 Компьютерные науки, бакалавр, деловой английский язык, третий курс.

Korobeinikova T., Alfred Novel University, Dnipro

The Curriculum of the Course “Business English”

Abstract. The programme of the course is designed for the third-year students of Bachelor Degree in 122 Computer Science. The objective of the discipline is the formation of the English-language communicative competence at the B2 level. The course is organized in seven topics for students’ mastering the lexical and grammatical minimums required for Business English oral and written communication. The draft of the programme determines the content of the discipline and the planned learning outcomes; forms and types of control; the procedure for evaluating learning outcomes and scoring; list of basic and auxiliary recommended literature; Internet resources.

Key words: Information Technologies, Computer Sciences, bachelor, Business English, third year.

Підготовка бакалаврів в галузі Інформаційних технологій провадиться відповідно до державного стандарту вищої освіти зі спеціальності 122 Комп’ютерні науки за освітньо-професійною програмою “Комп’ютерні науки”. До вибіркового компонентів циклу загальної підготовки такої освітньої програми входить дисципліна “Ділова іноземна мова (англійська)”.

Метою викладання “Ділової іноземної мови (англійської)” для здобувачів бакалаврського ступеня за освітньо-професійною програмою “Комп’ютерні науки” є формування англомовної комунікативної компетентності студентів на рівні B2, що передбачає опанування лексичних одиниць та граматичних структур, необхідних для ділової комунікації і подальшого професійного розвитку.

На вивчення дисципліни припадає 8 кредитів, що складає 240 навчальних годин, з яких 84 години – аудиторна робота та 132 – самостійної та 24 індивідуальної роботи студента. Курс на навчальний рік з розподілом по два змістові модулі на кожен семестр.

Зміст дисципліни та вибір методів її викладання спрямовані на оволодіння основними видами іншомовної мовленнєвої діяльності, а саме, аудіюванням, читанням, письмом, говорінням в діалогічній та монологічній формах. Самостійна робота здобувачів організовується на засадах змішаного навчання із використанням платформи “My English Lab”, сайтів та підкатів мережі Інтернет.

1. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Тема 1. Корпоративна культура.

Тема 2. Професійний розвиток та досягнення.

Змістовий модуль 2.

Тема 3. Етика бізнесу.

Тема 4. Ділові стосунки.

Змістовий модуль 3.

Тема 5. Ділові угоди та домовленості.

Тема 6. Фінанси та банківські операції.

Змістовий модуль 4.

Тема 7. Бізнес у мережі Інтернет.

Тема 8. Планування та розвиток бізнес проєктів.

Фонетика: вимова за британським стандартом; наголос у складних словах; інтонація простого розповідного речення, запитань, речень із вставними словами/конструкціями; логічний наголос експресивного мовлення; тон ділових переговорів.

Граматика: активний і пасивний стан дієслів; узгодження часів; модальні дієслова в діловому дискурсі; умовні речення; уживання артиклів; порядок прислівників та прислівникових зворотів; непряма мова.

Лексика: мовленнєві кліше ділової писемної та усної комунікації, мовленнєві формули вираження намірів, суджень, ставлення та оцінки, аргументації; термінологія банківської сфери та підприємницької діяльності.

Аудіювання та перегляд відео: уривки радіо та телевізійних програм і новин; телефонні ділові розмови; відеоконференції нарад та ділових зустрічей.

Читання: статті FinancialTimes; тексти-аналізи економічних показників; ділові листи; детальні описи подій, стану речей, бізнес планів тощо.

Письмо: блог новин компанії/організації; ділові (електронні) листи; запит / замовлення; звіт-доповідь; аргументоване повідомлення; реклама-презентація товару, послуги, підприємства.

Говоріння: ділова телефонна розмова; ведення засідань, нарад, перемовин; монолог-презентація бізнес ідей, планів, проєктів; доповідь.

Самостійна робота в середовищі “My English Lab” за темами курсу.

Індивідуальна робота – проєкти “General Business Ethic” та “My Start Up”.

2. Заплановані результати навчання

Після опанування курсу здобувач:

- збагачує свій словниковий запас новими лексичними одиницями в межах тем курсу та демонструє володіння англійською мовою на рівні B2+ в читанні текстів, які містять головним чином найуживаніші повсякденні мовленнєві зразки;
- демонструє володіння англійською мовою на рівні B2, спілкуючись із діловими партнерами та при написанні ділових листів-запитів, листів-пропозицій та відповідей на листи-запити;
- оперує граматичними, лексичними одиницями та кліше на рівні B2 під час здійснення переговорів, телефонних розмов та ділового листування;
- розуміє структуру ділового листа, його граматичні і лексичні особливості та стиль;
- володіє діловою англійською мовою на рівні B2 в діалогічному та монологічному мовленні;
- уміє вільно оперувати релевантною лексику у спілкуванні з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін;
- уміє вільно оперувати релевантною лексику задля успішного ведення переговорів, телефонних розмов щодо розміщення замовлення, визначення ціни, обговорення ділових пропозицій.
- у встановлені ділових взаємовідносин здатен висловлювати свою думку з певної проблеми, своє ставлення, вдаючись до мовленнєвих засобів вираження емоцій, надавати відповідні обґрунтовані аргументи за і проти, при цьому використовує широкий діапазон словникового запасу, зокрема кліше та термінологію бізнесу;
- володіє навичками письма на рівні B2 для написання ділових листів, запитів, опису товарів та послуг тощо;
- узагальнює, конкретизує та аргументує інформацію або певну точку зору під час написання доповіді, звіту, які пов'язані з сферою бізнесу тощо;
- сприймає на слух різножанрові англійськомовні автентичні тексти рівня B2, а саме, об'ємні висловлювання, доповіді, аналізи, лекції, телевізійні програми та новини про поточні економічні події;
- використовує широкий спектр граматичних конструкцій у мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання проблем чи завдань;
- володіє базовими поняттями та загальними положеннями фонетики британського варіанту англійської мови, застосовує набуті знання, навички та вміння під час монологічного та діалогічного мовлення;
- використовує сучасні інформаційні технології для виконання самостійної та індивідуальної роботи, для пошуку загальної інформації під час підготовки усної доповіді чи презентації;
- уміє працювати із новітніми інформаційними технологіями для розширення термінологічної бази, редагування та ефективної міжкультурної ділової комунікації;
- працює у команді під час підготовки групових презентацій, будує діалог з учасниками під час виконання рольових ігор та імітацій ситуацій у діловому спілкуванні;
- працюючи самостійно або у команді, взаємодіє з різними соціальними групами під час вирішення ситуацій ділового спрямування; враховує мультикультурність ділового оточення під час проведення переговорів та ділового листування;
- здатний працювати автономно, використовуючи набуті знання у професійному житті.

3. Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю

1. Робота, співбесіда, самопрезентація.
2. Корпоративна етика.
3. Ділові перемовини.
4. Бізнес проєкти: нові ідеї та досвід.
5. Товари та послуги в мережі Інтернет.
6. Банківські операції.

7. Фінансові ризикита кризи.
8. Доповідь-презентація стартапів.
9. Опис, порівняння та аргументація бізнес ідей.
10. Огляд сучасного розвитку економіки англомовних країн.
11. Лист-запит, замовлення, скарга, пропозиція.

4. Порядок оцінювання результатів навчання

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складові елементи до загальної оцінки знань здобувачів за семестр. Підсумкова семестрова оцінка розраховується за 100-бальною шкалою ECTS і включає бали за систематичність та активність здобувача на аудиторних заняттях; виконання завдань, виданих для самостійного опрацювання; поточні контрольні завдання за темами; індивідуальне семестрове завдання; підсумкову залікову роботу.

Студент допускається до заліку, якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав не менше 36 балів. Якщо отримано менше 36 балів, без доопрацювання визначених викладачем завдань студент не допускається до підсумкового контролю. Максимальний бал за результатами поточного контролю роботи – 60 балів. Підсумкова залікова робота включає письмові тестові завдання та комунікативні завдання в продукуванні діалогів і монологів. Якщо студент за результатами підсумкового контролю набрав менше 24 балів, він отримує незадовільну оцінку, незалежно від результатів за семестр.

Розподіл балів за семестр

Форми діагностики	Максимальна кількість балів
Опитування на аудиторних заняттях; поточні письмові роботи; тестування; робота в групах/парах; рольові ігри; презентація-довідь з кожної виучуваної теми	60 (15 балів за кожен тему)
Самостійна робота	10
Індивідуальна робота	5
Підсумкова залікова робота	25
Усього за семестр (залік)	100

Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ECTS	Шкала рейтингу	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою	Залік
A	90-100	5 (відмінно)	зараховано
B	82-89	4 (добре)	
C	75-81		
D	67-74		
E	60-66	3 (задовільно)	незараховано
FX	35-59	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати	
F	1-34	2 (незадовільно) – з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	

Рекомендована література

Основна

1. Business Partner B2 Course book with My English Lab / Margaret O'Keefe, Lewis Lansford. – Pearson Education, 2018.
2. Business Partner B2 Workbook / Margaret O'Keefe, Lewis Lansford. – Pearson Education, 2018.
3. Зінуківа Н.В. Ділова англійська мова: навчальний посібник / Н.В Зінуківа, І.В. Іщенко, Г.Г. Декусар. – Д.: Вид-во Університету імені Альфреда Нобеля, 2018. – 311 с.
4. Kozhushko S. Business Letter Writing: textbook / S. Kozhushko, I. Baranova. – Dnipropetrovsk: Alfred Nobel University, 2013. – 160 с.

Допоміжна

1. John Taylor, Jeff Zeter. Career Paths: Business English. – Express Publishing, 2018.
2. Virginia Evans, Jenny Dooley, Craig Vickers. Career Paths: Sales and Marketing. – Express Publishing, 2018.
3. Virginia Evans, Jenny Dooley, Anna Burkhardt. Career Paths: MBA English. – Express Publishing, 2018.
4. Virginia Evans, Jenny Dooley, Ketan C. Patel. Career Paths: Finance. – Express Publishing, 2018.
5. Virginia Evans. Successful Writing: Upper-Intermediate - Express Publishing, 2011.
6. A. Ashley. Oxford Handbook of Commercial Correspondence. – Oxford University Press, 2005.
7. Brieger Nick, Jeremy Comfort. BEC-Vantage. Master Class. Upper-Intermediate. Work book. Oxford University Press, 2003.

Інформаційні ресурси в Інтернет

1. <https://www.pearson.eu/cee/ukraine/english-language-teaching/students-resources/>
2. <https://www.pearson.com/english/myenglishlab.html>
3. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/pronunciation/tims-pronunciation-workshop-ep-6>
4. <https://www.buzzle.com/topics>
5. <https://www.bbc.co.uk/podcasts>
6. <https://www.ft.com/todaysnewspaper>
7. <https://www.coursera.org/specializations/business-english>
8. <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/business/>
9. <https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english>
10. <https://www.expresspublishing.co.uk/digibooks-products>

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207775>

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ТЕОРІЯ ТЕКСТУ”

Голуб Д. О.

darja.golub@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3872-7216>

Університет імені Альфреда Нобеля

Дата надходження 27.05.2020. Рекомендовано до друку 24.06.2020.

Анотація. Програму призначено для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти першого курсу навчання з галузі знань 03 *Гуманітарні науки*, спеціальності 035 *Філологія* (“Мова та література (англійська)”). Мета навчальної дисципліни – формування уявлення про текст як про об’єкт лінгвістичного дослідження. Практична спрямованість курсу сприяє розвитку вміння володіння словом у професійній діяльності філологів-науковців та філологів-викладачів. Програма навчальної дисципліни містить два змістові модулі: текст як одиниця мовної діяльності; текст як інформаційне ціле. Програма визначає зміст навчальної дисципліни, заплановані результати навчання; орієнтовний перелік питань підсумкового контролю; порядок оцінювання результатів навчання. Програма пропонує список рекомендованої літератури (основної та допоміжної).

Ключові слова: галузь знань 03 гуманітарні науки, спеціальність 035, магістр філології, теорія тексту, лінгвістика.

Голуб Д.А. Университет имени Альфреда Нобеля

Программа учебной дисциплины “Теория текста”

Аннотация. Программа создана для студентов второго (магистерского) уровня высшего образования первого курса обучения отрасли знаний 03 Гуманитарные науки, специальности 035 Филология (“Язык и литература (английский)”). Цель учебной дисциплины – формирование понятия о тексте как об объекте лингвистического исследования. Практическая направленность курса способствует развитию умения владения словом в профессиональной деятельности филологов-ученых и филологов-преподавателей. Программа учебной дисциплины состоит из двух модулей: текст как единица языковой деятельности; текст как информационное целое. Программа определяет содержание учебной дисциплины, запланированные результаты обучения; ориентировочный перечень вопросов итогового контроля; порядок оценки результатов обучения. Программа предлагает список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной).

Ключевые слова: отрасль знаний 03 Гуманитарные науки, специальность 035, магистр филологии, теория текста, лингвистика.

Holub D. Alfred Nobel University

The Curriculum of the Academic Course “Theory of Text”

Abstract. The curriculum is designed for master’s degree students majoring in 03 *Human Sciences*, specialism 035 *Philology* (“Language and Literature (English)”). The course curriculum aims at the process of conceptualization of the text as an object of linguistic research. The practical focus of the course promotes the development of the ability to master the word in the professional activities of philologists-scientists and philologists-teachers. The course curriculum consists of two modules: text as a unit of language; text as an informational whole. The curriculum determines the content of the course, learning outcomes; list of issues for final test; procedure of assessing learning outcomes. The curriculum proposes a list of references (main and supplementary).

Key words: field of study 03 Human Sciences, specialty 035 Philology, Master of Arts, theory of text, linguistics.

Програму обов’язкової навчальної дисципліни “Теорія тексту” укладено відповідно до освітньо-професійної програми “Мова та література (англійська)” й навчального плану з підготовки на другому (магістерському) рівні магістрів спеціальності 035 *Філологія*.

Дисципліна забезпечує професійний та особистісний розвиток здобувачів та спрямована на формування уявлення про текст як про об’єкт лінгвістичного дослідження. Зміст дисципліни та методи її викладання спрямовані на формування навичок і вмінь використання концептуально-теоретичних та практичних засад функціонування текстів у майбутній професійній на науковій діяльності в сфері філології.

1. Програма навчальної дисципліни складається з 2 змістових модулів.

Змістовий модуль 1. Текст як одиниця мовної діяльності.

Тема 1. Вступ. Поняття "текст".

Лекція 1. Становлення теорії тексту. Текст як предмет дослідження різних наукових дисциплін. Предмет, мета і завдання курсу. Становлення теорії тексту. Багатоаспектність вивчення тексту. Визначення тексту. Функціональний аспект у вивченні тексту. Текст як продукт мовленнєвої діяльності, як результат взаємодії плану вираження та плану змісту. Прагматичний аспект вивчення тексту. Значення фонових знань у сприйнятті тексту.

Семінарське заняття 1. Текст як об'єкт наукового дослідження.

Семінарське заняття 2. Рівні сприйняття інформації в тексті.

Тема 2. Механізми творення тексту.

Лекція 2. Прагматична установка тексту й прагматична установка автора, їх взаємодія. Висловлювання як мінімальна одиниця тексту. Інформаційні та верифікативні висловлювання. Компоненти висловлювання: тема і рема (дане і нове). Темо-рема-тичні послідовності та їх різновиди: темо-рема-тична послідовність із наскрізною темою; темо-рема-тична послідовність із гіпертемою. Поняття структурної зв'язності тексту. Порушення зв'язності тексту як літературно-естетичний прийом. Поняття цілісності тексту. Ключові слова. Види повторної номінації та її основні функції. Міжфразова єдність як семантико-синтаксична одиниця, її різновиди. Абзац як композиційно-стилістична одиниця: функції, види.

Семінарське заняття 3. Текст як одиниця мовної діяльності.

Семінарське заняття 4. Застосування технології текстотворення.

Змістовий модуль 2. Текст як інформаційне ціле.

Тема 3. Текст як інформаційне ціле.

Лекція 3. Текст як мовленнєвий твір, наділений якостями цілісності й зв'язаності. Одиниці тексту: висловлювання, міжфразова єдність, фрагмент. Вербальні й невербальні засоби вираження значення в тексті. Текст як семантико-структурна єдність. Відповідність структури тексту темі, вираженій інформації, умовам спілкування, завданням та обраному стилю викладу.

Семінарське заняття 5. Семантичні й комунікативні категорії тексту.

Семінарське заняття 6. Інформаційна цілісність тексту.

Тема 4. Інформаційна насиченість тексту.

Лекція 4. Поняття інформаційної насиченості та інформативності тексту. Поняття напруженого й ненапруженого тексту. Напруженість викладу у плані змісту та напруженість викладу в плані виразу. Напруженість лексична й напруженість композиційно-синтаксична. Міра прагматичної інформації в тексті. Лінійна структура розгортання тексту і глибинна структура спілкування. Шляхи підвищення інформаційних якостей тексту – інтенсивний та екстенсивний. Інтенсивний спосіб як спосіб згортання інформації; екстенсивний спосіб як спосіб розширення інформації шляхом максимальної деталізації повідомлення.

Семінарське заняття 7. Інформаційна насиченість тексту та інформативність.

Семінарське заняття 8. Способи підвищення інформаційної насиченості текстів.

Тема 5. Текст як відправна точка в декодуванні редактором авторського задуму.

Лекція 5. Контент-аналіз як інструмент редакторської роботи. Контент-аналіз в арсеналі методів дослідження тексту. Контент-аналіз як методика частоти появи в тексті певних одиниць змісту – контентів, що дозволяє робити висновки про наміри творця тексту або можливі реакції адресата. Спрямування методики аналізу змісту на об'єктивне дослідження текстів з метою дослідження соціальних процесів (об'єктів, явищ), які ці тексти представляють. Основні умови контент-аналітичного дослідження: об'єктивність, систематичність, наукова строгість, репрезентативність, наявність кількісних характеристик. Завдання дослідження змісту в тексті.

Семінарське заняття 9. Контент-аналітичне дослідження тексту.

Семінарське заняття 10. Одиниці аналізу змісту в тексті та методика аналізу змісту.

2. Заплановані результати навчання

Під час опанування курсу здобувач:

- володіє знаннями щодо основних ознак тексту, його властивостей і закономірностей побудови тексту та комунікативного побутування, щодо сучасних наукових підходів та напрямів у вивченні тексту;
- розрізняє різні рівні інформації в текстовому повідомленні;
- вміє застосовувати знання суміжних філологічних наук та дисциплін у вивченні тексту;
- вільно володіє термінологією, базовими поняттями дисципліни;
- логічно, правильно і зрозуміло, аргументовано висловлює думку в усній та письмовій формі;
- активно використовує мовленнєві засоби та отримані знання у професійній діяльності філолога-науковця, філолога-викладача та ін. в умовах відкритого професійного спілкування;
- володіє навичками самостійного аналізу тексту, встановлює зв'язки між теоретичними знаннями та їх практичним використанням;
- володіє методами та прийомами дослідницької та практичної роботи з текстом;
- визначає проблему і шляхи її вирішення у сфері дослідження тексту, чітко формулює мету і завдання своєї діяльності.

3. Орієнтовний перелік питань підсумкового контролю

1. Становлення теорії тексту. Визначення тексту.
2. Функціональний аспект у вивченні тексту.
3. Прагматичний аспект вивчення тексту.
4. Значення фонових знань у сприйнятті тексту.
5. Прагматична установка тексту і прагматична установка автора: їх взаємодія.
6. Висловлювання як мінімальна одиниця тексту.
7. Інформаційні та верифікативні висловлювання.
8. Компоненти висловлювання: тема і рема.
9. Темо-рема-тичні послідовності та їх різновиди: темо-рема-тична послідовність із наскрізною темою; темо-рема-тична послідовність із гіпертемою.
10. Диктум та модус.
11. Поняття структурної зв'язності тексту.
12. Порушення зв'язності тексту як літературно-естетичний прийом.
13. Поняття цілісності тексту. Ключові слова.
14. Види повторної номінації та її основні види.
15. Міжфразова єдність як семантико-синтаксична одиниця.
16. Абзац як композиційно-стилістична одиниця.
17. Різновиди міжфразових єдностей.
18. Поняття класичного абзацу та його різновиди.
19. Функції абзацу в різних текстах.
20. Поняття інформаційної насиченості та інформативності тексту.
21. Поняття напруженого і ненапруженого тексту.
22. Напруженість викладу в плані змісту й виразу.
23. Напруженість лексична і напруженість композиційно-синтаксична.
24. Способи створення структурно напруженого тексту.
25. Міра прагматичної інформації в тексті.
26. Невідповідність обсягу інформації, закладеного в тексті, та обсягу інформації, сприйнятого читачем.
27. Лінійна структура розгортання тексту.
28. Шляхи підвищення інформаційних якостей тексту: інтенсивний та екстенсивний.

4. Порядок оцінювання результатів навчання

Підсумкова оцінка по дисципліні виставляється за 100-бальною шкалою згідно “Положення про організацію освітнього процесу”. Завданнями поточного модульного контролю знань здобувачів є перевірка та оцінка:

- а) систематичності та активності роботи здобувача на аудиторних заняттях;
- б) виконання завдань, виданих для самостійного опрацювання;
- в) виконання модульних контрольних завдань;

г) розуміння та засвоєння матеріалу, набутих навичок та вмінь самостійно опрацьовувати матеріал, самостійно працювати з літературою та іншими джерелами, осмислювати та узагальнювати зміст теми та розділу, а також умінь усно чи письмово подавати матеріал у вигляді презентації, відповідей на запитання тощо.

Результати поточного контролю знань здобувачів вищої освіти входять як складові елементи до загальної (остаточної) оцінки знань здобувачів з певної дисципліни.

Оцінка рівня роботи здобувача на семінарських (практичних) заняттях здійснюється в межах 100 балів. Здобувачне допускається до заліку, якщо за результатами роботи протягом семестру він отримав менше 36 балів. Викладач, який веде семінарські заняття, визначає перелік завдань, що повинні бути виконані студентом для допуску до екзамену. У разі їх виконання здобувач допускається до складання заліку з оцінкою роботи на семінарських заняттях 36 балів. У такому випадку результати заліку оцінюються в діапазоні від 0 до 40 балів (включно). Залік проводиться у вигляді письмової роботи, що містить завдання з розв’язання задач та аналізу ситуацій. Якщо здобувач за результатами підсумкової залікової роботи набрав менше 24 балів, він отримує незадовільну підсумкову оцінку, незалежно від його результатів за іншими складовими.

4.1. Розподіл балів за змістовими модулями, темами та формами діагностики

Теми та форми діагностики	Максимальна кількість балів
Змістовий модуль 1	
Тема 1 – лекція, семінар, дискусія за матеріалами лекції та вивчених джерел, презентація.	15
Тема 2 – лекція, семінар, дискусія за матеріалами лекції, ділова гра.	15
Змістовий модуль 2	
Тема 3 – інтерактивна лекція, семінар, диспут.	15
Тема 4 – лекція, семінар, дискусія за матеріалами лекції, самостійна робота з науковими джерелами, есе.	25
Тема 5 – лекція, семінар, самостійна робота з пошуком інформації в Інтернеті, презентація, підсумкова контрольна робота.	30
Усього за роботу під час вивчення дисципліни	100

4.2. Шкала оцінювання

Оцінка за шкалою ECTS	Шкала рейтингу	Оцінка за національною (чотирибальною) шкалою
A	90-100	5 (відмінно)
B	82-89	4 (дуже добре)
C	75-81	4 (добре)
D	67-74	3 (задовільно)
E	60-66	3 (достатньо)
FX	35-59	2 (незадовільно) – потрібно допрацювати матеріал перед тим, як складати
F	1-34	2 (незадовільно) – з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

Рекомендована література

Основна

1. Гальперин И. Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981. 340 с.
2. Гвенцадзе М. А. *Коммуникативная лингвистика и типология текста*. Тбилиси: Ганатлеба, 1986. 316 с.
3. Джанджакова Е. В. *Стилистика художественного текста*. Москва: Ин-тим. Мориса Тереза, 1990. 340 с.
4. Домашнев А. *Интерпретация художественного текста*. Москва: Просвещение, 1999. 208 с.
5. Золотова Г. А. *Роль ремы в организации и типологии текста*. Москва: Наука, 1979. С. 113–133.
6. Лизанчук В. В. *Методи збирання і фіксації інформації в журналістиці*: Навч. посіб. Київ: НМК ВО, 1991. 260 с.
7. Михайлин І. Л. *Основи журналістики*. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 496 с.
8. Різун В. В. *Нариси про текст. Теоретичні питання комунікацій і тексту* Київ: Київ.ун-т ім. Тараса Шевченка, 1998. 246 с.
9. Серажим К. *Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність*. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2002. 392 с.
10. Серажим К. С. *Текстологія: елементи тексту й апарат видання*. Київ: Київський університет, 2012. 528 с.
11. *Сучасна українська журналістика: Поняттєвий апарат* / За ред. А. З. Москаленка. Київ: Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка, 1997. 200 с.

Додаткова

12. *Автор и текст*: Сб. статей. / Под ред. В. М. Марковича и Вольфа Шмида. Санкт-Петербург: Наука, 1996. Вып. 2. 480 с.
13. Андреева Е. С. *Диалектика текста. Опыт логико-лингвистического синтеза*. Москва: Макс-пресс, 2002. 190 с.
14. Бахтин М. М. *Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979, 424 с.
15. Вакуров В. Н. *Стилистика газетных жанров*. Москва: Изд-во МГУ, 1978. 181 с.
16. Васильева А. Н. *Газетно-публицистический стиль речи*. Москва: Русский язык, 1982. 134 с.
17. *Васильева А. Н. Художественная речь*. Москва: Русский язык, 1983, 256 с.
18. Виноградов В. В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971. 239 с.
19. Гак В. Г. *Повторная номинация на уровне предложения // Синтаксис текста*. Москва: Наука, 1979. С. 91–102.
20. Иссерлин Е. М. *Официально-деловой стиль*. Москва: Московский полиграфический институт, 1970. 40 с.
21. Иссерлин Е. М. *Стиль научно-популярной литературы*. Москва: Московский полиграфический институт, 1972. 80с.
22. Каменская О. Л. *Текст и коммуникация*. Москва: Высшая школа, 1990. 152 с.
23. Квитко И. С. *Термин в научном документе*. Львов: Вища школа, 1976. 125 с.
24. Колшанский Г. В. *Контекстная семантика*. Москва: Либроком, 2010. 160 с.
25. Колшанский Г. В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: УРСС, 2005. 210 с.
26. Кухаренко В. А. *Интерпретация текста*. Одесса: Латстар, 2002. 292 с.
27. Лосева Л. М. *Как строится текст*. Москва: Просвещение, 1980. 80 с.

28. Лотман Ю. М. *Структура художественного текста / Об искусстве*. Санкт-Петербург: “Искусство – СПб”, 1998. С. 14–285.
29. Лотман Ю. М. *Культура и взрыв*. Москва: Гнозис, 1992. 260 с.
30. Мамалыга А. И. *Структура газетного текста*. Київ: Вища школа, 1983. 137 с.
31. Новиков А. И. *Семантика текста и ее формализация*. Москва: Наука, 1983. 215 с.
32. Одинцов В. В. *Стилистика текста*. Москва, 2004. 264 с.
33. Смирнов А. В. *Логика смысла*. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 460 с.
34. Солганик Г. Я. *Стилистика текста*. Москва: Флинта, 2002. 280 с.

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 використання літератури та джерела у тексті оформлюються відповідно до APA стилю (American Psychological Association) Style.

7. Література.

Список літератури має складатися із двох блоків:

1) **ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується APA стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту APA є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю APA можна на сайті онлайн-автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

2) **REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійських, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;

- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);

- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;

- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- не допускається заміна знака апострофа (') іншими знаками;

- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;

- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;

- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки ("..."); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;

• **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передусє назва джерела ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноски не допускаються.

У редакцію необхідно представити:

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, учене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;

- наукову рецензію доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності з рекомендацією статті до друку; підпис рецензента має бути завірений печаткою установи.

Аспірант і здобувач наукового ступеня кандидата наук надає рецензію кандидата або доктора наук; докторант і здобувач наукового ступеня доктора наук – наукову рецензію доктора наук, кандидат наук – кандидата наук, доцента або провідного фахівця.

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

Пакет документів відправляється за адресою:

Редколегія збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

knlupedvisnyk@gmail.com

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*
Підписано до друку 26.06.2020 р. Формат 70x108 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 21,95
Умовн. фарбо-відб. 22,05 Обл.-вид. арк. 22,05
Тираж 100. Зам. № 20 - 234

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.