



 **UNICHECK**

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020>

# **ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2020**  
**Випуск 33**

Київ

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2019:91.72

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020>

**ВІСНИК**  
**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2020**  
**Випуск 33**

**Київ**  
**Видавничий центр КНЛУ**

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

ICV 2019:91.72

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020>

**Visnyk  
of Kyiv National  
Linguistic University**

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

**Series**

**Pedagogy and Psychology**

**Seriâ**

**Psihologiâ ta pedagogika**

**2020**

**Volume 33**

**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 28 грудня 2020 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:  
Вид. центр КНЛУ, 2020. Вип. 33. 149 с.

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

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

#### **Редколегія збірника**

##### **Головний редактор**

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

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Заступник головного редактора**

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

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Відповідальний секретар**

**Руденко М. В.**

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Члени редколегії**

**Бондаренко О. Ф.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член 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  
Барановічський державний університет, Республіка Білорусь  
**Тарнопольський О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна  
**Черниш В. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Редактор – **Гревцева Т. М.**

#### **Адреса редколегії**

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

© 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 28.12.2020*

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. 33, 149 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**

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

Наукові дослідження в галузі сучасної лінгводидактики: теорія та практика навчання іноземних мов: Інтерв'ю з Р. Ю. Мартиною ..... 11

***Зміст навчання іноземних мов у старшій школі***

*Martynova R.* Emotional speech component content of teaching foreign languages to high schools students ..... 18

***Компетентність учителя початкової школи***

*Фрумкіна А. Л.* Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою ..... 30

*Конотоп О. С.* Сучасні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англійської навчально-стратегічної компетентності ..... 39

***Інтегроване навчання мови й культури***

*Rusnak D.* L'enseignement intégré de la langue et de la culture des futurs enseignants de FLE avec support sur le dessin d'humour ..... 47

*Vodnar S.* Developing future accountants' professional competency through content and language integrated learning ..... 57

***Кейсова технологія***

*Чорна-Климовець І. Ю.* Кейс-технологія формування у майбутніх фахівців з маркетингу англійської лексичної компетентності в діловому письмі ..... 66

***Мовна школа***

*Varany K., Huszti I.* Learning foreign languages in Berehove: language school experience ..... 75

***Огляди***

*Бігич О. Б.* Вибіркові навчальні дисципліни з курсу методики для майбутніх викладачів іноземних мов ..... 88

*Фабрична Я. Г.* Проблема контролю у навчанні перекладу: аналітичний огляд підходів до професійної підготовки перекладачів ..... 93

*Плотніков Є. О.,  
Гошилик В. Б.* Наставництво в галузі навчання іноземних мов: анотована бібліографія ..... 101



**Рецензії**

- Карабан В. І.* Рецензія на Енциклопедію перекладознавства: у 4-х томах. Т. 1: пер. з англ. / за ред. Іва Гамб'є та Люка ван Дорслара; за заг. ред.: О.А. Кальниченка та Л.М. Черноватого. Вінниця: Нова книга, 2020. 551 с. (Серія UTTU Series) ..... 111
- Зєня Л. Я.* Рецензія на монографію Н. Є. Дмітренко “Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики” (2020) ..... 115

**Програми**

- Вуркин Л.,  
Ропотарова В.* The programme of the instructional discipline “Methodology of teaching and learning foreign languages in higher educational establishments” ..... 119
- Трубчанінова Т. А.,  
Жигadlo О. Ю.,  
Заярна І. С.,  
Клавдіч В. О.* Програма навчальної дисципліни “Академічне письмо англійською мовою” для підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в галузі права ..... 131

**Інформація**

- Перелік захищених дисертацій у 2020 році ..... 140
- Вимоги до публікацій ..... 145

**CONTENTS**

**Portrait Interview**

Scientific research in modern Lingodidactics: theory and practice in foreign language teaching.  
Interview with R. Martynova ..... 11

**High School Foreign Language Teaching Content**

Martynova R. Emotional speech component content of teaching foreign languages  
to high schools students ..... 18

**Primary School Teacher Competence**

Frumkina A. Stages of developing prospective primary school teachers' methodological  
competence for teaching Fine Arts in a foreign language ..... 30

Konotop O. Modern approaches to prospective primary school teachers' strategic  
competence development ..... 39

**Integrated Foreign Language and Culture Learning**

Rusnak D. Integrated teaching language and culture to prospective French teachers  
based on humorous drawing ..... 47

Bodnar S. Developing future accountants' professional competency through  
content and language integrated learning ..... 57

**Case Technologies**

Chorna-Klymovets I. Case-technology in prospective marketologists' English lexical  
competence in business writing development ..... 66

**Language School**

Barany K., Huszti I. Learning foreign languages in Berehove: language school experience ... 75

**Surveys**

Bigych O. Methodology elective academic courses for prospective foreign  
language lecturers ..... 88

Fabrychna Ya. Assessment in translation teaching: analytical review of approaches  
to professional translators training ..... 93

Plotnikov Y.,  
Goshylyk V. Mentoring in teaching foreign languages: annotated bibliography ..... 101

**Reviews**

Karaban V. "Handbook on Translation Studies: in 4 Volumes. Vol.1 / edited by Yves  
Gambier & Luc Van Doorslaer / transl. from English / edited by  
O. Kalnychenko & L. Chernovaty. Vinnytsa: Nova Knyha, 2020. 551 p.  
(UTTU Series)" ..... 111

Zenia L. "Autonomous Teaching Professionally Oriented English Speaking  
to Prospective Maths Teachers" by N. Dmytrenko ..... 115

***Curricula and Syllabi***

<i>Byrkun L., Ponomarova V.</i>	“Methodology of teaching and learning foreign languages in higher educational establishments” .....	119
<i>Trubchaninova T., Zhygadlo O., Zaiarna I., Klavdich V.</i>	English academic writing course syllabus for PhD students in law .....	131

***Information***

Theses defended in 2020 .....	140
Requirements for Publication .....	145

## ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

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

**Наукові дослідження в галузі сучасної лінгводидактики: теорія та практика навчання іноземних мов** – бесіда кандидата педагогічних наук А. В. Кордонової з членом-кореспондентом НАПН України, доктором педагогічних наук, професором, професором кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” Р. Ю. Мартиною.



*Шановна Раїсо Юрїївно, дозвольте запросити Вас до розмови про сучасний стан теорії та практики навчання іноземних мов в аспекті лінгводидактики.*

Дякую за запрошення до цієї розмови, адже проблеми лінгводидактики були в центрі моєї уваги все свідоме життя.

*Чи я Вас правильно зрозуміла, що вже на початку Вашої педагогічної роботи Ви намагалися вдосконалювати процес навчання іноземних мов. Розкажіть про витоки Вашої науково-педагогічної діяльності. Із чого все розпочиналося і чи реалізувалися Ваші юнацькі мрії?*

Знаєте, мої плани не лише реалізувались, вони навіть перебільшили мої очікування. Адже із самого дитинства я мріяла про кар'єру викладача англійської мови, оскільки моя вчителька з цього предмета Марія Олександрівна була прикладом не лише кваліфікованого спеціаліста, але й чудової людини. Вона сприяла тому, що після закінчення середньої школи я вступила на факультет іноземних мов Ізмаїльського державного педагогічного інституту. Здобувши вищу освіту, я працювала два роки за розподілом у Ширяєвській середній школі Одеської області, а згодом – у школі № 78 міста Одеси. Уже тоді я критично оцінювала наявну методику навчання іноземних мов через її низьку результативність та намагалась удосконалити її своїми власними вправами, що розвивали в учнів уміння не лише усного, а й писемного мовлення. Заборона навчання письма в тогочасній методиці утруднювала засвоєння матеріалу, що вивчався, й обмежувала можливості його використання в мовленні. Ідею писемної основи навчання усного мовлення я широко розповсюджувала серед учителів англійської мови всіх шкіл Київського району міста Одеси як керівник методичного об'єднання, попри те, що була значно молодшою багатьох з них. Правомірність моїх перших методичних рекомендацій підтвердилась високими результатами володіння англійською мовою випускників школи, де я працювала.

У 1980 році мене запросили на науково-методичний семінар, організований завідувачем науково-дослідної лабораторії, доктором педагогічних наук та лікарем-психотерапевтом за першою спеціальністю А. А. Востріковим. Саме в той час він розробляв інтенсивний метод навчання, що ґрунтувався на релаксопедії. Моїми першими самостійними науковими працями були навчальні посібники для учнів 5-х класів на основі релаксопедичних сеансів занурення як засобу запам'ятовування матеріалу та його активізації в читанні, говорінні та письмі. Однак ця методика не набула широкого розповсюдження з двох причин: по-перше, вчителі, які не мали спеціальної медичної освіти, не повинні були втручатись в активізацію підсвідомості дітей, що приводило до гіпнотичних станів; по-друге, великі обсяги матеріалу, що легко запам'ятовувались, забувались ще до можливості їх повної активізації.

Невідомо, як у подальшому склалася б моя наукова доля, якби я не зустріла відомого українського вченого-методиста В. М. Плахотника. Відвідавши мої уроки, дослідивши мої

методичні посібники, він запропонував мені вступити до аспірантури. У 1984 році я стала аспіранткою НДІ Педагогіки України. За три роки навчання під керівництвом професора В. М. Плахотника були створені перші українські підручники з англійської мови, що ґрунтувались на принципах взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, свідомого вивчення мовного матеріалу, використання письма як мети навчання, а перекладу – як його засобу.

*Ви зазначили, що Ваші навчальні посібники, створені під керівництвом А. А. Вострікова, ґрунтувались на релаксопедії, а якою була концепція підручників, написаних Вами в співавторстві з В. М. Плахотником?*

Підручням цих підручників був розроблений Василем Макаровичем свідомо-практичний метод навчання іноземних мов, принципи якого я перелічила вище.

*Чи продовжили Ви розробляти цей науковий напрям?*

Так, але лише напрям. Моє подальше вивчення значного обсягу теоретичної літератури з філософії, дидактики, психолінгвістики та методики навчання іноземних мов наштотувало мене на думку, що хоча свідомо-практичний метод забезпечував високий рівень мовних знань учнів, але його реалізація не приводила їх до вільної мовленнєвої творчості. Тому з 1990 року я почала розробку власного методу, який назвала системно-комунікативним. Від свідомо-практичного методу він відрізнявся тривірневим засвоєнням мовного і мовленнєвого матеріалу: від знань окремих мовних одиниць, навичок їх уживання в словосполученнях і реченнях до розвитку мовленнєвих умінь, що поступово вдосконалюються. Відмінностями також були організація широкої мовленнєвої діяльності на основі кожної частини мовного матеріалу, що вивчався, та його взаємозв'язок зі всім попередньо засвоєним. Такий методичний підхід блокував забування мовних явищ та гарантував поступове розширення іншомовних комунікативних умінь учнів. У 2002 році цей метод був визнаний винаходом, що було підтверджено патентом № 48831.

*Мені відомо, що на початку двохтисячних років за системно-комунікативним методом, реалізованим у багатьох підручниках з англійської мови, навчалися учні та студенти як в Україні, так і за кордоном. Розкажіть про це докладніше, будь ласка.*

Справді, я проводила широку апробацію моєї методики в багатьох пострадянських державах, таких як Росія (Обнінськ, Ханті-Мансійськ, Хабаровськ, Сургут, Єкатеринбург, Южно-Сахалінськ); Молдова (Кишинів, Тирасполь); Латвія (Рига, Юрмала). Я досі отримую листи від педагогів з цих країн із проханням надати їм можливість навчатися за моєю методикою.

*А де Ви працювали на той період і на базі якої лабораторії Вам вдалося проводити такі фундаментальні дослідження?*

У той час я очолювала науково-дослідний інститут “Розробки та впровадження авторських методів навчання”, який був структурним підрозділом НДІ Педагогіки України. Саме там здійснювалися дослідження здібностей учнів до засвоєння англійськомовного матеріалу різних обсягів, розроблялась відповідна методика для людей різних вікових груп та втілювалася в підручники англійської мови для дітей та дорослих. Унаслідок перевірки результатів роботи зазначеного закладу було визнано доцільним запровадити цю систему навчання іноземних мов у всіх школах України, а мені, як голові цієї установи, було запропоновано обиратися членом-кореспондентом НАПН України до відділення дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті. У 1997 я отримала цей науковий статус.

*Загальновідомо, що системно-комунікативний метод навчання іноземних мов широко впроваджувався в освітній процес університетів України, серед яких: Державний заклад “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Б. Хмельницького. Чи достатньо було тих досліджень, що Ви проводили в 90-ті роки, для організації навчання студентів вишів?*

Звичайно, ні. Специфіка навчання студентів полягає в тому, що іноземна мова вивчається ними не лише як дисципліна, але й як засіб реалізації їхньої майбутньої професійної діяльності. Для вирішення такого складного лінгводидактичного завдання я почала досліджувати структуру всього процесу навчання: від визначення його цілей, методів і засобів їх досягнення до встановлення його результатів. Таким чином я зосередила увагу на проблемі педагогічного моделювання взагалі та на структуруванні змістовного блоку навчання іноземних мов, зокрема. Обґрунтована концепція змісту навчання іноземних мов була представлена в таких ланках педагогічної моделі, як: цілі навчання, елементи предмета навчання та компоненти змісту навчання. Ці дослідження та їхні результати стали основою моєї докторської дисертації “Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов”, яку я захистила в спеціалізованій ученій раді НАПН України у 2007 році.

*Проте час плине, в освіті з'являються нові підходи, зокрема в царині навчання іноземних мов. Скажіть, будь ласка, чи відповідає Ваша методика викликам часу?*

Ви правильно зазначили, що початок 21-ого століття ознаменувався ключовими змінами, що обумовило появу такого напрямку, як інтеграція наук. Об'єднання різних дисциплін в одну – ключову за змістом – не лише зберігало час на вивчення вже не актуальних відомостей кожної з них, а й створювало в тих, хто навчається, єдину картину світу. Пропозиції вчених інтегрувати іноземну мову в один навчальний процес з будь-якою іншою дисципліною виявилися неправомірними, оскільки будь-яка мова не має власного змісту, а являє собою лише певну філологічну структуру. Тому вона не може створювати предметної інтеграції з жодним освітнім курсом. Результати наших досліджень підтвердили можливість об'єднання процесу навчання іноземної мови з навчанням будь-якого предмета лише за процесуальними ознаками. Тому ми обґрунтували поняття “процесуальна інтеграція” та розробили методологічні й практичні засади її використання як засобу створення єдиної процесуальної спільності для навчання будь-якої дисципліни з одночасним опануванням мови, якою вона викладається. Така лінгводидактична система дала змогу створити природне середовище для іноземної мови, що вивчається, оскільки в процесуальній інтеграції головним предметом є змістовий, а другорядним є мова, що обслуговує засвоєння основної дисципліни. Психологічні та педагогічні засади інтегрованого навчання освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності студентів нелінгвістичних спеціальностей представлено в двох наших монографіях. Розроблену теорію реалізовано в багатьох інтегрованих курсах навчання: екології, інформатики, живопису, соціальної педагогіки, країнознавства засобами англійської мови. Вважаю цей напрям лінгводидактичного дослідження актуальним і затребуваним на сучасному етапі розвитку нашої держави.

*Відтак, увесь Ваш науково-педагогічний досвід довів недоцільність інтенсивних методів навчання іноземних мов у немовному середовищі.*

Я б не сказала, що це так. Єдине, в чому я реально переконалась, це те, що педагогу без спеціальної медичної освіти не можна втручатися в підсвідому діяльність людини та вводити її в будь-які гіпнотичні стани. Декілька років тому я запропонувала цілком новий підхід до інтенсифікації навчання іноземних мов. Його сутність – не в запам'ятовуванні великих обсягів мовної та мовленнєвої інформації за одиницю часу, а в багатоаспектному вживанні тих мовних одиниць, які вже засвоєні, та тих, що додаються до них у невеликій кількості. Адже знати іноземну мову і користуватися нею практично – це не переклад тисяч мовних явищ з рідної мови на іноземну і навпаки. Це використання нехай меншої їхньої кількості, але в широкій мовленнєвій практиці. Таке розуміння інтенсивного навчання іноземних мов реалізувалося в розробленому мною компресійному методі. Його методологічна сутність ґрунтується на синергетичній взаємодії великих і малих величин, коли малі величини за певних обставин можуть швидко перетворюватись на великі, а великі (нестабільні) при будь-яких видах біфуркації можуть розкладатися на малі. Наведу простий приклад. Візьмемо підстановчу

таблицю, в першій графі якої представлено дві особи, в другій – п'ять дієслів, у третій – три обставини часу. Тобто в цій таблиці маємо всього десять мовних одиниць. Нічого не змінюючи, з них можна скласти 20 речень. А якщо додати всього одне дієслово, це дасть змогу збільшити кількість речень удвічі. З цього доходимо висновку, що сутність інтенсиву полягає не в тому, скільки лексем ми вивчимо за одиницю часу, а в тому, скільки мовленнєвих дій ми зможемо виконати, додавши всього одне мовне явище до попередніх. Реалізація компресійного методу навчання знайшла відображення в підручнику “Зміст навчання англійської мови відповідно до рівня “B2” загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти”, розробленому в співавторстві з професором С. В. Боднар.

*Райсо Юрійовно, Ви маєте багато монографій, підручників, наукових статей, десятки років експериментальних досліджень. Чи передаєте Ви свій колосальний досвід молодим науковцям?*

Як я вже казала, я мріяла бути викладачем іноземних мов, розпочинала свою професійну діяльність як учитель і із задоволенням продовжую її в університетських аудиторіях. Викладаю курс методики навчання іноземних мов студентам, магістрантам та навчаю аспірантів дослідницької діяльності. Результати моїх наукових розвідок удосконалюються в роботах моїх послідовників, яких наразі 22 особи. Вони захистили кандидатські дисертації під моїм керівництвом й успішно працюють доцентами на кафедрах іноземних мов різних закладів вищої освіти України. З 2014 року я є головою спеціалізованої вченої ради К 41.053.04, в якій за цей час захистилися 42 дисертації зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Нещодавно ми почали розглядати та приймати до захисту наукові дослідження з такої перспективної спеціальності, як теорія та методика навчання східних мов.

*Як Ви оцінюєте сучасні дисертації в обраній Вами галузі?*

Якщо відверто, досліджень багато, але їхня якість не завжди відповідає вимогам сучасної методичної науки. Однією із спірних проблем вважаю недостатньо коректне визначення ключових понять наукових робіт. Так, значну кількість методичних дисертацій присвячено проблемі формування компетентності в різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності. А останнім часом, унаслідок потреби в інтегрованому навчанні, ще й компетентності як у професійній, так і в іншомовній мовленнєвій діяльності. На мою думку, термін “компетентність” у таких дослідженнях втрачає свій сенс. Адже компетентним є лише той фахівець, який володіє глибокими знаннями предметної галузі, різноманітними вміннями творчої діяльності в межах її змісту, а також власними напрацюваннями високого професійного рівня. З огляду на це виникає запитання: чи ми реально формуємо компетентність у студентів, які лише опановують майбутній фах? Ще складніше говорити про компетентність щодо предмета, що вивчається засобами іноземної мови. Тому нам видається необхідним встановити рівні компетентності, одні з яких будуть відповідати професійній діяльності вчених, фахівців, які працюють у конкретній галузі протягом великої кількості років, та студентів, які лише засвоюють основи своєї майбутньої професії. Наступна проблема, яка має бути в центрі уваги вчених, які займаються підготовкою наукових кадрів зі спеціальності 13.00.02, така: методичні дослідження повинні базуватися не лише на результатах лінгвістичних, методичних і дидактичних наукових праць, а й на висновках таких суспільних наук, як діалектика, синергетика, політологія та культурологія; оскільки навчання – це не що інше, як відображення поступової трансформації свідомості тих, хто навчаються, від її нижчих рівнів до вищих. Я також вважаю, що аспіранти мають отримувати ґрунтовні знання з методології організації наукових досліджень для розуміння цілісності й системності їхніх дисертацій, де кожний термін має певне визначення, кожний висновок робиться унаслідок аналізу значної кількості наукових джерел, практична частина відповідає результатам її теоретичного розділу. І насамкінець, думаю, що кожне методичне дослідження повинно мати практичне значення у вигляді розробленого навчального посібника, в якому реалізуються наукові досягнення автора.

*Які Ваші наукові плани на майбутнє?*

Оскільки я бачу Україну складовою частиною вільного світу, англійська мова має отримати статус другої державної мови. Тому маю намір досліджувати теоретичні й практичні засади інтегрованого навчання школярів і студентів гуманітарних і технічних дисциплін засобами англійської мови. З цією метою вважаю необхідним продовжити дослідження педагогічного моделювання для розроблення ефективних інтегрованих процесів навчання. Я також вважаю пріоритетним удосконалення методів підготовки наукових кадрів для зміцнення потенціалу української лінгводидактики. Безперечно, маю намір втілювати свій багаторічний педагогічний досвід у розроблення сучасних підручників англійської мови для середніх та вищих закладів освіти.

*Дякую Вам за цікаву розмову! Бажаю втілення Ваших планів. Вважаю, що Ваші зауваження та рекомендації сприятимуть розвитку української методичної науки.*

### Досьє

**Мартинова Раїса Юрїївна** – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. Тривалий час працювала завідувачем кафедри університету.

Досліджує проблеми теорії та методики навчання іноземних мов у середній та вищій школах. Під її керівництвом підготовлено 22 кандидати педагогічних наук. Автор понад 260-ти наукових публікацій, з-поміж яких визначне місце належить десяти монографіям, шкільним підручникам, підручникам для студентів гуманітарних факультетів.

З 2014 року очолює спеціалізовану вчену раду К 41.053.04 у Державному закладі “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”. З 1997 року є членом редакційної колегії журналу “Наука і освіта”.

Має відзнаки за наукові досягнення: грамоти Університету, Національної академії педагогічних наук України, медаль “К.Д. Ушинський” (2010), медаль “Тригорій Сковорода” (2015).

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ Р. Ю. МАРТИНОВОЇ

### МОНОГРАФІЇ Й ПАТЕНТ

- Мартинова, Р. Ю. (2001). Сутність системно-комунікативного методу навчання іноземних мов. В А. М. Богуш (Ред.), *Лінгводидактика в сучасних закладах освіти ПНЦ АПН України* [колективна монографія] (сс. 213-269). Одеса: ПНЦ АПН України.
- Мартинова, Р. Ю. (2002). *Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов. Укр. Патент. № 45922-А.*
- Мартинова, Р. Ю. (2002). *Цели обучения иностранным языкам на современном этапе* [монографія]. Одеса: ЮНЦ АПН України.
- Мартинова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов* [монографія]. Київ: Вища школа.
- Мартинова, Р. Ю. (2012). *Методологические основы презентации как вида речевой деятельности* [монографія]. Одеса: Лерадрук.
- Мартинова, Р. Ю. (2016). *Психологические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей* [монографія]. Одеса: ОсвітаУ країна.
- Мартинова, Р. Ю. (2017). *Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей* [монографія]. Одеса: Освіта України.



### СТАТТІ

- Мартынова, Р. Ю. (2000). Пути преодоления противоречий в процессе формирования навыков и умений при обучении иностранным языкам. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського*, 5-6, 50-56.
- Мартынова, Р. Ю. (2002). Историко-педагогический аспект личностно-ориентированного обучения. *Наука і освіта*, 6, 67-74.
- Мартынова, Р. Ю. (2003). Дидактические принципы личностно-ориентированного обучения иностранным языкам. *Наука і освіта*, 5-6, 117-122.
- Мартынова, Р. Ю. (2004). Психолого-дидактические основы поэтапно-деятельностной организации процесса обучения иностранным языкам. *Наука і освіта*, 3, 117-126.
- Мартынова, Р. Ю. (2010). Дидактическая сущность интегрированного процесса обучения. *Наука і освіта*, 10, 197-202.
- Мартынова, Р. Ю. (2010). Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 9-10, 80-88.
- Мартинова, Р. Ю. (2012). Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*, 4, 63-69.
- Мартынова, Р. Ю. (2012). Теоретическое обоснование обучения профессиональной речи будущих журналистов на основе жанровых текстов. *Наука і освіта*, 1, 132-137.
- Мартинова, Р. Ю. (2013). Діалектичні передумови інтеграції в сучасній освіті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 3-8.
- Мартынова, Р. Ю. (2015). Синергетическая обусловленность педагогической интеграции. *Наука і освіта*, 2, 67-75.
- Мартынова, Р. Ю. (2016). Характеристика педагогической интеграции в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. *Наука і освіта*, 6, 100-106.
- Мартинова, Р. Ю. (2016). Етапи інтегрованого навчання професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 4, 72-81.
- Мартынова, Р. Ю. (2019). Виды дидактических моделей процесса обучения. *Наука і освіта*, 4, 15-22.
- Martynova, R. Yu., & Kordonova, A. V. (2019). Interconnected forming of professional and foreign language speech competences in future political scientists in the context of European education of Ukraine. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 10, 101-105.
- Мартинова, Р. Ю. (2020). Моделирование звеньев организационного и содержательного блоков процесса обучения образовательным дисциплинам. *Наука і освіта*, 3, 123-133.
- Мартинова, Р. Ю. (2020). The Emotional Speech Component of the Content of Teaching foreign languages to students of high schools. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 33, С.

### НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ Й ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ

- Мартынова, Р. Ю., & Постовая, Л. С. (2004). *Истории древних цивилизаций средствами предмета "иностраный (английский) язык"*. Одеса: СВД Черкасов.
- Мартинова, Р. Ю., & Кордонова, А. В. (2010). *Global environmental problems of today and ways to solve them*. Одеса: Друк Південь.
- Мартинова, Р. Ю., & Логвина, С. А. (2010). *Практический курс формирования потенциального словаря для студентов филологических специальностей педагогических университетов в двух частях: "светская хроника", "мировые катаклизмы"*. Одесса: ЮНПУ им. К. Д. Ушинского.

- Мартинова, Р. Ю., & Ахмед, Гулала-Нурі. (2011). *English for Journalists*. Одеса: Видавець Букаєв В. В.
- Мартинова, Р. Ю., & Митник, М. М. (2012). *Методологические основы презентации как вида речевой деятельности*. Одеса: Издательство ООО “Лерадрук”.
- Мартинова, Р. Ю., & Романюк, О. С. (2013). *English Conversational Course for the Students of Humanitarian Faculties*. Одеса: В. В. Букаєв.
- Мартинова, Р. Ю., & Сушкевич, І. Е. (2013). *English for Journalists*. Одеса: “АйсПринт”.
- Мартинова, Р. Ю., Алексеева, О. Б., & Мулик, К. О. (2013). *English for social teachers*. Одеса: Видавець Букаєв В. В.
- Мартинова, Р. Ю., & Татарина, І. О. (2015). *Грамматика английского языка в интенсивном режиме*. Одеса: В. В. Букаєв.
- Мартинова, Р. Ю., & Глушко, Т. В. (2015). *“Learn to read English newspapers”*. Одеса: Видавець В. В. Букаєв.
- Мартинова, Р. Ю., & Попель, О. В. (2015). *“Fundamentals of Refrigeration”*. Одеса: Издательство “Апрель”.
- Мартинова, Р. Ю., & Маслова, А. В. (2015). *English Scientific Pedagogical Writing. Англійське писемне науково-педагогічне мовлення*. Одеса: Бондаренко О. М.
- Мартинова, Р. Ю., & Миркович, І. Л. (2015). *Learn Tales and Speak English* [навчальний посібник для учнів 4-х класів загальноосвітніх шкіл]. Одеса: Видавництво “Освіта України”.
- Мартинова, Р. Ю., & Примина, Н. Н. (2016). *Learn to Read Sailing Directions for Navigators*. Одеса: Освіта України.
- Мартинова, Р. Ю., & Боднар, С. В. (2019). *Зміст навчання англійської мови відповідно до рівня “B2” загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти*. Одеса: Освіта України.
- Мартинова, Р. Ю., & Кордонова, А. В. (2019). *English for Computer Science Students*. Одеса: Видавництво “Освіта України”.

## ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

УДК: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221673>

### EMOTIONAL SPEECH COMPONENT CONTENT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO HIGH SCHOOLS STUDENTS

**Martynova R.**

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky*

*mytnyk\_lar@ukr.net*

<https://orcid.org/0000-0002-7201-4247>

Paper received 25.07.2020. Accepted for publication 27.08.2020.

**Abstract.** The article substantiates the necessity of introducing into the content of teaching foreign languages to the students of high schools an emotional speech component to achieve an effective foreign language communication that is accompanied by the expression of emotions to the subject of speaking. In the linguistic aspect, the emotional speech component represents a linguistic and speech material expressing the person's feelings in various communicative situations. In the methodological aspect, the mastering of emotional speech means is achieved by acquiring their perceptive and reproductive knowledge, forming speech skills of their use in all kinds of educational speech activity, developing speech skills of their use in various communicative situations.

**Key words:** emotional speech component, emotions, linguistic-speech material, knowledge, communication skills, informational, provocative, sensational situations.

**Мартінова Р. Ю.** Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, Одеса

**Емоційно-мовленнєвий компонент змісту навчання іноземних мов старшокласників**

**Анотація.** *Вступ.* Однією з основних характеристик будь-якої мови, іншомовної в тому числі, є її невимущеність, спонтанність й емоційна виразність, що відповідає ситуації мовленнєвого спілкування. В процесі навчання іноземних мов автори різних методів навчання приділяють увагу переважно накопиченню в учнів словникового запасу і розвитку граматичних умінь оперування ним для вираження думок в іншомовній формі. При цьому вимоги до емоційності мови практично не висуваються у зв'язку з припущенням можливості механічного переносу вмінь емоційно-мовленнєвої діяльності рідною мовою на становлення вмінь емоційно-мовленнєвої комунікації іноземною мовою. Багаторічна педагогічна практика довела неправомірність такого припущення. З огляду на це *метою* нашої роботи є представлення методики розвитку вмінь англословного експресивного мовлення у старшокласників на основі змісту емоційно-мовленнєвої діяльності, що запропонована академіком О. Чебикіним. Для досягнення зазначеної мети використовувалися: *метод* вивчення та аналізу психологічної, лінгвістичної і методичної літератури за темою та *метод* моделювання процесу навчання англословного емоційного мовлення з урахуванням особливостей програм з навчання іноземним мовам для старшокласників. *Результати* проведеного дослідження показали, що: 1) введення емоційно-мовленнєвого компонента в структуру змісту навчання іноземних мов дає змогу наблизити навчальне іншомовне говоріння до його реально мовленнєвої форми; 2) психолого-лінгвістичною основою емоційно-мовленнєвого компонента є лінгво-мовленнєві засоби, що виражають емоції; 3) засвоєння мовних засобів для вираження емоцій здійснюється шляхом: а) набуття рецептивних і репродуктивних знань цих засобів; б) формування рецептивних і репродуктивних мовленнєвих навичок використання цих засобів у різних видах навчально-мовленнєвої діяльності; в) розвитку вмінь використання цих засобів в умовах реально мовленнєвої комунікації в процесі емоційно-інформаційних, емоційно-провокаційних і емоційно-сенсаційних ситуацій. Ми дійшли *висновків*, що систематична організація спілкування в процесі емоційно-інформаційних, емоційно-провокаційних

і емоційно-сенсаційних ситуацій забезпечує більшості учнів становлення вмінь іншомовної емоційно-мовленнєвої комунікації, а досягнення природності іноземної мови підвищує ефективність і мотивацію самого навчального процесу.

**Ключові слова:** емоційно-мовленнєвий компонент, емоції, лінгво-мовленнєвий матеріал, знання, мовленнєві вміння, інформаційні, емоційно-провокаційні, емоційно-сенсаційні ситуації.

**Мартынова Р. Ю. Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Одесса**

**Эмоционально-речевой компонент содержания обучения иностранным языкам старшеклассников**

**Аннотация.** В статье обосновывается необходимость введения в содержание обучения иноязычной речи старшеклассников эмоционально-речевого компонента для достижения ими реально речевой иноязычной коммуникации, сопровождающейся выражением эмоций к предмету говорения. В лингвистическом аспекте эмоционально-речевой компонент представляет собой лингворечевой материал, выражающий чувства человека в различных ситуациях речевого общения. В методическом аспекте усвоение эмоционально-речевых средств достигается путем: приобретения их рецептивных и репродуктивных знаний; формирования речевых навыков их употребления во всех видах учебно-речевой деятельности; развития речевых умений их использования в различных ситуациях речевого общения.

**Ключевые слова:** эмоционально-речевой компонент, эмоции, лингворечевой материал, знания, речевые умения, информационные, эмоционально-провокационные, эмоционально-сенсационные ситуации.

**Introduction (problem statement).** One of the main characteristics of any speech including a foreign one, is its smoothness, spontaneity and emotional expressiveness, corresponding to the situation of speech communication. In the process of teaching foreign languages, the authors of different teaching methods pay particular attention to mastering vocabulary and developing grammatical skills for operating the vocabulary in order to express thoughts by means of a foreign language. At the same time, no requirements to the emotionality of speech are put forward.

Even while learning how to read authentic texts, the students try to understand their plots and formally reproduce the content they read, adequate to them. They usually convey the emotional state of the characters of the literary work in a descriptive form. Such verbal behavior reflects the educational nature of their communication. Many researchers have tried to eliminate this drawback of the oral speech in a foreign language.

In the linguistic aspect, the structure of the emotional concepts consisting of four components: 1) a system of conceptual metonymy, 2) a system of conceptual metaphors, 3) a system of related concepts, 4) a system of cognitive scenarios was proven (Keveches, 1990); the emotional constructions as a part of the dialogical unity were defined and the concept of the emotional descriptor, subdivided into three groups: lexical, grammatical and phonetic-graphic, was introduced (Yudina, 1973); the dynamics of emotional concepts in different linguocultures was investigated (Krasavsky, 2001); the features of the use of the emphatic intonation in the English speech were revealed (Shumilina, 2002); the cluster method for describing emotional concepts was proposed (Apresyan, 2014); the expression of emotions with the help of the grammatical means of the English language was studied (Ozyumenko, 2015); the functioning of emotional-evaluative vocabulary in the affective dialogical interaction was considered on the material of the English fiction (Nikulina, 2016).

In the methodological aspect, an emotional and semantic approach to the English language teaching was offered (Shekhter, 1970); the system of teaching oral expressive speech was substantiated on the basis of its thematic dramatization within the framework of sub-themes and micro-themes, in which speech stereotypes were used while working with emotional speech situations (Gurvich, 1972); the process of English emotional speech teaching content was structured (Martynova, 2004); the peculiarities of the relationship between the emotional and cognitive components of the processes of mastering a foreign language were studied (Petrunova, 2009); teaching English emotional speech on the basis of the examples taken from the English-language films with the purpose of singling out the emotionally-coloured phrases, their semantisation by means of the context and using them in educational situations was proposed (Sydorova, 2013).

The special attention to the essence of the English-language emotional speech was paid by V. Shakhovsky. The scholar said that emotive communication is a process of social interaction of linguistic personalities, accompanied by a conscious, controlled demonstration of emotions and feelings, providing, in addition to the intensity of transmission, reception and exchange of information, an emotional effect on the interlocutor. Achieving a high level of foreign-language emotional communication in the framework of teaching foreign languages is possible only if the students have got well-formed emotional competence, which includes extensive knowledge of emotions, their functions, knowledge of the emotional foundation of their native language (and foreign language as well), means of nomination, expression and description of their emotional experiences in the process of intercultural interaction, taking into account the peculiarities of the language picture of the world of a native speaker” (Shakhovsky, 2008). In this regard, the author suggested including the following components in the structure of the content of teaching foreign-language speech:

- 1) knowledge of the general linguacultural codes of emotional communication;
- 2) knowledge of the emotional dominants of these codes in the form of emotional concepts;
- 3) knowledge of markers of emotional and ethnic identification of speech partners, the rules of emotional communication with them;
- 4) knowledge and mastering the means of nomination, expression and description of one’s own and others’ emotions in both semiotic linguacultural codes involved in a particular communication (Shakhovsky *ibid.*).

Coming to agreement with the scientist’s point of view regarding the four types of knowledge which students should master in order to achieve the emotionality of foreign language communication, we consider it necessary to pay attention to their functional insufficiency, that is, the inability to ensure fluency and ease of spontaneous emotional speech activity. Numerous psychological studies have proven that only corresponding speech skills and diverse speech abilities can contribute to this.

Another researcher of the issue on teaching foreign-language emotional speech, Ya. Reikovsky, also focuses more on its sociocultural feature. So, he considers emotional concepts as a special form of regulation of personality’s speech behavior. The author believes that the ethnomarking of emotional concepts is determined by such psychosocial cultural factors as traditions, customs, everyday life routines, stereotypes of thinking, patterns of behavior, etc., which have historically developed throughout the formation and development of a linguistic and cultural society. The high degree of verbalization and intensity of conveying emotive meanings by emotional concepts is due to the socio-psychological significance of emotions for a linguistic personality, which are an important regulator of its speech-cognitive activity, providing the creation of a special environment for a successful verbal and non-verbal interaction in the society (Reikovsky, 1979).

Thus, from the point of view of cognitive linguistics, emotional concepts are mental entities that accumulate the entire amount of knowledge of a linguistic and cultural society about the emotional sphere of human life.

According to S. Chernyshov, in order to operate the emotional concepts in a methodological way, two their identities are important: the basic culturally significant element of social consciousness of a particular national-cultural society and the mental units of consciousness of a linguistic personality, providing them with the acquisition, organization, storage and transmission of emotional knowledge. Being culturally significant units of foreign language public consciousness and finding its refraction in the content of teaching foreign-language emotional communication, emotional concepts determine the choice and organization of other components of such content – both verbal and non-verbal (Chernyshov, 2014).

Verbal explicators of linguistic-cultural emotional concepts that are considered to be a part of the subject aspect of teaching foreign-language emotional communication usually include individual

emotional lexical and phraseological units, as well as whole emotive texts of various genres and styles. Most often these are the texts of short, simple forms, namely: set expressions, aphorisms, parables, fables, poems, songs, sonnets, anecdotes, etc.

Non-verbal explication of linguacultural emotional concepts can be represented at foreign language classes in the form of a variety of works of painting, music, sculpture, graphics, embroidery, jewelry, ornaments, etc., that allows them to be included in the content of teaching foreign languages as extra linguistic tools possessing a huge cognitive, artistic and impacting potential.

However, in spite of the merits of the studies examined, it remains unclear how to provide any students, and students of high schools in particular, the ability of emotional expression of thoughts based on both verbal and nonverbal concepts in any spontaneous situation of speech communication. In other words, the psychological and didactic side of the issue of teaching high schoolers a foreign-language emotional speech remains unresolved in the existing school pedagogical theory and practice.

Our statement is based on the fact that the goals of teaching emotional speech are not even set up in the foreign language education curricula for students of secondary schools. And the skills of emotionally verbal behavior are not transferred from a native language into a foreign language by at least three reasons:

- 1) students do not know the types of existing emotions;
- 2) students do not know the language and speech material for their expression;
- 3) students do not know how to express their emotions in spontaneously arising situations of verbal communication by means of a foreign language. This leads to the fact that foreign language teaching of today's youth who want to communicate actively with their foreign friends continues to be formal, educational, and low-motivated.

In this regard, the **purpose of the work** is to present one of the possible solutions to the indicated linguo-didactic problem and in this way try to minimise three above-mentioned difficulties in the process of teaching English emotional speech.

**Results. 1. Minimisation of the first difficulty. Acquaintance of students with the types of existing emotions and their linguistic expression.** Emotions are defined as a special form of the reflection of the surrounding world by the human's psyche. This form manifests itself in biologically conditioned experiences that push a person to express them in both verbal and extra linguistic ways. Moreover, in some cases, a person exhibits propulsive activity, and in others – inhibitory (Mizherikov, 1998).

There is a difference between higher and lower emotions. Higher emotions are associated with the satisfaction or dissatisfaction of spiritual, social, moral, cognitive, aesthetic needs: pleasure, anger, irritation, resentment, enthusiasm, interest. Lower ones are associated with the satisfaction or dissatisfaction of physical needs: hunger, thirst, warmth or coolness.

Any emotions arise on the basis of feelings. In their physiological meaning, feelings reflect a person's attitude to objects and phenomena of the surrounding reality. In contrast to emotions, reflecting the subjective value of objects in specific circumstances, feelings emit phenomena that have stable motivational significance. The formation of feelings is a prerequisite for the formation of personality (Petrovsky & Yaroshevsky, 2002).

According to the theory of emotional regulation by A. Chebykin, the teacher's sensual-emotional transmission of the material under study and, accordingly, his students' sensual-emotional perception, significantly increase the productivity of the teaching process for both of its participants: for the first group, the task of keeping the students' attention on the subject of study is facilitated; and for the second group, the task of remembering and assimilating emotionally perceived information is facilitated (Chebykin, 1999).

Our psychological and pedagogical observations of the extra curriculum activity of high schoolers have shown a surge in their sensual-emotional behavior. In the vast majority of interpersonal

communication, they exhibit a range of different emotions, often replacing their active behavior with a passive one and vice versa. Moreover, the verbal form of expression of emotions occurred without difficulty as it was carried out in the native language. The culture of the emotionally verbal interaction of high school students demonstrated in most cases their behavioral and linguistic incorrectness.

Thus, teaching foreign-language speech in the classroom and upbringing a culture of speech behavior of adolescents during their extra curriculum activity requires acquaintance with the most frequently occurring types of people's emotions, their semantic essence and the form of their linguistic expression.

The linguistic meaning of the emotional speech component implies that language is a means of describing things and events ... expressing certain feelings: sympathy, indignation, enthusiasm, disappointment ...; it also serves to evoke a certain behavior expressed in pleasant and unpleasant feelings and, finally, in certain actions ... Language is also used to evaluate something, and to draw someone's attention to something (Klaus, 1967).

Thus, from the point of view of pragmatics, language conveys information, feelings, emotions that shape human behavior. It is necessary to add that the transfer of information or the exchange of information has a connotative aspect in everyday speech communication. In most cases the thoughts, that are expressed, are coloured with feelings. They lead to the expression of relevant emotions and a change in the physical behavior of a person. Feelings also serve as a catalyst for thoughts and therefore are included in the intentional link of a speech act (Buchbinder, 1980).

From the point of view of semiotics, V. Buchbinder names the following functions of signs: awareness, assessment, motivation for a response, systematization and organization. Accordingly, speech signs are divided into classes: *designators*, *appraisors*, *presscriptors*, *formators*, and *ascriptors*.

Evaluation functions are performed by *appraisors*. With their help, both positive and negative assessments are expressed in various types of human life. Therefore, in training, it is necessary to provide for the selection of words and expressions of *appraisors*. Their constant use in the statements of the evaluation function is necessary (Buchbinder *ibid.*).

Very important type of signs is expressed with *presscriptors*, which stimulate the initiative adequacy, i.e. the power of persuasion. In these signs, the tendencies toward managing the communication situation are most clearly expressed. To achieve greater persuasiveness, facial expressions and gestures, an external manifestation of internal states including the extreme expressions of enthusiasm, anger, despondency, etc. can be added to them (Buchbinder *ibid.*).

*Appraisors and presscriptors* are the categories of language signs that help the language system go beyond its information functions and enter a more complex system that has many possible states, the choice of which is determined with the entry of this system into an even more complex system – human participation in social activities (Leontyev, 1969).

Emotionally expressive colouring of the speech is directly related to style issues, although it should not be identified with it completely. Its relevance to the everyday, journalistic, regional and artistic spheres of communication is well known. Only the scientific style of speech is devoid of these qualities. A scientific report is connected with argumentation, persuasion, and defence of one's position by criticizing the opponent's point of view in connection with the discussed issue.

Thus, the emotional and speech component, on the one hand, provides the emotionality of the perceived and reproducible foreign-language speech, and on the other hand, involves the study of such linguistic means by which this emotionality can be expressed.

So, we offer the following psychological and linguistic content of teaching the high school students the emotional and speech component of the foreign-language speech activity basing on: 1) the list of emotions proposed by A. Chebykin; 2) the elements of the above-mentioned linguistic theory of the emotional side of speech; 3) the basic linguistic level of the students' English proficiency.

1. The emotion of **INDIFFERENCE** can be expressed as follows: *I do not care about all this.* So what? Yes, just no way. I don't care whatever you say. What's the difference? Neither this nor that. Well, think about it! Does not matter! I don't care! It does not concern me.
2. The emotion of **TACTLESSNESS** can be expressed as follows: *This is tactless.* What tactlessness! How could it be allowed? Are you really going to leave it like that? It's so inappropriate!
3. The emotion of **GRATITUDE** can be expressed as follows: *I appreciate it very much.* I am so grateful to you. Thank you very much. Thank you, you helped me a lot. I don't even know how to respond such a courtesy.
4. The emotion of **FEAR** can be expressed as follows: *I am very afraid.* I feel worried about them. How awful that it happens. I am afraid that this may concern me. Lord, do not bring this to happen to me. I am scared and anxious about this.
5. The **GUILT** emotion can be expressed as follows: *I am guilty.* It's not my fault that it happened. Sorry, it's my fault. How can I make amends?
6. The emotion of **GOODNESS** can be expressed as follows: *You are so kind to me.* Thank you for your kindness. Yes, I agree that everything needs to be done kindly.
7. The emotion of **FRIENDSHIP** can be expressed as follows: *I really appreciate your friendship.* I like being friends with you so much! Thank you for our friendship! How good that I have a friend! Let's be friends!
8. The **INTEREST** emotion can be expressed as follows: *I am interested.* Oh, how interesting! And I didn't think it was so exciting! I want to know that. Please repeat, it is interesting to me. But I still wonder how it's happened. And what's interesting? I have already known it!
9. The emotion of **CURIOSITY** can be expressed as follows: *I am very curious.* And I've heard that it is not quite the way you told me. Is it true that this event leads to disorders? Prove it! Wow, I thought that ... Why is this happening? And why is this so, and not the otherwise?
10. The emotion of **DREAM** can be expressed as follows: *I am a dreamer.* I love to dream so much! I know that my dreams will always come true. Let's dream together!
11. The emotion of **HOPE** can be expressed as follows: *I still hope for a better tomorrow.* I hope that we will manage to complete everything. I hope that everything will be fine.
12. The emotion of **MOOD** can be expressed as follows: *I am in such a joyful mood!* I am in a low mood. Do not annoy me, I don't feel like speaking.
13. The emotion of **RESENTMENT** can be expressed as follows: *I got very offended.* I was offended by you. I will not do it your way! Oh, come on, just because you insist! Watch your language, otherwise I will not do it. Do not offend me, I did not mean it. Do not get offended by me, I did not mean to offend you.
14. The emotion of **INSIGHT** can be expressed as follows: *I am illuminated by this idea.* Eureka! I found it out! I have got an insight from above. He is enlightened by his dream. Do not disturb him! He is enlightened by his dream!
15. The emotion of **CONDEMNATION** can be expressed as follows: *I condemn you.* This is awful. Shame on you! How inappropriate! You ought not to do it that way.
16. Emotion of **PANIC** can be expressed as follows: *I do not like panic.* Oh, run quickly, save yourself! Thunderstorm and lightning! What a nightmare! Follow me! What kind of panic is this?! Shut up! Do not scream at each other!
17. The emotion of **JOY** can be expressed as follows: *I feel so happy.* Wow! I am so pleased about all this. How lovely! Oh, class! Superb! Hooray, I got it! Hooray! I feel blissful about all this! Can't be the truth! Is it really so? I am glad!
18. The emotion of **DISAPPOINTMENT** can be expressed as follows: *I am very disappointed.* And I thought it was easy. I never thought that it could be so difficult. Unfortunately, I can not do this. I hoped for it so much, but it didn't work out. I feel sorry for you. Do not be discouraged, we didn't lose. Not so interesting anymore. So what? What is so special about it?



19. The emotion of **DOUBT** can be expressed as follows: *I am not sure*. Do you really think so? I still hesitate about it. I didn't consider it! I am not sure about it anymore. I do not think that I will succeed.

20. Emotion of **STRESS** can be expressed as follows: *I am stressed out!* Is it really so stressful? Do not be surprised, he is tensed! Now after stress passes away, everything will be changed for the better.

21. The emotion of **SHAME** can be expressed as follows: *I am very ashamed*. Sorry, sorry, I'm terribly sorry about it, I'm so ashamed of this, I'm so sorry. Sorry, I didn't want this. I am very confused by this situation. I'm embarrassed to discuss this. I am embarrassed to rate this event.

22. The emotion of **ATTACHMENT** can be expressed as follows: *I am very passionate about it*. It's so interesting! I got so involved with this problem! I think they are also engaged with the issue. Do not bother them; they are so passionate about their task! So! Quickly, efficiently, economically and with joy!

23. The emotion of **SURPRISE** can be expressed as follows: *I am very surprised*. Could it really happen this way? What is it? It is not clear what caused him saying it (doing it). Why so? Strange, but I didn't consider it could turn out this way! Here is the tricky one! How could he manage to do it!

24. The emotion of **PLEASURE** can be expressed as follows: *I am very pleased*. Oh, how nice it is! What a thrill! Wow! Well said! What a pleasure I got! I am happy for them! I am always pleased to make you happy.

25. The emotion of **HUMOR** can be expressed as follows: *Humor is a serious matter!* How ridiculous and awkward! Yes, it's just humor! Do not laugh at him, better help him! Is it funny? Who are you laughing at – are you laughing at yourself?

The presented examples of verbal expressions of emotions are not obligatory and are not considered to be the only way to verbalize the feelings expressed during a conversation, but they are only a demonstration of the most typical, as it seems to us, phrases characterizing the emotions corresponding to them.

In addition, the phrases presented in their English equivalent are quite simple in the linguistic sense; many of them can be reproduced by the high school students on their own.

However, for their free use in speech, *knowledge* of all the above language tools, *speech skills* of their usage in simplified training and speech practice, *speech abilities* of operating them in the process of real-speech communication are required.

The linguo-didactic aspect of the acquisition of these components of the content of teaching English in their emotionally verbal expression will be considered below.

**2. Minimisation of the second difficulty. Mastering the linguistic and verbal material which expresses the above-mentioned emotions.** As it is known, the levels of mastering a new foreign-language material are the following:

- 1) receptive and reproductive knowledge of the presented material;
- 2) receptive and reproductive lexical skills of its use in phrases and sentences;
- 3) linguistic abilities of its use in various forms of training and speech activities;
- 4) pre-speech abilities of its use in various types of speech activity with the help of verbal and visual supports;
- 5) speech abilities of its use in various types of speech activity based on the diverse types of speech situations;
- 6) integrated abilities of its use for solving problems of cognitive and professional nature (Martynova, 2004).

Considering that the emotionally coloured linguo-speech material shown above does not present any particular difficulty for high school students, let us reduce the methodological way of its mastering to the following three components of the teaching content:

- 1) receptive and reproductive knowledge of the material presented;
- 2) the speech skills of its use in all types of educational and speech activities;
- 3) the speech abilities of its use in spontaneously arising situations due to the unforeseen circumstances.

Consider the definitions of the above-mentioned components of the teaching content and examples of the methodological actions that ensure their mastering.

1. **Foreign language knowledge** is defined by us as the ability to reproduce the lexical and grammatical material under study in its isolated form by means of native language when perceived in foreign one (receptive knowledge) and a foreign language when perceived by its native one (reproductive knowledge) (Martynova *ibid.*).

To acquire knowledge of the linguistic material under study, it is suggested to perform the following methodological actions:

- 1) independent reading of words and expressions to master each type of the emotions presented;
- 2) re-reading the same material by choir following the teacher;
- 3) writing the same words and expressions in vocabulary-books with their translation;
- 4) reading the sentences with the material under study to answer the questions;
- 5) reading sentences with gaps filling in the material under study;
- 6) production of sentences with the material under study using table worksheets;
- 7) writing and reading sentences that express a certain kind of emotions;
- 8) production of sentences with the material under study in the native language when they are perceived in the foreign language (receptive knowledge);
- 9) production of sentences with the material under study in the foreign language while they are perceived in the native language (reproductive knowledge).

Similar actions are performed to learn linguistic material to express all the emotions presented above.

2. **Speech skills** are defined by us as the ability to use the material that students have learned at the level of receptive and reproductive knowledge quickly and unmistakably in all kinds of training and speech activities (Martynova *ibid.*).

In order to develop the speech skills of using the linguistic material under study, the following methodical actions are proposed:

- 1) reading micro texts with time regulation, which should be equal to the reading time of the same texts in the native language;
- 2) answering questions about the texts, under condition of silent reading;
- 3) reproducing the content of the texts in a written form with their further retelling;
- 4) creating own texts with the obligatory use of the lexical and speech material under study;
- 5) discussing the information perceived by the students;
- 6) reading the educational dialogues in roles with time regulation, which should be equal to the time of reading the same dialogues in the native language;
- 7) dramatizing dialogues in roles;
- 8) creating and dramatizing own dialogues in roles in accordance with the examples read;
- 9) discussing the dialogical speech perceived by students.

3. **Speech abilities** are defined by us as the ability to use the material, that has been learned at the level of receptive and reproductive skills, in a real speech communication due to multifaceted speech situations and spontaneously occurring circumstances (Martynova *ibid.*).

To establish the types of speech actions for the development of such speech abilities, let us turn to the theoretical foundations of determining the types of speech situations of emotional character.

**3. Minimisation of the third difficulty. Expression of emotions in spontaneous situations of verbal communication by means of a foreign language.**

In the methodology of teaching foreign languages, the notion “situation of speech communication” implies circumstances that contain the subject of speech, the conditions under which it occurs, the social connections and a personal attitude of the speakers, as well as the goals and objectives of speech actions.

According to E. Passov, the speech situation should not be understood as a set of extra-linguistic circumstances, but as a system of relationship between the interlocutors, reflected in their consciousness ... The situation is such a dynamic system of students’ relations, which, thanks to its reflection in consciousness, creates a personal need for purposeful activity and nourishes this activity (Passov, 2013).

However, not all scholars believe that the training of emotional speech communication should be carried out in the process of speech situations. A. Chebykin calls such situations emotiogenic. In his opinion, these are the circumstances of educational activity that actualize the emotions of students with varying strengths (Chebykin, 1999). An emotiogenic situation arises “as a result of a clash between the real needs of students and the currently emerging opportunities for their satisfaction” (ibid.). P. Fress and J. Piaget believe that an emotiogenic situation arises with excessive motivation in relation to the individual’s real capabilities, that there is no emotiogenic situation as described, but a general effect of the situation. Moreover, each person reacts depending on his/her level of the emotionality development (Piaget, 1966). Showing the role of situationality in a human life, P. Heckhausen comes to the conclusion that situational determinants only actualize behavior, and then it is controlled by a motivational disposition. He emphasizes that situationally determined behavior depends on the information taken from the current situation (Heckhausen, 1986). Therefore, in the situational behavior, emotions are most clearly reflected. In the pedagogical process, emotional situations are most clearly considered at the level of analysis of the so-called problematic educational situations. A. Matyushkin considers the problematic situation as an opportunity for the subject to see and discover new things, unknown meanings or modes of action (Matyushkin, 1970). I. Lingart regards the problematic situation as indicative information giving the individual input data. M. Makhmutov understands it as something incomprehensible, unknown, disturbing and surprising (Lingart, 1970; Makhmutov, 1977). These characteristics of problematic situations are most clearly manifested at the foreign language classes, when the teacher speaks of any upcoming work and deliberately omits the details that are the most important for students, thereby causing them to have a natural speech reaction to clarify them. Or, when a teacher tells with anxiety about any events that are especially significant for a given group of students. In this case, it forces the listeners to sympathize for the content of the information presented. This reaction is accordingly manifested in the listeners’ speech, gestures, facial expressions. The planned in advance sensational situations cause students surprise, accompanied either by enthusiasm or disappointment, which are manifested primarily in the students’ speech, not excluding the extra linguistic means of expression. Thus, the emotional situation differs from the speech one because the prior is caused not by fictitious circumstances or even real ones, but with a clearly expressed educational goal, by the very course of the educational process, the deployment of which in actions should be unknown to the students, but well planned by the teacher. The suddenness of the situation, meaningful to students, causes them an emotional outburst, accompanied by outwardly unorganized speech reactions. Thus, the unexpected actions done by the teacher cause the disorganization of speech that reflects the reality of speech behavior.

In order to achieve such foreign-language emotional real speech communication, E. Passov offers the following three types of spontaneously arising situations:

- 1) *informational*, when the teacher provides information that is unexpected for students;
- 2) *provocative*, when the teacher provokes students to discuss and persuade the speakers in their rightness;
- 3) *sensational*, when the teacher informs the students any sensation that causes them delight, surprise or sadness and disappointment.

Taking into consideration that these situations encourage students to manifest and express certain emotions, we will call them: *emotional-informational*, *emotional-provocative* and *emotional-sensational*.

Let's consider the types of methodological actions for the development of foreign language speech abilities in the process of each of these situations.

Methodological actions for the development of speech skills in emotional-informational situations can be as follows:

- 1) listening to the information presented by the teacher;
- 2) emotional expression of one's attitude to the perceived material;
- 3) clarification of some obscure circumstances;
- 4) discussion of the information with each other;
- 5) expression of one's decision regarding perceived material.

For example: *Teacher*: Attention, everybody, next Monday at five p.a. I will hold a teacher-parents meeting. *Student 1*. What? Why in the middle of the term, and not at the end, as usually? *Student 2*. My mother cannot be present at the meeting. She will be still working at this time. *Student 3*. What are you going to speak about with our parents? *Student 4*. May I clarify? Where will the meeting be held in our class or in the assembly hall? *Student 5*. Please tell me, if we may attend the meeting too?

The teacher is leaving the classroom. The students are discussing what they've heard. *Student 6*. Hey, guys, why do you think she came up with this meeting? – *Student 7*. Probably she wants to tell our parents about the incident with the guys from another class of the same year. *Student 8*. It's terrible! Imagine what happens to us! *Student 9*. Let's do it the following way. Some parents will not be informed about this meeting. *Student 10*. No way! Everything will get even worse. She will call them personally.

Methodological actions for the development of speech abilities in emotional-provocative situations can be as follows:

- 1) listening to the information presented by the teacher;
- 2) expression of indignation by students;
- 3) statement of the arguments;
- 4) teacher's agreement with the unfair student's charges.

For example: *Teacher*: Guys, you wrote a test yesterday, but Olya and Sasha did not hand in their copybooks to me. *Olya*: No way! I have given the notebook with the test! *Teacher*: No! I do not have your notebook! *Olya*: Yes, I didn't give it to you myself, but asked Natasha. *Teacher*: Natasha, where is Olya's notebook with the test? *Natasha*: I gave it to you. *Teacher*: You are cheating! *Natasha*: I never cheat! Why are you saying these words? *Sasha*: And I have given you my notebook with the test work. Honestly, I have. *Teacher*. Ok, kids. Let's look for your notebooks on my desk. Yes. Here they are. But how did they turn out to be in the register? *Students*: We do not know. Fortunately, we have found the copybooks!

Methodological actions for the development of speech abilities in emotional-sensational situations can be as follows:

- 1) listening to the sensational information in the teacher's statement;
- 2) expression of surprise and delight or sadness and disappointment in connection with the perceived information;
- 3) clarification of additional information in connection with the perceived information;
- 4) discussion of the information with each other.

For example: *Teacher*: Guys, you know, our PT teacher Stepan Vasilievich took the second place at the winter skiing Olympiad. *Student 1*. Really? Wow! Well done! *Student 2*. Yes, I know that he practices a lot. But I could not imagine that he would achieve such a result. *Student 3*: Why? *Student 2*. We don't have much snow in Odesa. Where does he train? *Student 4*: So, he was absent almost all winter. He was in the Carpathians. Don't you remember that he was replaced by Svetlana Vasilievna at the lessons? *Student 5*: How honorable it is for our school! I am delighted!

**Conclusion and prospects for further research.** Our long-term pedagogical activity has shown that the systematic organization of communication in the process of such situations provides the majority of students with the development of the skills of emotionally verbal communication in a foreign language. And the achievement of the naturalness of foreign-language speech increases the efficiency and motivation of the teaching process itself.

The foregoing in this article allows us to conclude that:

1) the introduction of an emotional speech component in the structure of the content of teaching foreign languages allows us to bring the educational foreign language closer to its real speech form;

2) psychological and linguistic basis of the emotional speech component are linguistic-speech means expressing the following emotions: indifference, tactlessness, gratitude, fear, guilt, kindness, friendship, interest, curiosity, dream, hope, mood, resentment, insight, conviction, panic, joy, disappointment, doubt, stress, shame, attachment, surprise, pleasure, humor;

3) mastering of linguistic means to express these emotions is carried out by: a) the acquisition of receptive and reproductive knowledge of these means; b) the formation of receptive and reproductive speech skills of using these means in various types of educational and speech activities; c) the development of the abilities of using these means in a real speech communication in the process of emotional-informational, emotional-provocative and emotional-sensational situations.

#### LITERATURE

- Бухбиндер, В. А. (1980). Речь и эмоции. В В. А. Бухбиндер (Ред.), *Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках* (с. 37-40). Киев: Вища школа.
- Гурвич, П. Б. (1972). *Обучение устной экспрессивной речи на факультете иностранных языков* (Автореферат докторской диссертации). Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова, Москва, СССР.
- Клаус, Г. (1967). *Сила слова*. Москва: Прогресс.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва: Просвещение.
- Лингарт, Й. (1970). *Процесс и структура человеческого учения*. Москва: Прогресс.
- Мартинова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов* [монографія]. Київ: Вища школа.
- Матюшкин, А. М. (1970). Классификация проблемных ситуаций. *Вопросы психологии*, 5, 23-25.
- Махмутов, М. И. (1977). *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Просвещение.
- Мижериков, В. А. (1998). *Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Пассов, Е. И. (2013). Роль ситуаций в обучении иностранным языкам. *Международный журнал экспериментального образования*, 10, 61-64.
- Петровский, А. В., & Ярошенко, М. Г. (1990). *Основы теоретической психологии*. Москва: Политиздат.
- Рейковский, Я. (1979). *Экспериментальная психология эмоций*. Москва: Прогресс.
- Фресс, П., & Пиаже, Ж. (1966). *Экспериментальная психология*. Москва: Прогресс.
- Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и деятельность*. Москва: Педагогика.
- Чебыкин, А. Я. (1999). *Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности*. Одесса: АстроПринт.
- Чернышов, С. В. (2014). *Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам*. Взято из <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam>
- Шаховский, В. И. (2008). *Лингвистическая теория эмоций* [монография]. Москва: Гнозис.
- Шехтер, И. Ю. (1977). Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении. *Вопросы философии*, 12, 68-74.

## REFERENCES

- Buhbinder, V. A. (1980). Rech' i jemocii. V V. A. Buhbinder (Red.), Ocherki metodiki obuchenija ustnoj rechi na inostrannyh jazykah (ss. 37-40). Kiev: Vishha shkola.
- Gurvich, P. B. (1972). Obuchenie ustnoj jekspressivnoj rechi na fakul'tete inostrannyh jazykov (Avtoreferat doktorskoj dissertacii). Moskovskij gosudarstvennyj otkrytyj pedagogicheskij universitet im. M.A. Sholohova, Moskva, SSSR.
- Klaus, G. (1967). Sila slova. Moskva: Progress.
- Leont'ev, A. A. (1969). Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija. Moskva: Prosveshhenie.
- Lingart, J. (1970). Process i struktura chelovecheskogo uchenija. Moskva: Progress.
- Martynova, R. Yu. (2004). Tsilisna zahal'nometodychna model' navchannia inozemnykh mov [monohrafiia]. Kyiv: Vyscha shkola.
- Matjushkin, A. M. (1970). Klassifikacija problemnyh situacij. Voprosy psihologii, 5, 23-25.
- Mahmutov, M. I. (1977). Organizacija problemnogo obuchenija v shkole. Moskva: Prosveshhenie.
- Mizherikov, V. A. (1998). Psihologo-pedagogicheskij slovar' dlja uchitelej i rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Rostov-na-Donu: Feniks.
- Passov, E. I. (2013). Rol' situacij v obuchenii inostrannym jazykam. Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija, 10, 61-64.
- Petrovskij, A. V., & Jaroshenko, M. G. (1990). Osnovy teoreticheskoy psihologii. Moskva: Politizdat.
- Rejkovskij, Ja. (1979). Jeksperimental'naja psihologija jemocij. Moskva: Progress.
- Fress, P., & Piazhe, Zh. (1966). Jeksperimental'naja psihologija. Moskva: Progress.
- Hekhauzen, H. (1986). Motivacija i dejatel'nost'. Moskva: Pedagogika.
- Chebykin, A. Ja. (1999). Teorija i metodika jemocional'noj reguljaciji uchebnoj dejatel'nosti. Odessa: AstroPrint.
- Chemyshev, S. V. (2014). Jemocional'nyj aspekt sodержanija obuchenija inostrannym jazykam. Vzjato iz <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyj-aspekt-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-jazykam>
- Shahovskij, V. I. (2008). Lingvisticheskaja teorija jemocij [monografija]. Moskva: Gnozis.
- Shehter, I. Ju. (1977). Rol' smysloobrazovatel'nyh processov pri recheporozhdenii. Voprosy filosofii, 12, S. 68-74.

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

УДК 378:811.11

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221675>

### ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Фрумкіна А. Л.

[frumkina@onua.edu.ua](mailto:frumkina@onua.edu.ua)

<https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

Національний університет "Одеська юридична академія"

Дата надходження 08.07.2020. Дата прийняття до друку 27.08.2020.

**Анотація.** У статті розкрито проблему формування у майбутніх учителів початкових класів методичної компетентності. Представлено наявні визначення поняття і запропоновано власне трактування. Виокремлено складові методичної компетентності: презентаційна, практична, виховна компетенції. Визначено етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою: контурно-образотворчий етап на основі іншомовного імітаційно-мовленнєвого; предметно-образотворчий етап на основі іншомовного свідомо-мовленнєвого; творчо-образотворчий етап на основі творчо-мовленнєвого. На кожному етапі розглянуто особливості формування у майбутніх учителів початкових класів методичної компетентності; визначено домінуючий вид інтегрованої діяльності; наведено приклади навчання молодших школярів предметної та іншомовно-мовленнєвої діяльності. Всі означені етапи програмують подальший процес засвоєння виучуваного змісту. **Ключові слова:** методична компетентність, етапи формування методичної компетентності, іншомовно-мовленнєва діяльність, майбутні вчителі початкових класів.

**Фрумкіна А. Л. Национальный университет "Одесская юридическая академия"**

**Этапы формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства на иностранном языке**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема формирования у будущих учителей начальных классов методической компетентности. Представлены существующие определения понятия и предложена собственная трактовка. Выделены составляющие методической компетентности: презентационная, практическая, воспитательная компетенции. Определены этапы формирования методической компетентности будущих учителей начальных классов для преподавания изобразительного искусства на иностранном языке: контурно-изобразительный этап на основе иноязычного имитационно-речевого; предметно-изобразительный этап на основе иноязычного сознательно-речевого; творческо-изобразительный этап на основе иноязычного творческо-речевого. На каждом этапе рассмотрены особенности формирования у будущих учителей начальных классов методической компетентности; определен доминирующий вид интегрированной деятельности; приведены примеры обучения младших школьников предметной и иноязычно-речевой деятельности. Все указанные этапы программируют дальнейший процесс усвоения изучаемого содержания.

**Ключевые слова:** методическая компетентность, этапы формирования методической компетентности, иноязычно-речевая деятельность, будущие учителя начальных классов.

**Frumkina A. National University "Odessa Law Academy"**

**Stages of developing prospective primary school teachers' methodological competence for teaching Fine Arts in a foreign language**

**Abstract. Introduction.** The problem of the prospective primary school teachers' methodological competence development is connected with modern requirements to training teachers of new Ukrainian school and competency component of professional training at higher educational establishments. **Purpose.** To determine and substantiate

the peculiarities of forming the methodological competence of prospective primary school teachers for further modeling the process of prospective teachers' training for their integrated pedagogical activity. **Methods.** For the aim achievement such methods of scientific research as: reviewing the studies on methodological competence formation and psychological and pedagogical researches on planning the educational activity conducted abroad and in Ukraine with the view to determine the quantity and essence of the stages directed at forming the methodological competence of prospective primary school teachers have been used. **Results.** In the study the stages of forming the methodological competence of prospective primary school teachers for teaching Fine Arts in a foreign language are presented. They are the following: contour and graphic stage on the basis of a foreign language imitative and speech approach; subject and graphic stage on the basis of a foreign language conscious and speech approach; creative and visual stage on the basis of a foreign language creative and speech approach. Each stage includes such links of the teaching process as: teaching objectives, elements of the major subject, components of the teaching content, methods and means of learning, monitoring the results of the acquired skills at each stage. The specific features of each teaching stage and the dominating kind of activity are highlighted. The examples of teaching primary school students the subject activity and the speech activity in a foreign language are illustrated. **Conclusion.** To sum up, it can be stated that the perspective model of forming the methodological competence of future primary school teachers for teaching Fine Arts in a foreign language can be presented as a complex structure with the definite links of teaching process and definite kinds of dominating activity at each stage.

**Key words:** methodological competence, stages of developing the methodological competence, speech activity in a foreign language, prospective primary school teachers.

**Постановка проблеми.** Проблема формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з новими вимогами до підготовки вчителів нової української школи та компетентнісною складовою професійної підготовки у вищій школі. Суспільству потрібні конкурентоспроможні, висококваліфіковані фахівці, що володіють професійною компетентністю у своїй галузі, мають бажання до самореалізації та саморозвитку в сучасних умовах і готовність до виконання відповідної професійної діяльності (Міністерство освіти і науки України, 2016), тому окрім професійно-педагогічної та психологічно-фасилітативної компетентностей (Фрумкіна, 2019), які є важливими передумовами для досягнення досконалості в подальшій педагогічній діяльності, невід'ємною складовою виступає і методична компетентність, формування якої є основною метою нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему формування методичної компетентності вчителів / викладачів досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, ця проблема висвітлювалася в доробках таких учених, як В. Адольф, О. Зубкова, Т. Гущина, Н. Кузьміна, О. Лебедева, Т. Руденко, G. Akerlind, B. Birman, D. Clarke, L. Desimone, M. Garet, H. Hollingsworth, A. Porter та ін. Наразі методична компетентність саме вчителів початкових класів досліджувалася Л. Алексеєнко-Лемовською, Л. Артемовою, Г. Біленькою, Ю. Косенко, К. Ткаченко. Низка технологій формування методичної компетентності викладача іноземної мови (модерація, розвиток критичного мислення, технологія ед'ютейнмент, методичний баттл, брифінг) була запропонована й активно впроваджувалася в освітній процес О. Бігич. Застосування контекстного підходу під час формування методичної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи пропонувалося О. Кміть; формування методичної компетентності з використанням відеозапису ситуаційної моделі запроваджувалося О. Гончарук; методичну систему підготовки майбутнього вчителя іноземних мов із використанням комп'ютерних технологій розробив С. Авганов.

Виділення раніше невіршених частин загальної проблеми. Однак незважаючи на результати цих і багатьох інших наукових досліджень, проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання певних предметів іноземною мовою в інтегрованій педагогічній діяльності залишається актуальною і потребує детального вивчення відповідно до потреб Нової української школи.



**Мета** дослідження – визначити й обґрунтувати особливості формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для подальшого моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до їхньої інтегрованої педагогічної діяльності.

**Завданнями** є такі: 1) схарактеризувати поняття “методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів”; 2) визначити етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою; 3) розглянути особливості кожного етапу формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграція, як вимога об’єднання у ціле певних частин або елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, який допомагає створити в людині цілісну картину світу. Інтегративність системи методичної освіти спрямована на формування методичної компетентності вчителя. В. Адольф трактує методичну компетентність учителя як “розгорнуту систему знань з питань конкретної побудови викладання тієї чи іншої дисципліни” (Адольф, 1998, с. 119). О. Лебедева визначає методичну компетентність як “знання в галузі дидактики, методики навчання предмету, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахування психологічних механізмів засвоєння” (Лебедева, 2007, с. 7). О. Зубков вважає, що методична компетентність – це “системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога в галузі методики на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності” (Зубков, 2007, с. 5). О. Бігич надає власне визначення методичної компетентності саме вчителя іноземної мови, під якою розуміє “сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб’єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями” (Бігич, 2006, с. 12-13).

Ми розуміємо методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів як здатність володіти методичним апаратом пред’явлення й активізації базових знань з певного предмета, а в нашому випадку, ще й передача цих знань школярам іноземною мовою. Досягнення методичної компетентності можливо шляхом формування таких її складових, як-от: презентаційної, практичної і виховної компетенцій.

*Презентаційна компетенція* включає вміння вчителя мотивувати вивчення кожної частини матеріалу, що підлягає засвоєнню, демонструвати його і пояснювати способи дії з ним, перевіряти розуміння сприйнятого учнями змісту. При цьому всі ці дії виконуються іноземною мовою.

*Практична компетенція* включає вміння виконання дій за зразком і творчі вміння виконання тих самих дій. При цьому як перші, так і другі здійснюються в їхньому іншомовному супроводі.

*Виховна компетенція* включає організаційно-педагогічні вміння й уміння вирішення конфліктних ситуацій, тому що виховний процес як в його організаційному аспекті, так і в аспекті вирішення конфліктних ситуацій повинен мати місце протягом усього періоду вивчення змісту предмета іноземною мовою.

Змоделюємо процес формування у майбутніх учителів початкових класів методичної компетентності на уроках образотворчого мистецтва. Звернемо увагу на те, що процес моделювання в нашій роботі починається з визначення етапів організації навчальної діяльності вчителів з навчання школярів основного предмета іноземною мовою. Такий початок моделювання обґрунтовується Р. Мартиновою необхідністю введення в його процес організаційного блоку, співвідноситься з етапами навчання, які визначаються за домінуючим видом навчальної діяльності (Мартинова, 2019). Визначаючи етапи навчальної діяльності, врахуємо вік учнів, їхній попередній навчальний досвід, зміст досліджуваного матеріалу в частинах його логічної послідовності й взаємозв’язку. Все це слугуватиме основою для висунення цілей навчання, які, зберігаючи свою домінуючу функцію в програмуванні всіх подальших дій навчальної

діяльності, повинні виходити з теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна (Гальперин, 1966), а також психофізіологічних основ у послідовності засвоєння будь-якого змісту (Torrance, 1988).

Навчальна діяльність учителя образотворчого мистецтва іноземною мовою передбачає три етапи. Для визначення їхніх назв і суті звернемося до даних психолого-педагогічних досліджень з планування навчально-педагогічної діяльності; щодо педагогічної науки – до поетапного здійснення педагогічних досліджень. Під етапами дослідження, за Ю. Бабанським, мається на увазі послідовне виконання певних операцій дослідної роботи, просування якими дає змогу створити цілісне уявлення про досліджуваний об'єкт (Бабанский, 1982, с. 145). У психології етапи, за К. Платоновим, – це послідовний рух від однієї розумової операції до іншої. Зокрема, етапи пізнання можна розташувати в такий спосіб: явища, що відображуються, – відчуття, що виникають, – сприймання, що відбувається, – уявлення, що виникають, – поняття, що формуються, – мислення, що відбувається, – відображення суті, що виникає у свідомості людини. Все це і є психомоторною діяльністю (Платонов & Голубев, 1977).

В основу теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна покладено ідею про принципову спільність внутрішньої і зовнішньої діяльності людини, згідно з якою розумовий розвиток, як і засвоєння знань, формування навичок і розвиток вмінь, відбувається шляхом інтеріоризації, тобто шляхом поетапного переходу зовнішньої діяльності (матеріальної) у внутрішній розумовий план. Процес навчання вибудовується на основі психологічних закономірностей навчання; він організований у формі певних етапів засвоєння матеріалу: попереднє ознайомлення з дією – одержання інформації у вигляді різних матеріальних об'єктів – промовляння вголос засвоєної дії, або етап зовнішнього мовлення, – промовляння виконуваної дії самому собі, або етап внутрішнього мовлення, – промовляння дії, що виконувалася, або етап автоматичної дії (Гальперин, 1966).

Навчальний процес має будуватися у вигляді певних дидактичних одиниць (навчальна тема, урок), кожна з яких має свої цілі та завдання і передбачає коригування змісту навчання. Цілі та успішне формування знань досягаються шляхом правильного вибору методів, засобів і форм навчання. Виходячи з цього, таку побудову навчального процесу можна вважати поетапною (Frumkina et al., 2020).

Навчання іноземних мов також відбувається на основі його поетапної побудови. Так, Р. Мартинова визначала етапи навчання за домінуючим видом діяльності. З огляду на те, що вивчення іноземної мови повинно починатися із засвоєння апарату артикуляції, вивчення правил озвучування букв, буквосполучень, а також слів, що складаються з них, учена назвала цей *етап фонетичним*. Ця назва також обумовлюється і тим, що відбір лексичного, граматичного і, відповідно, мовного матеріалу залежить від досліджуваної фонетики. Якщо для вираження думки потрібна мовна одиниця, правила читання якої не вивчалися, вона не вводиться в словниковий запас учнів. Цей процес відтермінується в часі до тих пір, поки відповідний фонетичний матеріал не стає предметом вивчення. В такий спосіб фонетичний етап навчання поступово трансформується в тематичний.

На *тематичному етапі* проблеми з технікою читання і письма відсутні. Будь-яке слово для як найповнішого розкриття змісту теми читається або за правилами, або за знаками фонетичної транскрипції, а пишеться також або за правилами, або за допомогою використання методу орфографічного промовляння (Плахотник, 1992). Відповідно до цього методу учні запам'ятовують два варіанти важких для написання слів: фонетичний (як слово звучить) і орфографічний (як слово пишеться). Це дає змогу на тематичному етапі сконцентрувати увагу учнів на літературній формі викладу мови і вводити в мову різноманітні стилістичні явища такі, як синоніми, антоніми, метафори, гіперболи, порівняння. У міру такого розширення словникового запасу учнів вдосконалення їхньої культури мовлення, забезпечення її різноматематичним змістом, тематичний етап навчання трансформується в інтегрований.

На *інтегрованому етапі* іншомовне мовлення учнів настільки розширене, що вони можуть починати користуватися іноземною мовою як засобом набуття знань з інших предметів. Безумовно, такими предметами на початку мають бути гуманітарні, нескладні для їх смислового вивчення і в зв'язку з цим не потребують використання складних технічних термінів і низькочастотних мовних зворотів.

Ці три встановлені Р. Мартиною етапи протікають в послідовності навчання іншомовної мовленнєвої діяльності від усвідомлення її лінгвістичної структури до розширення можливостей іншомовного мовного потенціалу учнів. Стосовно теми нашого дослідження такий шлях розвитку іншомовних мовленнєвих умінь неприйнятний для першокласників, які не володіють достатнім лінгвістичним досвідом навіть рідної мови. Далеко не всі з них вміють читати і писати рідною мовою; вони не в змозі усвідомити складні мовні закономірності рідної мови і вже тим більше іноземної. Тому для них єдино можливий шлях навчання говоріння полягає в прослуховуванні мовлення вчителя і в його імітації учнями. Семантизація їхніх мовних дій може здійснюватися лише за допомогою екстралінгвістичних засобів або шепітного перекладу найважчих для розуміння мовних зразків. З огляду на те, що обраний нами предмет для інтеграції образотворчого мистецтва – близький і цікавий за змістом для дитини і передбачає багаторазове повторення однотипних простих образотворчих дій, їхній іншомовний супровід стає цілком реальним.

Зі сказаного очевидно, що *першим етапом* навчання іноземної мови учнів є *імітаційно-мовний*, як основа навчання образотворчої діяльності. Для визначення її домінуючого виду з початку навчання образотворчого мистецтва звернемося до результатів досліджень таких учених, як Л. Антонова (2001), Т. Беляєв (1983), І. Глинська (1978), Е. Забіліна (2000), Т. Комарова (1994), В. Кузін (1984), Л. Постоногова (1977), Н. Ростовцев (1980), Н. Сокольникова (1997), Е. Шорохов (1988), Т. Шпикалова (1988). Аналіз їхніх робіт показав, що навчання малювання починається із зображення простих різнокольорових ліній та їх з'єднання в геометричні фігури, що умовно вважаємо діями I рівня складності; малювання геометричних фігур і їх розфарбовування олівцями і фарбами – діями II рівня складності; зображення предметів, що складаються з елементів геометричних фігур, кольорів, рослин і їх розфарбовування олівцями і фарбами, – діями III рівня складності; контурне зображення тварин з їх подальшим розфарбуванням – діями IV рівня складності. Отже, в основі всієї цієї предметної діяльності лежать контурно-нарисні дії, що повністю відповідає програмі образотворчого мистецтва для початкових класів. Таким чином, розглянутий *перший етап* навчання називаємо *контурно-образотворчим*; а в своєму інтегрованому визначенні – *контурно-образотворчим на основі іншомовного імітаційно-мовного етапу*.

Виходячи з того, що в своїй іноземній мові на першому етапі школярі накопичують значний обсяг мовних одиниць не тільки для розвитку своїх аудитивних умінь, а й для розвитку репродуктивних умінь, відбувається зародження флексивної мови. За визначенням С. Рубінштейна, щодо рідної мови учнів це проявляється в першому самостійному з'єднанні лексики відповідно до правил відмінкового закінчення; дієслів відповідно до правил їх відмінювання; прикметників відповідно до правил їх вищого та найвищого ступенів, а також різних самостійних словотворів (Рубінштейн, 2010, с. 402).

Щодо англійської мови її флексивна форма проявляється в самостійному нормативному поєднанні лексем з різних, але багаторазово повторюваних мовних зворотів. Наприклад, якщо на першому етапі навчання учні багато разів повторювали: *"I am drawing. I am drawing a line. I am drawing a red line. I am drawing a long red line"*, а також незалежно від цієї фрази чули вчителя: *"Sit still. Sit down. Sit and look at me"*, і вони на цій підставі починають самостійно вимовляти фрази типу: *"I am sitting. I am sitting at the desk and drawing a line"*, значить, вони готові до усвідомленого засвоєння іноземної мови за типом флексивної, про яку говорив С. Рубінштейн.

Головною характеристикою осмисленого вивчення іноземної мови є розуміння значення кожної лексичної одиниці, способів її поєднання з іншими для утворення словосполучень; розуміння граматичних правил сполучення слів в різнотипних пропозиціях у них поступово ускладнюються граматичні форми. Необхідність осмисленого вивчення іноземної мови обґрунтовувалася в дослідженнях психологів (Л. Виготський (1999), Н. Жинкін (1958), А. Леонтьєв (2000), І. Румянцева (2004), А. Соколов (2007)), дидактів (Р. Мартинова (2004), В. Редько (2006)), методистів (О. Бігич (2006), А. Миролібов (1982), В. Плахотник (1992), О. Тарнопольський (2005), С. Шатілов (1986), А. Щукін (2004)). Причому всі вони вважали, що принцип усвідомленості має реалізовуватися з перших уроків іноземної мови. У нашому випадку цей принцип буде трансформуватися з інтуїтивно-мовного навчання в свідомо-мовну діяльність. Сама ця діяльність передбачається для ускладнення в зв'язку з ускладненням навчальної діяльності за основним предметом.

За даними досліджень учених (Л. Антонова (2001), Е. Забеліна (2000), Т. Комарова (1994), В. Кузін (1984), Н. Ростовцев (1980), Е. Шорохов (1988), Т. Шпикалова (1988)), контурно-образотворчий етап навчання ускладнюється об'ємним зображенням як окремих предметів (навколишніх предметів, предметів меблів, предметів живої природи), так і зображенням таких предметів у типових для них місцях (листя на дереві, пташка на гілці, квітка у вазі). При цьому образотворча діяльність на *другому етапі* рекомендується вищеназваними вченими на основі зразка без його будь-яких змін. Цей етап за домінуючим видом його діяльності називається предметно-образотворчим, а в своєму інтегрованому визначенні – *предметно-образотворчим на основі іншомовного свідомо-мовного етапу*.

Відповідно до вимог програми навчання молодших школярів образотворчого мистецтва домінуючим видом предметної діяльності є творча. Саме вона визначає сутність іншомовно-мовленнєвої діяльності на третьому останньому етапі навчання, яка теж є творчою. Будь-яка творча діяльність ґрунтується на творчому мисленні, тому що продукт творчості спочатку створюється у свідомості людини, а потім втілюється в реальний предмет і реально-мовленнєвий спосіб його опису. Саме поняття творчого мислення визначалося багатьма вченими. Так, Дж. Гілфорд (Гилфорд, 1969) і Е. Торренс (Torrance, 1988) пов'язували творче мислення зі створенням або відкриттям чогось нового. Щоб підкреслити, що в процесі творчого мислення обдумується якась раніше невідома дія, вони використовували термін "креативність". У дослідженнях Д. Богоявленської (2002), В. Дружиніна (2008), Е. Ільїна (2009), І. Лернера (1980), А. Матюшкіна (2008), А. Пономарьова (1988) креативність розглядається як проблема створення чогось продуктивного на відміну від репродуктивного, тобто власного на відміну від наслідувального.

Періоду молодшого шкільного віку відводиться вагома роль у розвитку творчого мислення, тому що в цей життєвий період у дітей формується власне сприйняття навколишньої дійсності. Дитина вперше усвідомлює свою соціальну роль, особливості відносини між людьми, у неї проявляється оцінне усвідомлення своїх навчальних дій і вчинків. Особлива творчість проявляється у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики, праці й малювання. На останньому вони придумують фантастичні сюжети: кіт в капелюсі, собачка за партою, сонечко на сонечку з парасолькою тощо. Таке творче мислення реалізується в їхній творчій образотворчій діяльності. Передумовою для творчої діяльності є лабільність мислення, критичність, здатність до об'єднання понять, цілісність сприйняття нетрадиційного об'єднання елементів (Гончаренко, 2011, с. 450).

Виходячи з дослідження творчої діяльності молодших школярів, зокрема результатів дослідження з навчання образотворчого мистецтва, творчість у розвитку вмінь образотворчого мистецтва молодших школярів проявляється в малюванні: 1) навколишніх предметів, предметів меблів, предметів живої природи з незвичайними творчими елементами, наприклад, *стіл*

з вигнутими ніжками й орнаментом, метелики незвичайного забарвлення; 2) сюжетних малюнків на основі сюжетних ситуацій, наприклад, *діти біжать під навіс в зв'язку з грозою; собака радіє господареві*; 3) нетрадиційних взаємозв'язків різних предметів; це можуть бути казкові персонажі в різних фантастичних ситуаціях, наприклад, *білочка і зайчик танцюють в хороводі; порося будує будиночок*.

Як ілюструють приклади, вони вимагають нестандартного мислення, а відтак нестандартних творчих дій, які, в свою чергу, спонукають учнів до продукування нетипової мовної комунікації. Вона проявляється в: 1) необхідності введення в мову додаткової, невідомої лексики: “*вигнуті ніжки – twisted legs*”, “*орнамент – ornament*”, “*незвичайне забарвлення – unusual coloration*”; 2) необхідності введення в мову невідомих виразів, наприклад, “*сильна гроза – heavy thunderstorm*”, “*проливний дощ – it is raining cats and dogs*”, “*ховатися під навіс – hide under the shed*”; 3) продукуванні незвичайних за змістом текстів монологічного і діалогічного характеру і проведенні незвичайних за змістом бесід. Наприклад, *вовк напав на будиночок зайчика, зайчик дав вовкові морквину і втік; вовк напав на будиночок білочка, білочка дала вовку горішки і втекла; вовк напав на будиночок котика, котик дав вовкові молока і втік. Всі вони проявили хитрість і врятувалися*.

Отже, за домінуючим видом предметної діяльності *третьої останньої етапу* називається *творчо-образотворчим*, за домінуючим видом іншомовної мовленнєвої діяльності цей етап доцільно назвати *творчо-мовленнєвим*, а в його інтегрованому визначенні – це *творчо-образотворчий етап на основі іншомовного творчо-мовленнєвого етапу*.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів розуміється як його здатність володіти методичним апаратом пред'явлення й активізації базових знань з певного предмета, а в нашому випадку, ще й передача цих знань школярам іноземною мовою. Досягнення методичної компетентності можливо шляхом формування таких її складових, як презентаційної, практичної і виховної компетенцій. Етапами формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів для навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою є контурно-образотворчий етап на основі іншомовного імітаційно-мовленнєвого; предметно-образотворчий етап на основі іншомовного свідомо-мовленнєвого; творчо-образотворчий етап на основі творчо-мовленнєвого, кожний з яких включає такі ланки навчання, як його цілі, елементи предмета навчання, компоненти їхнього змісту, методи і засоби засвоєння, а також контроль результатів набутих умінь на певному етапі.

Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя для навчання молодших школярів образотворчого мистецтва іноземною мовою є комплексною структурою з певними ланками процесу навчання і зі специфічними видами діяльності відповідно до кожного вищезгаданого етапу. Обґрунтування структури передбачуваної моделі та процес такого моделювання й складатиме перспективи наших подальших розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

- Адольф, В. А. (1998). *Профессиональная компетентность современного учителя* [монографія]. Красноярск: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Красноярский государственный университет”.
- Бабанский, Ю. К. (1982). *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект*. Москва: Педагогика.
- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи* [навчальний посібник]. Київ: Ленвіт.
- Гальперин, П. Я. (1966). *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*. Москва: Наука.

- Гилфорд, Дж. (1969). *Три стороны интеллекта. Психология мышления*. Москва: Прогресс.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (2-ге вид., доповнене й виправлене). Рівне: Волинські обереги.
- Зубков, А. Л. (2007). *Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования* (Кандидатская диссертация). ГОУ ВПО "Российский государственный профессионально-педагогический университет", Екатеринбург, Российская Федерация.
- Лебедева, О. В. (2007). *Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе* (Автореферат кандидатской диссертации). ГОУ ВПО "Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет", Новгород, Российская Федерация.
- Мартынова, Р. Ю. (2019). Виды дидактических моделей процесса обучения. *Наука і освіта*, 4, 15-22.
- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої освіти*. Взято із <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Платонов, К. К., & Голубев, Г. Г. (1977). *Психология* [учебное пособие]. Москва: Высшая школа.
- Плахотник, В. М. (1992). *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект* (Автореферат докторської дисертації). НДІ педагогіки України, Київ, Україна.
- Рубинштейн, С. Л. (2010). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
- Фрумкіна, А. Л. (2019). Методологическая сущность подготовки учителей начальных классов к их взаимосвязанной образовательной и иноязычной профессиональной деятельности. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 4 (129), 69-76.
- Frumkina, A., Diachenko, M., Polyezhayev, Y., Savina, N., & Hadi, F. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Praxis Educacional*, 16(38), 502-514. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (p. 43–75). Cambridge University Press.

## REFERENCES

- Adol'f, V. A. (1998). Professional'naja kompetentnost' sovremennogo uchitelja [monografija]. Krasnojarsk: Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya "Krasnojarskij gosudarstvennyj universitet".
- Babanskij, Ju. K. (1982). Problemy povysheniya jeffektivnosti pedagogicheskikh issledovanij. Didakticheskij aspekt. Moskva: Pedagogika.
- Bihych, O. B. (2006). Teoriia i praktyka formuvannia metodychnoi kompetenosti vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [navchal'nyj posibnyk]. Kyiv: Lenvit.
- Gal'perin, P. Ja. (1966). Psihologija myshlenija i uchenie o pojetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij. Moskva: Nauka.
- Gilford, Dzh. (1969). Tri storony intellekta. Psihologija myshlenija. Moskva: Progress.
- Honcharenko, S. U. (2011). Ukrains'kyj pedahohichnyj entsyklopedychnyj slovnyk (2-he vyd., dopovnene j vypravlene). Rivne: Volyns'ki oberehy.
- Zubkov, A. L. (2007). Razvitie metodicheskoi kompetentnosti uchitelej v uslovijah modernizacii obshhego obrazovaniya (Kandidatskaja issertacija). GOU VPO «Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet», Ekaterinburg, Rossijskaja Federacija.

- Lebedeva, O. V. (2007). Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelja kak sredstvo povyshenija jeffektivnosti uchebnogo processa v obshheobrazovatel'noj shkole (Avtoreferat kandidatskoj dissertacii). GOU VPO "Nizhegorodskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet", Novgorod, Rossijskaja Federacija.
- Martynova, R. Ju. (2019). Vidy didakticheskikh modelej processa obuchenija. *Nauka i osvita*, 4, 15-22.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Nova ukrains'ka shkola : kontseptual'ni zasady reformuvannia seredn'oi osvity. Vzyato i'z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Platonov, K. K., & Golubev, G. G. (1977). Psihologija [uchebnoe posobie]. Moskva: Vysshaja shkola.
- Plakhotnyk, V. M. (1992). Teoretychni osnovy navchannia inozemnykh mov na pochatkovomu etapi v serednij shkoli: dydaktyko-metodychnyj aspekt (Avtoreferat doktors'koi dysertatsii). NDI pedahohiky Ukrainy, Kyiv, Ukraina.
- Rubinshtejn, S. L. (2010). Osnovy obshhej psihologii. Sankt-Peterburg: Piter.
- Frumkina, A. L. (2019). Metodologicheskaya sushhnost' pi'dgotovki uchitelej nachal'nikh klassov k ikh vzaimosvyazannoju obrazovatel'noj i inoyazy'chnoj professional'noj deyatel'nosti. *Naukovij vi'snik Pi'dvdenoukrayins'kogo naczi`onal'nogo pedagogi`chnogo uni'versitetu i`meni` K. D. Ushins'kogo*, 4 (129), 69-76.
- Frumkina, A., Diachenko, M., Polyezhayev, Y., Savina, N., & Hadi, F. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Praxis Educacional*, 16(38), 502-514. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i38.6023>
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (p. 43–75). Cambridge University Press.

УДК 378.147:111

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221676>

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ АНГЛОМОВНОЇ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Конотоп О.С.

[o.s.konotop@gmail.com](mailto: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 12.10.2020. Рекомендовано до друку 01.12.2020.

**Анотація.** Статтю присвячено сучасним підходам до навчання іноземних мов у закладах вищої освіти та обрано з них перспективні для формування у майбутніх учителів початкової школи англійської навчально-стратегічної компетентності. Визначено такі підходи щодо її формування: компетентнісний, рівневий, комунікативно-діяльнісний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, рефлексивний. Розглянуто їхню сутність і реалізацію в освітньому процесі у закладах вищої освіти. Визначені підходи мають бути покладені в основу теоретичного розроблення концепції формування у майбутніх учителів початкової школи англійської навчально-стратегічної компетентності і практичної реалізації у відповідній методиці.  
**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи, навчально-стратегічна компетентність, іноземна мова, підходи до навчання.

**Конотоп Е. С. Киевский национальный лингвистический университет, Национальный университет “Черниговский коллегіум” имени Т.Г. Шевченко**

**Современные подходы к формированию у будущих учителей начальной школы английской учебно-стратегической компетентности**

**Аннотация.** Статья посвящена подходам к обучению иностранным языкам в заведениях высшего образования и отбору из них перспективных для формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности. Определены следующие современные подходы к ее формированию: компетентностный, уровневый, коммуникативно-деятельностный, лингвосоциокультурный, когнитивный, рефлексивный. Рассмотрена их сущность и реализация в образовательном процессе в заведениях высшего образования. Обозначенные подходы должны быть положены в основу теоретической разработки концепции формирования у будущих учителей начальной школы англоязычной учебно-стратегической компетентности и практической реализации в соответствующей методике.

**Ключевые слова:** будущие учителя начальной школы, учебно-стратегическая компетентность, иностранный язык, подходы к обучению.

**Konotop O. Kyiv National Linguistic University, T.H. Shevchenko National University “Chernihiv Collehium”**

**Modern Approaches to prospective primary school teachers' strategic competence development.**

**Abstract. Introduction.** In the system of modern national education the conceptual bases are constantly being formed, the content of foreign language teaching in higher education institutions is being updated and changed. 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. CEFR (2018) identifies strategic competence as a key element to develop communicative competence. Thus, the development of strategic competence is of a great importance for students. **Purpose.** To determine the modern tendencies of approaches to teaching future primary school teachers of English strategic competence. **Methods.** To achieve the stated aim current research works have been summarized and analyzed. **Results.** The analysis helped to single



out the modern tendencies of the research. The modern tendencies of scientific and methodological study of strategic competence of prospective primary school teachers development are outlined. The following modern approaches to its formation are defined: competency-based approach, level-based approach, the action-oriented approach, linguo-socio-cultural approach, cognitive and reflexive approaches. According to outlined in the scientific paper modern tendencies the development of strategic competence for the foreign language training of students of Bachelor Degree of Non-Linguistic Higher Education Institutions must be performed. **Conclusion.** The defined modern trends will be put into the theoretical development of the concept of prospective primary school teachers of English strategic competence development and practical implementation in the appropriate methodology, which is a prospect for our further scientific exploration.

**Key words:** prospective primary school teachers, strategic competence, foreign language, approaches to teaching.

**Постановка проблеми.** У системі сучасної національної освіти формуються концептуальні засади, оновлюється і змінюється зміст навчання іноземної мови (ІМ) у закладах вищої освіти (ЗВО). Важливе значення надається застосуванню сучасних підходів до освітнього процесу, які спрямовані на практичне опанування фахових знань і формування навичок. Для ефективного формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної навчально-стратегічної компетентності (НСтК) необхідно розглянути сучасні підходи до навчання ІМ в цілому, англійської зокрема, у руслі яких здійснюватиметься процес іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми реалізації підходів до навчання ІМ в освітньому процесі постійно перебувають у науковому фокусі, їх упровадженням займалися: О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальськова, І. П. Задорожна, І. О. Зимня, Л. Я. Зеня, Н. В. Майер, А. К. Маркова, С. Ю. Ніколаєва, О. О. Паршикова, В. Г. Редько, В. В. Сафонова, Г. К. Селевко, Н. К. Скляренко, О. Б. Тарнопольський, Ю. Г. Татур, В. В. Черниш, А. М. Щукін, R. Barnett, G. Brown, Ch. Brumfit, L. Darling-Hammond, M. Eraut, T. Hyland, R. Mendenhall, E. L. Low, P. G. Taylor, J. Joseph, & J. C. Atienza, J. Raven, D. Nunan, S. Savignon, D. Shandler, J. Stephenson та ін.

**Мета статті** – визначити ефективні методичні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК.

**Основні результати дослідження.** До пріоритетних підходів, у межах яких здійснюється навчання ІМ у сучасних ЗВО України, відносимо компетентнісний, рівневий, комунікативно-діяльнісний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, рефлексивний підходи. Розглянемо реалізацію процесу формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК у межах кожного із визначених методичних підходів. Підхід до навчання розглядається в методиці як базисна категорія, яка визначає стратегію навчання мови та вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію (Азимов, 2009, с. 200).

**Компетентнісний підхід.** Основним результатом сучасної вищої освіти має стати не система знань, умінь і навичок, а здатність випускника ЗВО знаходити правильні рішення і діяти в конкретній життєвій ситуації, уміння застосовувати свої знання в незнайомих ситуаціях, вибудовувати комунікацію з іншими людьми, а в майбутньому і професійних ситуаціях. У цьому зв'язку реалізація компетентнісного підходу в навчанні ІМ у ЗВО, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості, набуває особливої актуальності.

На думку дослідників, в Україні існує три групи поглядів науковців на реалізацію компетентнісного підходу в освіті: 1) компетентнісний підхід є певною модою на компетентність (терміни “компетенція” і “компетентність” є даниною європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні прототипи – “рівень підготовленості випускника”, “навчальні вміння” тощо); 2) компетентнісний підхід не є абсолютно новим для вітчизняної освіти (орієнтація освіти на спеціальні та на комплексні способи навчальної діяльності

вже була описана в роботах М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського, М. Щедровицького та ін.); 3) компетентнісний підхід є однією з основ оновлення освіти (нові терміни означають напрям розвитку (або модернізації) освіти, і що ця новизна допоможе актуалізувати освіту. Адже “компетенція” і “компетентність” широко використовуються для опису життєдіяльності людини і означають високу якість її професійної діяльності) (Авшенюк, 2014, с. 50-51).

На основі проведеного контент-аналізу терміна “компетентнісний підхід” О. В. Чубарук з’ясував, що компетентнісний підхід визначається науковцями як нова парадигма формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентоздатність; поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формування навичок до створення умов для оволодіння комплексом компетенцій; надання переваги не поінформованості учня, а його вмінню вирішувати проблеми; пріоритетна орієнтація на цілі (вектори) освіти, якими є научуваність, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності; система характеристик працівника, які забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки актуальні, а й потенційні професійні завдання (Чубарук).

На думку Н. М. Авшенюк, компетентнісний підхід дає змогу перейти у вищій освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання; покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування; поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій (Авшенюк, 2014, с. 21).

Вважаємо, що в руслі компетентнісного підходу у майбутніх учителів початкової школи має бути сформована професійна компетентність, яка надасть можливість після закінчення навчання у ЗВО зайняти майбутнім фахівцям належне місце на сучасному ринку праці. У процесі фахової підготовки вчителів початкової школи в контексті компетентнісного підходу увага повинна акцентуватися на практичній складовій освіти, що передбачає використання знань у вирішенні різних професійних ситуацій, які виникають у фаховій діяльності.

*Рівневий підхід.* Використання поняття “рівневий підхід” у нормативно-правових і концептуальних документах, у дослідженнях науковців свідчить, що він уже давно став реальністю сучасної освіти та активно реалізується в освітньому процесі у вітчизняних ЗВО, оскільки вирішення завдань, які постають перед сучасною вищою школою, потребують істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей і відповідно до цього постійного об’єктивного оцінювання, визначенні об’єктів, критеріїв, параметрів володіння і засобів контролю рівня сформованості відповідних комунікативних компетентностей. Проведений нами аналіз численних документів і наукових праць показав наявність великої кількості описів рівнів володіння ІМ, але, як вказує В. В. Черниш, їх не уніфіковано ні в кількості рівнів, ні в кількісному та якісному наповненні дескрипторів і дескрипторних шкал (Черниш, 2015 с. 74).

Під рівнем володіння мовою Е. Г. Азімов та А. М. Щукін розуміють таку категорію методики, яка характеризує ступінь досягнутого студентами як ступінь сформованості мовних умінь та навичок у того, хто користується мовою (Азімов, 2009, с. 326). Додаючи до визначення В. В. Сафоновою стратегічний аспект, під рівнем володіння ІМ у нашому дослідженні розуміємо спеціально виділений рівень комунікативного володіння ІМ, якому притаманні точно визначені характеристики мовної, мовленнєвої, соціокультурної та *стратегічної* поведінки людини, що дає можливість однозначно вирізняти його з-поміж інших рівнів володіння ІМ як засобом спілкування, та визначити рівень у межах конкретної методичної їх класифікації (Сафонова, 2004, с. 63).

І. П. Задорожна відмічає, що запровадження в практику викладання європейської шкали рівнів володіння ІМ дає змогу, по-перше, уніфікувати та стандартизувати цілі навчання; по-друге, забезпечити гнучкість і варіативність навчання відповідно до національних, регіональних чи місцевих потреб; по-третє, уніфікувати оцінку результатів навчання; по-четверте, забезпечити прозорість у визначенні досягнень користувачів мови на міжнародному рівні з метою забезпечення можливості співпраці у галузі мовної освіти (Задорожна, 2012, с. 60).

*Комунікативно-діяльнісний підхід.* Формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК передбачає активну навчально-пізнавальну діяльність і має базуватись на засадах комунікативно-діялісного (особистісно-діялісного) підходу. З урахуванням цього підходу, надаючи особистісного смислу, сам процес навчання стає особистісним, що значно стимулює й активізує внутрішній потенціал студента. У комунікативно-діялісному підході існують два його взаємопов'язаних складники – діялісний та комунікативний. Діялісний підхід базується на концептуальних положеннях теорії діяльності.

О. Б. Бігич визначає особистісно-діялісний підхід як єдність особистісного і діялісного складників, хоча відмічає, що такий поділ є умовним і проведений суто з гностичною метою. Обидва складники підходу взаємопов'язані, оскільки студент є водночас активним суб'єктом навчальної та іншомовної мовленнєвої діяльності, які поряд з іншими видами діяльності визначають його особистісний і діялісний розвиток (Бігич, 2010, с. 5).

За О. Б. Бігич особистісний складник підходу передбачає, що в центрі процесу іншомовної освіти перебуває сама особистість – студент – його мотиви й цілі оволодіння ІМ (лінія особистісного розвитку) та його неповторний психологічний склад – когнітивні процеси й емоційно-вольові якості (лінія інтелектуального й емоційно-вольового розвитку) (Бігич 2010, с. 6; Бігич, 2014, с. 13). Виходячи з інтересів студента, його рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, викладач визначає навчальну мету заняття, спрямовує і коригує весь освітній процес з метою всебічного розвитку особистості студента. У рамках цієї складової особистісно-комунікативного підходу мета кожного заняття формується з позиції кожного суб'єкта навчання і всієї групи в цілому.

У межах кожної лінії розвитку особистісно-діялісного розвитку О. Б. Бігич окреслила пріоритетні складники розвитку особистості в процесі іншомовної освіти (Бігич, 2010, с. 6; Бігич, 2014, с. 14). О. М. Метьолкіна об'єктами особистісного розвитку студентів визначає мотиви учіння, когнітивні процеси, задіяні в процесі оволодіння ІМ, та емоційно-вольові якості; об'єктами діялісного розвитку – знання, навички й уміння, які складають професійно орієнтовану компетенцію та компетенцію в учінні (Метьолкіна, 2010, с. 115), та підкреслює, що студент ЗВО є активним суб'єктом двох різновидів діяльності: професійно орієнтованого учіння (як систематичного набуття знань та оволодіння вміннями й навичками, необхідними для здійснення майбутньої фахової діяльності) та іншомовної мовленнєвої діяльності (Метьолкіна, 2010, с. 114).

У межах діялісного складника підходу О. Б. Бігич наголошує, що особистість є водночас суб'єктом двох видів діяльності, які є провідними в процесі її іншомовної освіти: навчальної діяльності (лінія діялісного розвитку) та іншомовної мовленнєвої діяльності (лінія комунікативного розвитку). У свою чергу, навчальна діяльність чи навчання є двостороннім процесом, який складається з діяльності учня – учіння – та з діяльності вчителя – навчання (Бігич, 2010, с. 6).

В умовах особистісно-діялісного підходу в формуванні англomовної НСтК ставиться й виконується головне завдання сучасної освіти – створення умов для розвитку гармонічної, морально досконалої, соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентної та здатної до саморозвитку особистості, а отже, і конкурентоспроможної на ринку праці.

*Лінгвосоціокультурний підхід.* Сучасні вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи не обмежуються досконалим вивченням її як засобу спілкування. Пріоритетного значення набуває залучення до процесу вивчення ІМ культури країни та народу, мова якого вивчається. Сучасна вища школа має забезпечити можливість формування багатомовної особистості, яка має повагу не лише до власних національних традицій, а й з розумінням й толерантністю ставитися до інших культур, відзначається умінням жити і взаємодіяти в різних культурних системах, поєднувати в собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурної комунікації. С. Г. Тер-Минасова наголошує, що для забезпечення ефективного спілкування між представниками різних культур недостатньо подолати лише мовний бар'єр, адже для цього потрібно також подолати бар'єр культурний (Тер-Минасова, 2008, с. 8-10). Тому формування у майбутніх учителів початкової школи англійської мовної НСтК у руслі лінгвосоціокультурного підходу в умовах міжкультурного спілкування є актуальним.

Лінгвосоціокультурний підхід базується на реалізації принципу діалогу культур. Ю. І. Пассовим виділено такі аспекти діалогу культур: соціологічний аспект, який передбачає розуміння спільності, залежності однієї культури від іншої; соціокультурний аспект, при якому кожна сторона спілкування набуває соціокультурного статусу суб'єкта; аксіологічний аспект, який забезпечує розуміння цінностей чужої культури і поваги до них; психологічний аспект, який позначає взаєморозуміння, яке веде до координації, співробітництва, емоційного контакту (Пассов 2003).

Основною метою навчання ІМ студентів гуманітарних спеціальностей є формування особистості як суб'єкта діалогу культур. Для реалізації цієї мети студенти повинні розуміти, що кожна культура має право на існування і може бути оцінена лише з позиції її власних цінностей і норм; розуміти себе у якості полікультурних суб'єктів, одночасно приналежних до цілого ряду типу і видів культур; визначати своє місце у спектрі культур, бачити і розуміти свою роль, значущість і функцію в глобальних загальнолюдських процесах; ставити себе на місце інших, виявляти ініціативу на встановлення і підтримку міжкультурного контакту у дусі миру в контексті діалогу культур; виступати культурно-історичними суб'єктами рідної країни, регіону, міста; брати активну посильну участь в діях проти культурної нерівності, культурної дискримінації, культурного вандалізму і культурної агресії (Сисоев, 2000).

*Когнітивний підхід.* Використання комунікативно-когнітивного підходу до навчання ІМ обумовлено вимогами сьогодення щодо організації освітнього процесу у ЗВО відповідно до пізнавальних особливостей та уподобань особистості студента. Е. Г. Азімов та А. М. Щукін розглядають когнітивний підхід як такий, що ґрунтується на положеннях когнітивної психології і передбачає у процесі навчання опору на принцип свідомості, врахування різних когнітивних стилів, характерних для учнів конкретної групи, та навчальних стратегій, якими вони послуговуються (Азімов, 2009, с. 96).

В умовах суттєвого обмеження аудиторної і збільшення самостійної роботи студентів цей підхід надає викладачеві багато переваг, найголовніша з яких – це інтенсифікація та оптимізація освітнього процесу. Однією із пріоритетних цілей іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування пізнавально-творчої особистості, що володіє високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, здатна до сприйняття і передачі різноманітної інформації. Вважаємо, що цей процес має відбуватися з урахуванням положень когнітивно-комунікативного підходу. Когнітивний аспект спрямований на розвиток пізнавального інтересу студентів у процесі навчання ІМ та їхнє усвідомлене ставлення до опанування ІМ як передумови успішної професійної діяльності в подальшому житті, а комунікативний підхід спрямований на оволодіння ними мовленнєвими навичками під час здійснення іншомовної комунікації.

*Рефлексивний підхід.* Головною метою сучасної вищої педагогічної освіти є розвиток у студента бажання й уміння вчитися упродовж усього життя у подальшій професійній діяльності, системно доповнюючи й збагачуючи знання й уміння, набуті у процесі навчання в ЗВО. Високі вимоги до професійної компетентності вчителя нової української школи в сучасних умовах передбачають наявність не лише глибоких знань з предмета навчання, але й здатності до самоаналізу й удосконалення професійної майстерності впродовж життя. Тому в процесі навчання в ЗВО майбутні учителі початкової школи повинні навчитися орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати свої знання, виявляти творчий підхід до розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Саме рефлексія і є одним із важливих компонентів сучасного освітнього процесу, а також системним фактором неперервної освіти, тому формування рефлексивних умінь як складових іншомовної комунікативної компетентності набуває великого значення у практичній іншомовній підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки вона виконує роль регулятора професійної діяльності педагога, “вивільняє” його свідомість під час виконання вже “відпрацьованих” операцій у стандартних ситуаціях спілкування ІМ та стандартних професійних ситуаціях у цілому (Черниш, 2015, с. 104).

В. В. Черниш зазначає, що сучасні науковці, розробляючи можливості запровадження рефлексивного підходу до освітнього процесу, розглядають рефлексію як мету і як засіб підготовки вчителя (Черниш, 2015, с. 119). І. П. Задорожна рефлексію трактує як процес моделювання студентами дій стосовно навчально-пізнавальних завдань, стратегій досягнення навчальних цілей; пошук альтернативних рішень, аналіз ефективності власної діяльності, самоконтроль та самооцінку (Задорожна, 2012, с. 54).

Л. В. Яковлева, досліджуючи явище рефлексії, зазначає, що процес навчання у педагогічному ЗВО має бути спрямованим на формування готовності студентів до вияву педагогічної рефлексії. Дослідниця характеризує цю готовність як системну, соціально-психологічну якість особистості майбутнього вчителя, що передбачає осмислення процесу та результатів педагогічної діяльності, набуття вміння аналізувати й усувати недоліки задля забезпечення підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних завдань, виокремлюючи такі складові рефлексії, як самооцінка, самовиховання, самоосвіта (Яковлева, 1991).

Важливим у процесі рефлексії є виховання рефлексивної культури майбутнього вчителя початкової школи. Рефлексивна культура – це інтегративна якість особистості, що включає самоаналіз, самооцінку, самопроєктування, самореалізацію, самоконтроль, саморозвиток слухачів з метою розкриття їхнього особистісного та педагогічного потенціалу (Аленченкова, 2016, с. 8).

Результатом формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК має стати особистісний і професійний розвиток, сформована готовність до постійної рефлексивної діяльності, аналізу, інтерпретації власних досягнень, що впродовж життя сприятиме формуванню власних рефлексивних стратегій і слугуватиме підґрунтям для постійного професійного зростання і самовдосконалення.

**Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.** Огляд сучасних наукових досліджень дав нам змогу обрати перспективні підходи до формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК: компетентнісний, рівневий, комунікативно-діяльнісний, лінгвосоціокультурний, когнітивний, рефлексивний. Визначені вище підходи будуть покладені в основу теоретичного розроблення концепції формування у майбутніх учителів початкової школи англomовної НСтК: обґрунтуванні й описі моделі відповідного навчання, формулюванні цілей та структури і змісту, принципів, методів і засобів конструювання та організації відповідного процесу з урахуванням описаних нами підходів, що і є перспективою наших подальших наукових розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М., Десятов, Т. М., Дяченко, Л. М., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П., Сулима, О. В. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика* [монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* Москва: ИКАР.
- Аленченкова, А. В. (2016). *Развитие рефлексивной культуры слушателей в процессе дополнительного профессионального образования* (Кандидатская диссертация). Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Российская Федерация.
- Бігич, О. Б. (2010). *Особистісно-діяльнісний розвиток молодшого школяра на уроці іноземної мови* [монографія]. Київ: Віпол.
- Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С. та ін. (2014). *Сучасний студент у контексті особистісно-діялісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень*. Київ: Вид. центр КНЛУ.
- 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.
- Метьолькіна, О. М. (2010). Особистісно-діяльнісний розвиток студента-митника в курсі навчальної дисципліни "Іноземна мова". *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*, 17, 110-116.
- Пасов, Е. И. (2003). *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск: Лексис.
- Сафонова, В. В. (2004). *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва: Еврошкола.
- Сысоев, П. В. (2000). *Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка*. В Н. А. Шарова (Ред.), *Актуальные проблемы языкового образования в России в XXI веке*. Материалы международной научно-методической конференции (с. 35-36). Воронеж: Издательство ВГУ.
- Тер-Минасова, С. Г. (2008). *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово Слово.
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції у говорінні* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Чубарук, О. В. *Теоретические основы развития профессиональной компетентности учителей филологического профиля*. Взято из: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/16/statti/chubaruk.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/chubaruk.htm)
- Яковлева, Л. В. (1991). *Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии*. (Автореферат кандидатской диссертации). Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация.

## REFERENCES

- Avshenyuk, N. M., Desyatov, T. M., Dyachenko, L. M., Postryhach, N. O., Pukhovska, L. P., Sulyma, O. V. (2014). *Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krayinakh: teoriya ta praktyka* : monohrafiya. Kirovohrad: Imeks-LTD.
- Azimov Je. G., Shhukin A. N. (2009) *Novyy slova rmetodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* Moskva: IKAR.
- Alenchenkova, A. V. (2016). *Razvitiye reflektivnoy kul'tury slushateley v protsesse dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* (Kandidatskaya disertatsiya). Orlovskiy gosudarstvennyy universitet imeni I.S. Turgenyeva, Orel, Rossiyskaya Federatsiya.

- Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S. Ta in. (2014). Suchasnyy student u konteksti osobystisno-diyalnisnogo pidkhodu: za rezultatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2010). Osobystisno-diyalnisnyy rozvytok molodshoho shkolyara na urotsi inozemnoyi movy [monohrafiya]. Kyiv: Vipol.
- Zadorozhna, I. P. (2012). Teoretyko-metodychni zasady orhanyzatsyyi Samostiynoyi roboty maybutnikh uchyteliv z ovolodinnyia anhlomovnomu komunikativnoyu kompetentsiyeyu (Doktorska dysertatsiya). Kyivskyy natsionalnyy linhvistychnyy universytet, Kyiv, Ukrayina.
- Metolkina, O. M. (2010). Osobystisno-diyalnisnyy rozvytok studenta-mytnyka v kursy navchalnoyi dystsypliny "Inozemna mova". Vykladannya mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh osvity, 17, 110-116.
- Passov, E. Y. (2003). Kommunykatyvnoe ynoyazychnoe obrazovanye: hotovym k dyalo hukultur. Mynsk: Leksys, 2003.
- Safonova, V. V. (2004). Kommunykatyvna kompetentsyya: sovremennyye podkhody k mnohourovnevomu opysanyyu v metodycheskykh tselyakh. Moskva: Evroshkola.
- Sysoev, P. V. (2000). Obuchenye uchashchikhsya sotsyokulturnym stratehiyam sredstvami ynostrannogo yazyka. V V. N. Sharova (Red.), Aktualnye problemy yazykovoho obrazovanyia v Rossyy v XXI veke. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii (S. 35-36). Voronezh: izdatel'stvo VHU.
- Ter-Minasova, S. G. (2008). Voyna i miryazykov i kul'tur. Moskva: Slovo Sloco.
- Chernysh, V. V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannya u maybutnikh uchyteliv profesiyno oriyentovanoi anhlomovnoyi kompetentsiyi u hovorinni (Doktorska dysertatsiya). Kyivskyy natsionalnyy linhvistychnyy universytet, Kyiv, Ukrayina.
- Chubaruk, O. V. Teoreticheskiye osnovy razvitiya professional'noy kompetentnosti uchiteley filologicheskogo profilya. Vzyato iz: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/16/statti/chubaruk.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/chubaruk.htm)
- Yakovleva, L. V. (1991). Formyrovanye hotovnosti budushcheho uchytelya k pedahohycheskoy refleksyy. (Avtoreferat kandydat-skoy dySSERTatsyy). Moskovskyy hosudarstvennyy unyvvversytet ym. M. V. Lomonosova, Moskva, Rosyyskaya Federatsyya.

## ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

УДК 378.091.64:811.133.1-051]:316.77

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221679>

### L'ENSEIGNEMENT INTEGRÉ DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE AVEC SUPPORT SUR LE DESSIN D'HUMOUR

Rusnak D.

dianarousnak@gmail.com

Université Nationale Yuriy Fedkovitch de Thervivtsi

Дата надходження 11.11.2020. Рекомендовано до друку 11.12.2020.

**Руснак Д. А. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**  
**Інтегроване навчання мови та культури майбутніх учителів французької мови з опертям на гумористичний малюнок**

**Анотація. Постановка проблеми.** У статті розглядається питання інтегрованого навчання мови та культури майбутніх учителів французької мови з опертям на гумористичний малюнок. Принцип інтегрованого навчання мови та культури виступає ключовим у навчанні іноземних мов у контексті культурологічного та міжкультурного підходів. **Мета** статті – описати гумористичний малюнок як автентичний документ, який дає змогу поєднати навчання мови та культури на заняттях з практики усного та писемного мовлення на різних ступенях навчання у ЗВО. Дослідження використовує дані галузей соціології, психології, соціолінгвістики й етнокультурології, а також знання методики інтегрованого формування лінгвістичної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей. **Результати дослідження.** Насамперед, у роботі розглядається роль і місце гумору в процесі формування у майбутніх учителів французької мови лінгвосоціокультурної компетентності. Виокремлюється особливий статус гумору у французькому суспільстві, що відображає спосіб життя, звички, поведінку та менталітет народу. У статті виділено різні типи гумористичного малюнка як автентичного медійного документа, що представляє сучасну культуру Франції. З-поміж них карикатурний портрет, гумористичний малюнок, гумористична реклама та гумористичний комікс. Описано соціокультурний, соціолінгвістичний та соціопрагматичний аспекти гумористичного малюнка з метою його використання для паралельного навчання мови та культури на заняттях з практики усного та писемного мовлення. Наприкінці запропоновано використання семіотичного підходу до процесу вивчення гумористичного малюнка різних типів з метою навчання мови та культури майбутніх вчителів французької мови. Аналіз гумористичного малюнка на трьох рівнях – іконічному, лінгвістичному та символічному – сприяє кращому розумінню феноменів іномовної культури та виховує у студентів критичне мислення. **Висновки.** У гумористичному малюнку використовуються різні культурні коди, саме тому він є прекрасним засобом інтегрованого навчання мови та культури на заняттях з практики усного та писемного мовлення. У подальшому наш науковий інтерес буде спрямовано на підбір інших гумористичних документів, як опору у процесі одночасного формування лінгвосоціокультурної та комунікативної компетентностей.

**Ключові слова:** лінгвосоціокультурна компетентність, гумористичний малюнок, майбутній учитель, французька мова.

**Руснак Д. А. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича**  
**Интегрированное обучение языку и культуре будущих учителей французскому языку с опорой на юмористический рисунок**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос использования юмористического рисунка как опоры для интегрированного формирования у студентов лингвосоциокультурной и коммуникативной компетентностей. Описаны особенности французского юмора как элемента культуры, его роль и место в процессе параллельного обучения языку и культуре будущих учителей во время аудиторных занятий. Выделены разные типы юмористических рисунков, среди которых карикатурный портрет, юмористический рисунок, юмористическая реклама и юмористический комикс. Проанализированы разные юмористические рисунки, которые отображают реальные коммуникативные ситуации в жизни современной Франции. Описаны



социолінгвістический, соціокультурний і соціопрагматический аспекти юмористических рисунков, которые позволяют объединить обучение культуре с обучением грамматике, лексике, усной / письменной речи. В процессе изучения юмористического рисунка предложено использовать семиотический подход, который предполагает анализ изображения на иконическом, лингвістическом и символическом уровнях. Данная методика способствует лучшему пониманию лингвосоціокультурной информации юмористического рисунка, а также формированию у студентов критического мышления.

**Ключевые слова:** лингвосоціокультурная компетентность, юмористический рисунок, будущий учитель, французский язык.

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

**Integrated teaching language and culture to prospective French teachers based on humorous drawing**

**Abstract.** The article discusses the issue of using a humorous drawing as a support for the integrated developing of students' linguistic, sociocultural and communicative competencies. The features of French humor as an element of a culture, its role and place in the process of concurrent teaching the language and culture to prospective teachers in the classroom are described. Different types of humorous drawings are distinguished, including a cartoon portrait, a humorous drawing, a series of drawings and a humorous comic strip. Various humorous drawings are analyzed, which reflect the real communicative situations of their life in modern France. The sociolinguistic, sociocultural and sociopragmatic aspects of humorous drawings, which allow you to combine the teaching of culture with teaching grammar, vocabulary, oral / written speech, have been described. It is suggested to use a semiotic approach, which involves the analysis of the image at the iconic, linguistic and symbolic levels in the process of studying humorous drawing. This technique contributes to a better understanding of the linguistic and sociocultural information of a humorous drawing, as well as the students' critical thinking development.

**Key words:** cultural competence; humorous drawing; prospective teacher; French.

**La problématique.** L'enseignement / apprentissage intégré de la langue et de la culture est un des principes clés dans la didactique de français langue étrangère (FLE). A l'école supérieure comme à l'école secondaire, l'enseignement de la culture est associé à celui de la langue qu'on étudie. Comme le souligne Ch. Puren, la compétence culturelle est l'une des deux composantes principales avec celle langagière de toutes les configurations didactiques (Puren, 2012). La communication et la culture sont deux aspects interdépendants de la langue et la découverte de la culture doit être étroitement liée à la découverte de la langue étudiée.

Par conséquent, enseigner une langue étrangère aujourd'hui présuppose l'ouverture à une autre culture dans toutes ses dimensions, à la culture de la vie au quotidien d'une société ainsi qu'à la Culture-civilisation avec un grand "C" (Demougin, 2010). Et si l'enseignement de cette dernière à l'école supérieure ne fait l'objet d'étude que lors des cours de civilisation en 4<sup>ème</sup> année, l'enseignement / apprentissage de la culture des situations du quotidien (moeurs, us et coutumes, modes de vie, croyances, valeurs et représentations partagées etc.) se fait tout au long de parcours d'apprentissage, d'une manière implicite ou explicite, pendant des cours de langue et d'expression pratiques. Grâce à toutes sortes de documents médiatiques le professeur de FLE peut rendre cette culture accessible aux étudiants de tous les niveaux d'apprentissage, même dès le plus bas (Bigych & Rusnak, 2020).

Dans nos recherches précédentes portant sur le développement de la compétence interculturelle des futurs enseignants de FLE nous avons défini le contenu culturel à mettre en place aux cours de langue et d'expression pratiques (Rusnak, 2019). Rappelons ici qu'il s'agit des composantes d'une compétence de communication interculturelle telles que *la composante (ethno)socioculturelle* (phénomènes de la société, valeurs et représentations partagées, modes de vie etc.), *la composante sociolinguistique* (diverses éléments linguistiques fonctionnant dans une société : règles de politesse, formules d'adresse, proverbes et sagesses populaires, expressions idiomatiques, registres et dialectes etc.), *la composante sociopragmatique* (les règles et les normes d'emploi des structures linguistiques, leurs fonctions dans le langage etc).

C'est vrai qu'à l'heure actuelle il n'est plus à savoir comment faire intégrer l'enseignement de la culture en classe de FLE, en revanche, comment rendre cet enseignement le plus efficace possible

reste à étudier. De plus, la question de sélection de documents médiatiques qui contribueraient au mieux à un tel enseignement des futurs enseignants de FLE dès le début de leur parcours d'apprentissage suscite un intérêt particulier des didacticiens des langues-cultures.

**L'analyse des dernières recherches.** L'analyse des ouvrages didactiques des dernières années témoigne de l'intérêt croissant aux documents médiatiques en classe de langue. Citons en exemple les recherches de N. R. Grintchenko (2019) et de S. P. Korjeva (2019) qui présentent l'enseignement intégré de l'audio et de la culture anglophone avec support sur les documents vidéo. Pour sa part, A. S. Batcheeva (2017) étudie l'exploitation des podcasts au cours de l'enseignement de l'audio et de la culture allemandes. N. V. Osadtcha (2015) propose les critères de sélection de textes pour la compréhension écrite aux cours de civilisation anglophone. Dans les travaux de M. A. Bajina (2017) et I. O. Olifer (2017) est considéré l'acquisition intégrée des compétences socioculturelle et langagière françaises en première et deuxième années d'apprentissage à l'école supérieure. Lors de nos recherches précédentes, nous nous sommes intéressées à la publicité comme porteuse riche d'informations culturelles (Rusnak, 2018) ainsi qu'à sa didactisation aux cours de FLE pratiques (Rusnak, 2019).

**Le but** de notre recherche actuelle est d'examiner le dessin humoristique moderne en tant que document authentique qui contribuerait à l'enseignement intégré de la langue et de la culture françaises. *Premièrement*, nous déterminerons le rôle et la place de l'humour dans l'enseignement (inter)culturel des futurs enseignants de FLE. *En second lieu*, nous étudierons les types de dessins humoristiques à exploiter aux cours de langue et d'expression pratiques pour l'enseignement intégré de la langue et de la culture. *Finalement*, nous proposerons un parcours d'apprentissage intégré de la langue et de la culture avec support sur différents types de dessins humoristiques.

Notre recherche se basera sur les connaissances dans les domaines de la sociolinguistique, de l'anthropologie, de la sociologie et de l'ethnologie, ainsi que de la didactique des langues-cultures, en particulier, sur la connaissance des mécanismes didactiques de l'acquisition intégrée des compétences linguistique, langagière et culturelle. Le corpus de notre travail feront les dessins humoristiques d'Adrien René tirés de son blog personnel ainsi qu'd'autres images d'humour auxquelles il y a un accès libre sur Internet.

**Les résultats essentiels de la recherche.** Dans le dictionnaire *Larousse* l'**humour** est défini comme "une forme d'esprit qui cherche à mettre en valeur avec drôlerie le caractère ridicule, insolite ou absurde de certains aspects de la réalité, qui dissimule sous un air sérieux une raillerie caustique" (Larousse, 2001, p. 519). A son tour, la **satire** est présentée comme "pamphlet, discours, écrit, dessin qui s'attaque aux mœurs publiques ou privées, ou qui tourne quelqu'un ou quelque chose en ridicule" (Larousse, 2001, p. 918).

Pour J-C. Gardes, l'humour et la satire sont étroitement liés à la culture, aux normes sociaux d'une communauté. "L'humour, la satire, le rire sont incontestablement des attitudes fondées sur des codes sociaux, des normes communicationnelles différentes selon les cultures dans lesquelles elles prennent naissance" (Gardes, 2002, p. 64). Il est clair qu'en France comme dans un tout autre pays, l'humour a pour objectif de présenter et de dévoiler la réalité sociale. L'auteur souligne que pour les Français il est difficile de distinguer l'humour de la satire qui vont souvent en pair. Il faut dire qu'en France il n'y a pas de sujets tabous pour le rire. Comme le constate K-H.Dammer, "l'humour bête et méchant teinté de scatologie et de pornographie fait partie malgré tout en France des modes d'expression satiriques légitimes" (Gardes, 2002, p. 67).

De son côté, M. Canto-Sperber accentue que l'humour et, en particulier, la caricature dépendent des conditions particulières. "La caricature est une description de la réalité, mais une description déformée, le caricaturiste n'est pas souvent responsable du sens que le lecteur y comprend. Les caricatures représentent très souvent la réalité par des stéréotypes, c'est-à-dire des représentations convenues. Le dessinateur n'est pas le responsable de ces stéréotypes : c'est le lecteur qui interprète" (Canto-Sperber, 2020).

Les études sociologiques témoignent d'un caractère social de l'humour ou du rire. Par exemple, on constate que " l'on rit de choses différentes d'une génération à l'autre; que le rire peut réunir comme il peut exclure ; qu'il y a un humour lié à l'appartenance de classe ; que l'humour des femmes n'est pas tout à fait celui des hommes ; que les traits d'humour diffèrent d'un métier à l'autre ; que rire de la religion, du sexe, de la santé, du racisme ou de la politique ne se partage pas avec tout le monde " (Cantorovitch, 2002, p. 44).

A son tour, Louis Porcher définit l'humour comme " universel singulier ", c'est-à-dire comme " un ingrédient qui produit partout les mêmes effets mais à chaque fois selon des modalités singulières (par lesquelles d'ailleurs les natifs se reconnaissent entre eux) et, par conséquent, fixe l'étrangeté de l'étranger. Dans ces conditions, l'interculturel se pose comme une condition générale de toute entreprise pédagogique de l'humour " (Porcher, 2002, p.49).

Intégrer l'humour au cours de FLE n'a que des avantages. Vu son caractère social, on peut présenter aux étudiants les situations de la vie réelle qui font l'objet de rire dans un certain moment d'où la valeur socioculturelle des documents humoristiques.

Evidemment, le document humoristique le plus utilisable en classe de la langue et de la culture et **le dessin** qui existe sous diverses formes : *dessin humoristique ou dessin d'humour, image drôle, dessin de presse ou caricature, le portrait fantaisiste ou caricatural; l'histoire drôle en une ou plusieurs scènes; l'affiche publicitaire humoristique, bande dessinée humoristique l'interprétation en images des expressions toutes faites* (Guyon, 2002). L'intérêt pédagogique de ce document médiatique repose sur son appartenance à la culture partagée par tous les individus d'une société, car, pour comprendre l'implicite de l'image il faut connaître les phénomènes de la réalité. Le texte qui accompagne souvent l'image fait l'usage d'une langue vivante présentant ainsi un intérêt sociolinguistique et sociopragmatique aux cours de FLE.

Par exemple, l'Image 1 illustre une citation " *L'homme est un loup pour l'homme* ", ce qui veut dire que les hommes sont hostiles l'un à l'autre.

L'Image 2 présente une expression imagée " *tenir les mains loin de* " au sens direct. " *Si vous avez bu, tenez vos mains loin du volant* ", ce qui veut dire qu'il ne faut pas conduire sous l'alcool.

Deux canes sur l'Image 3 illustrent des expressions figées " *un froid de canard* " et " *un chair de poule* ", ce qui veut dire " très froid ".

Exploiter ces dessins d'humour aux cours de langue pratiques permettra de lier l'enseignement de la langue (du vocabulaire) à celui de l'imaginaire français (citation, expression imagée et expressions idiomatiques).



Image 1



Image 2



Image 3

Sur l'Image 4 nous voyons le portrait caricatural du couturier français Karl Lagerfeld habillé d'un gilet jaune dont il dit " *C'est jaune, c'est moche, c'est voyant... Et ça peut vous emmerder tout un pays.* " Il est à noter que ce dessin d'humour a un double intérêt : d'une part, il fait référence à une

publicité célèbre de la Sécurité routière de 1998 où le fameux couturier présentait le gilet jaune qui peut sauver la vie. D'autre part, le dessin fait allusion au mouvement de gilets jaunes en 2018 – 2019 dans toute la France qui protestaient contre la politique du président Emmanuel Macron. La phrase “ *ça peut vous emmerder tout un pays* ” fait allusion aux dégâts (cafés et bâtiments ruinés, incendies etc) qui accompagnaient les protestations prévues au début paisibles.

L'intérêt didactique de ce dessin en cours de FLE consiste en son lien de l'enseignement linguistique et sociolinguistique (mots familiers *moche* ; *emmerder*) ainsi que la découverte de la culture contemporaine (*personnage célèbre* ; *le mouvement des gilets jaunes en France*).

Le deuxième *portrait caricatural* présente un ancien président Nicolas Sarkozy (2007-2012) en train de donner les promesses auxquelles personne ne croit) (*Image 5*). En habit de Père Noël (qui croit au Père Noël ?) il promet *le plein emploi, une Europe forte, de résoudre la crise financière, la sécurité pour tous*. Le commentaire du chien “ *ça fait une belle lurette qu'on n'y croit plus au Père Noël* ” témoigne du méfiance du peuple aux promesses du président sortant.

Aux cours de langue, son intérêt sociolinguistique consiste dans l'expression figée “ *une bonne lurette* ” (= très longtemps) et son intérêt socioculturel est dans la situation de la vie politique et économique du pays (présidence de Nicolas Sarkozy révélant des problèmes économiques et politiques auxquels font référence les promesses du président).

Le portrait plus récent présente le premier ministre français Edouard Philippe (juillet 2020 – novembre 2020) proposant de lutter contre la crise économique. Le dessinateur se moque de sa politique économique où pour supprimer la dette de l'Etat il va prendre un nouveau crédit (= une nouvelle dette) (*Image 6*). Ce dessin fait aussi référence à la vie politique et économique de la France présentant la culture contemporaine du pays.



Image 4



Image 5



Image 6

Les thématiques socioculturelles du dessin humoristique autour de l'environnement quotidien et le monde imaginaire permettent d'impliquer l'apprenant à des situations de communication variées de la vie réelle. Par exemple, les situations autour du Covid 19 révèlent les problèmes rencontrés par les Français dont les dessinateurs se sont inspirés pour en faire rire.

Ainsi, le dessinateur Andrien René (2019) rigole du manque de gels hydroalcooliques en présentant une femme qui rentre du magasin sans ce produit. Pour ne pas rentrer les mains vides, elle a acheté du lubrifiant qui ne sert à rien dans cette situation (*Image 7*).

En revanche, l'homme est rentré du supermarché sans les produits alimentaires qu'il a oublié d'acheter car il a pris tout le nécessaire contre le Coronavirus : le gel désinfectant, du savon, des gants, du papier de toilette, mais il a oublié “ la bouffe ” (mot familier qui signifie “ le repas ”) (*Image 8*).

Encore une situation liée au confinement pendant la pandémie du Coronavirus : l'homme doit rester à l'hôtel car tous les avions sont bloqués. La contradiction entre ses paroles “ *Quelle tristesse* ” et l'image d'un homme content qui se repose dans la piscine fait l'objet du rire de l'auteur (*Image 9*).

Utiliser ces dessins drôles aux cours de FLE contribuera à l'enseignement intégré de l'expression orale et de la culture contemporaine (situations de la vie quotidienne liées au Covid 19).



Image 7



Image 8



Image 9

Pour faire rire de la mode d'être vegan, l'auteur présente une scène au restaurant où les clients complimentent le chef-cuisinier. " *Bravo chef! Ce gratin de légumes était très réussi. Quelle est votre recette ?* " A quoi le chef répond qu'il a préparé ce gratin vegan sur la graisse de canard : " *J'ai fait tout revenir dans de la graisse de canard* " (Image 10) Le dessinateur se moque des gens qui choisissent de ne pas manger de repas d'origine animale tout en aimant leur goût. Ce dessin peut aussi être exploité aux cours de langue et d'expression pratiques au sujet " *Repas, alimentation* " tout en faisant appel aux modes de vie des Français.



Image 10

Les dessins suivants parlent de problèmes du monde du travail. Pendant l'entretien d'embauche l'employeur s'émerveille du CV du candidat, par contre, son âge est un obstacle pour l'embaucher. " *Votre CV est très intéressant, mais votre âge est un frein à cette embauche* ", ce qui relève le problème de l'embauche des seniors en France.

Le mots familier " *embauche* " qui signifie " *travail* " présente une dimension sociolinguistique et la phrase du candidat " *Et si j'avais eu 20 ans, vous m'auriez engagé ?* " présente une dimension sociopragmatique par la phrase illustrant l'emploi du Conditionnel passé dans le contexte communicationnel. Ce dessin drôle peut être utilisé lors de l'enseignement du sujet " *Le travail, l'entretien d'embauche* " aux cours d'expression orale ainsi que témoigner de l'emploi des temps aux cours de grammaire pratique.

Le dessin rigolo présente un employé en télétravail devant deux écrans : l'un qui est plus petit est connecté au patron qui surveille le travail de son salarié, et l'autre, plus grand, derrière le premier, avec un jeu vidéo fait allusion à ce que le salarié joue au lieu de travailler tout en affirmant qu'il travaille autant qu'au bureau : " *Pourtant, on travaille autant qu'au bureau* ". (Image 12). Ce dessin fait référence à la culture contemporaine et peut aussi être exploité dans le cadre du thème " *Le travail, les conditions du travail* ".



Image 11



Image 12

*Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?* Une réponse à cette question illustre une histoire drôle en plusieurs scènes (*Image 13*) publiée sur le site BIEN ENSEIGNER (<https://www.bienenseigner.com/>). Elle présente une situation dans la classe où les élèves se moquent de leur copain qui n'est pas comme les autres : il est chauve. Comment remédier à ce problème ? L'enseignant décide de se raser le crâne pour être pareil à son élève, du coup, faire arrêter les moqueries et apprendre de la tolérance à sa classe. Ce dessin en plusieurs scènes sans texte linguistique peut être déclencheur aux productions orale ou écrite des étudiants tout en faisant appel aux activités formatrices et à leur domaine professionnel "Enseignement, métier d'enseignant".

Le dessin de presse (ou la caricature) en plusieurs scènes (*Image 14*) nous met encore en situation du confinement due au Covid 19. Publiée en mars 2020 dans la Libération, il parle des difficultés du premier confinement rigoureux, en particulier, pour des personnes pauvres qui étaient obligées de partager un petit appartement ce qui provoquait des violences domestiques. Ici, les enfants sont les premières victimes, puis la femme, ensuite l'animal de compagnie, et enfin l'homme lui-même... L'ironie est qu'à la télé on dit "C'est évident, ce qui a sauvé des millions de vie, c'est le confinement". D'une part, le confinement a stoppé le virus en sauvant des vies humaines, mais d'autre part, dans certaines conditions il a provoqué des violences domestiques, des divorces et même la mort (Canto-Sperber, 2020).

Lors de cours d'expression orale on peut parler des conditions de logement en France, du confinement lié au Covid, des violences domestiques. Ce dessin fait référence à la culture contemporaine française (conditions de vie, relations en famille, la pandémie du Covid).



Image 13



Image 14

Les violences éducatives sont l'objet de rire sur l'Image 5. La maîtresse gronde l'élève qui ne comprend pas la matière. " *Mais comment faut-il que je te parle pour que tu comprennes ce que je dis ???* ", crie-t-elle. " *Moins fort* ", répond l'élève. Ce dessin drôle fait appel aux situations de classe et dévoile le problème de l'éducation. L'emploi du *Subjonctif* dans le contexte a une dimension sociopragmatique de la compétence culturelle et peut servir de référence aux cours de grammaire.

D'autre part, le travail des profs qui les rend nerveux est illustré dans le dessin drôle qui présente un prof chez le médecin (Image 16). A peine a-t-il dit qu'il était prof : " *Vous savez, je suis prof et je ...* " que le médecin lui a prescrit des calmants : " *Parfait ! Des anti-dépresseurs pour six mois !* ". On peut étudier ce dessin lors du sujet " *Chez le médecin* " intégrant la culture contemporaine du domaine social.



Image 15



Image 16

Or, révélateur de la culture contemporaine et de l'imaginaire français, le dessin d'humour permet d'identifier la France d'aujourd'hui, de faire découvrir la réalité, les modes de vie et les mentalités du peuple français.

D'un point de vue méthodologique, lier les contenus culturels et le développement de compétences linguistique et langagière peut se faire selon les étapes du travail avec les images. Prenant en compte nos recherches dans ce domaine, nous proposons d'adopter l'approche sémiotique de l'image de R. Barthes : décoder l'image aux niveaux iconique, linguistique et symbolique (Бігич & Руснак, 2019, p. 170; Rusnak, 2019, p. 106).

Ainsi, nous proposons de distinguer trois étapes du travail avec le dessin d'humour : 1) la description de l'image (niveau iconique), 2) la compréhension du texte de l'image (niveau linguistique, sociolinguistique et sociopragmatique) et 3) l'interprétation de l'image, notamment, de la situation culturelle à laquelle fait référence le dessin humoristique. Ces étapes du travail sont tout à fait abordable avec diverses types de dessin d'humour: *portrait caricatural, dessin drôle, caricature, dessin en plusieurs scènes ou bande dessinée humoristiques etc.*

Les questions du niveau iconique se rapportent à la description de l'image et au décodage de son sens dénoté. A cette étape il faut décrire ce qu'on y voit.

Les questions du niveau linguistique ont pour but de comprendre le texte qui accompagne le dessin, d'en repérer et expliquer les éléments sociolinguistiques/ sociopragmatiques.

Les questions du niveau symbolique doivent être orientées à l'interprétation de la situation de communication ayant référence à une situation de la vie réelle. A cette étape, il faut identifier le référent et l'élément d'encodage (le personnage, les endroits, les symboles, le rôle du personnage évoqué etc ). L'objectif de cette étape est d'exprimer les idées suggérées par le dessin. De plus, on peut comparer la situation évoquée avec celle de son pays natal (objectif interculturel).

**En guise de conclusion** notons que le dessin d'humour est un document authentique par excellence permettant de faire intégrer la culture aux cours de langue et d'expression pratiques. Une véritable encyclopédie illustrée de la culture française, il permet d'identifier la France contemporaine, de faire le jugement sur le présent, d'initier aux divers codes culturels, de faire découvrir d'autres réalités et modes de vie et, par conséquent, d'éduquer les étudiants à l'altérité.

**La perspective des recherches ultérieures** consiste dans le choix d'autres documents humoristiques qui contribueraient à l'enseignement intégré de la langue et de la culture des futurs enseignants de FLE pendant les cours de langue et d'expression pratiques à tous les niveaux de leur parcours d'apprentissage.

#### REFERENCES

- Бігич, О. Б., & Руснак, Д. А. (2019). Автентичні медіа-ресурси як засіб формування у майбутніх учителів французької мови міжкультурної комунікативної компетентності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70 (2), 165-179. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2440>
- Bigych, O., & Rusnak, D. (2020). Authentic media resources as means of formation of intercultural communicative competence for prospective french language teachers / lecturers. In A. Jankovska (Scientific ed.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* [Collective monograph] (1st ed.) (pp. 20-38). Riga, Latvia: "Baltija Publishing". doi: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-2>.
- Rusnak, D. A. (2019). Didactiser un document médiatique afin de développer une compétence de communication interculturelle en classe de FLE. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 31, 103-110.
- Canto-Sperber, M. (2020). Une caricature n'est pas une thèse. *France Culture*. Accessible à <https://www.franceculture.fr/societe/monique-canto-sperber-une-caricature-nest-pas-une-these>.
- Demougin, F. (2010). *Approche culturelle de l'enseignement du français*. Accessible à <http://trema.revues.org/476>
- Gardes, J.-C. (2002). Rire en France et rire en Allemagne. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Juillet, 64-70.
- Guyon, A. (2002). Dessin d'humour et enseignement du français, langue étrangère. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Juillet, 71-79.
- Larousse. (2001). Le petit Larousse illustré. Larousse/ HER.
- Porcher, L. (2002). L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Juillet, 48-53.
- Puren, Ch. (2016). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans- méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles*. Accessible à [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)
- Réné, A. (2019). *Dessin humoristique et dessins d'humour*. Accessible à <https://dessin-humoristique.fr/>

#### REFERENCES

- Bigych, O. B., Rusnak, D. A. (2019) Avtentychni media-resursy yak zasib formuvannia u maibutnikh uchyteliv frantsuzkoi movy mizhkulturnoi komunikativnoi kompetentnosti. [Authentic MediaResources as a Tool for Development of Prospective French Language Teachers' Intercultural Communicative Competency]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 70 (2), 165-179. (in Ukrainian). DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2440>
- Bigych, O., & Rusnak, D. (2020). Authentic media resources as means of formation of intercultural communicative competence for prospective french language teachers / lecturers. In A. Jankovska (Scientific ed.), *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect* [Collective monograph] (1st ed.) (pp. 20-38). Riga, Latvia: "Baltija Publishing". doi: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-2>.



- Rusnak, D. A. (2019). Didactiser un document médiatique afin de développer une compétence de communication interculturelle en classe de FLE. *Visnyk KNLU. Pedagogika ta psy'xologiya*, 31, 103-110.
- Canto-Sperber, M. (2020). Une caricature n'est pas une thèse. *France Culture*. Accessible à : [https://www.franceculture.fr/societe/monique-canto-sperber-une-caricature-nest-pas-une-these\\_](https://www.franceculture.fr/societe/monique-canto-sperber-une-caricature-nest-pas-une-these_)
- Demougin, F. (2010). Approche culturelle de l'enseignement du français. *Tréma*. Accessible à : [://trema.revues.org/476](http://trema.revues.org/476)
- Gardes, J.-C. (2002). Rire en France et rire en Allemagne. *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Juillet*, 64-70.
- Guyon, A. (2002). Dessin d'humour et enseignement du français, langue étrangère. *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Juillet*, 71-79.
- Larousse (2001). Le petit Larousse illustré. Larousse/ HER.
- Porcher, L. (2002). L'humour comme le tango : une pensée triste qui se danse... *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Juillet*, 48-53.
- Puren, Ch. (2016). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans- méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. Accessible à : [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)
- Réné, A. (2019). Dessin humoristique et dessins d'humour. *Tréma*. Accessible à <https://dessin-humoristique.fr/>.

UDC: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221682>

## DEVELOPING FUTURE ACCOUNTANTS' PROFESSIONAL COMPETENCY THROUGH CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

**Bodnar S.**

[sv.bodnar@ukr.net](mailto:sv.bodnar@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-9890-327X>

*Odessa Institute of Trade and Economics*

*of Kyiv National University of Trade and Economics*

Paper received 07.07.2020. Accepted for publication 27.08.2020.

**Abstract.** The major concern of higher education institutions nowadays is to consider how to design new instructional approaches to developing interconnected professional and foreign language competence of students majoring in accounting. The detailed analysis of the present-day scientific works proves that content and language integrated learning (CLIL) is considered one of the widely-spread approaches in achieving this aim. In the present paper, the author tries to confirm this idea concerning training future Ukrainian accountants and draws on examining the effect of CLIL syllabus at Odessa Trade and Economics institute of Kiev National Trade and Economics University and Odessa National University of Economics. The programme included integrated learning a foreign language and “Macroeconomics” as a major subject. The programme duration was 4 months. A total of 108 students majoring in accounting participated in the programme of integrated learning. After the completion of the programme the students' professional knowledge and foreign language proficiency were assessed and their feedback collected and analyzed. Data were obtained from multiple sources, including interviews, pre-and-post assessment tests of language and professional proficiency. Results indicated significant advantages of CLIL regarding future accountants' competence in a foreign language and a major subject.

**Key words:** content and language integrated learning (CLIL), foreign language proficiency, professional proficiency, future accountants.

### **Боднар С. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з бухгалтерського обліку засобом інтегрованого навчання**

**Анотація. Вступ.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким збільшенням кількості інформації в багатьох галузях знань, а також розвитком нових наукових напрямів. Забезпечити студентів новими знаннями в галузях, що виникають, і при цьому не ущемити їхній інтерес у вивченні основних дисциплін, які вже входять в навчальні програми, є нереальним через неможливість збільшення навчального навантаження. Тому шлях вирішення такої суперечності між зростаючими потоками інформації, обов'язкової для пізнання молоддю, і браком часу на її засвоєння, можна знайти в процесі злиття суміжних галузей знань в єдину предметну цілісність. З огляду на це *метою* роботи є формування професійної компетентності українських студентів засобом інтегрованого навчання. Для досягнення названої мети використовувалися: *метод* вивчення та аналізу наукової літератури за темою дослідження та *метод* моделювання процесу навчання майбутніх фахівців з бухгалтерського обліку засобом предметно-мовного інтегрованого навчання. **Результати** проведеного дослідження дали нам змогу визначити певні стратегії з формування професійної компетентності майбутніх фахівців з бухгалтерського обліку, а саме: 1) вивчення змісту фахового предмета здійснюється лише іноземною мовою, але з можливістю продовжувати спілкування з викладачем за темою, що вивчається, за допомогою он-лайн чату (єдиною умовою є спілкування тільки англійською мовою); 2) студентам пропонуються різні версії одного й того самого англійського професійного тексту (адаптована версія, напіваадаптована версія та автентична версія) залежно від рівня знання іноземної мови; 3) професійні автентичні тексти за темою лекції, які відібрані з різних економічних джерел, рекомендуються для самостійного вивчення студентами і їх стислого обговорення під час занять; 4) обов'язкове стисле

повторення усіх частин матеріалу (як професійних, так і лінгвістичних) у процесі вивчення подальших тем; 5) робота з електронними кейсами як практичне застосування набутих знань. Ми дійшли **висновків**, що впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання підвищує ефективність і мотивацію навчального процесу і сприяє формуванню професійної компетентності та іншомовних умінь майбутніх фахівців облікової справи.

**Ключові слова:** предметно-мовне інтегроване навчання, володіння іноземною мовою, професійна майстерність, майбутні фахівці з бухгалтерського обліку.

**Боднар С. В. Одесский торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета**

**Формирование профессиональной компетентности будущих бухгалтеров посредством интегрированного обучения**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере учета и аудита посредством предметно-языкового интегрированного обучения. Современный этап развития общества характеризуется стремительным притоком информации во многих ранее существующих областях знаний, а также развитием новых научных направлений. Обеспечить студентов знаниями о новых открытиях во вновь возникаемых отраслях науки, техники и производства не представляется реальным из-за невозможности увеличения учебной нагрузки. Поэтому решение проблемы предлагается в слиянии смежных областей знания в единую предметную целостность, а именно иностранный язык и предмет профессиональной направленности (в нашем случае, предмет по специальности “Экономика”). Определены основные стратегии, которые следует учитывать при интегрированном обучении будущих специалистов в сфере учета и аудита. Представлены результаты экспериментального обучения.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, владение иностранным языком, профессиональное мастерство, будущие специалисты в сфере учета и аудита.

**Introduction (problem statement).** The rapid integration of Ukraine into the European Union, expansion of international cooperation, increasing contacts with the representatives of the other countries in economic sphere have brought to the idea of renovating the requirements to the professional training of future economists who are supposed to speak a foreign language at the advanced level to be competitive at the world labour market. The State Education Development Programme of Ukraine until 2021 and National State Education Standards of higher education emphasize that graduates obtaining business and commerce degrees must have generic and professional competences along with a foreign language competence to communicate effectively in a professional domain.

To find appropriate ways to solve this problem, we focused our attention on the content and language integrated learning (CLIL) as an effective training approach which is widely accepted in the western countries nowadays. According to Tarnopolsky (2012), "integration" is a process that ensures parallel acquisition of knowledge from certain non-linguistic disciplines together with the acquisition of the target language and the skills of communicating in it (p. 73). The term content and language integrated learning was introduced by Marsh (2002) who stated that every kind of language learning in which a target language is also used for teaching students non-linguistic content could be called CLIL (p. 15). Its dual-focused character is considered to be a challenge both for teachers and students as it represents a combination of learning a major subject context and a foreign language (Leshchenko & Halatsyn, 2018, p. 17). CLIL includes the subject specific vocabulary, grammatical structures and functional expressions needed for gaining knowledge of a curricular subject and communicating ideas (Bentley, 2010).

**The analysis of recent research and publications.** Different aspects of CLIL have been researched lately: genre-based pedagogy to facilitate students' learning of content knowledge and academic literacy (Yuen & Heeseon, 2018); initiation-response-feedback approach as a technique to ensure meaningful communication (Campuzano, 2018); use of 3D multi-user virtual environment as Open stimulator which entails a tour of the students' avatars on a virtual island (Fokides & Zampouli, 2017); technology-enhanced content and language integrated learning, in particular, use of Wikispaces

and Knowledge Forum as virtual collective knowledge construction spaces (Zhao & Lei, 2017) and use of wiki tools in out-of-class and in-class activities and collaborative learning within the subject of Social Science (Froldova & Simonova, 2016).

The challenge of teaching professionally oriented oral and written communication in English using integrated approach has also inspired Ukrainian scholars who explored the subject in a number of works. They have investigated the application of CLIL while acquiring the knowledge of such non-linguistic disciplines as: "Engineering Technology" (Popel, 2015), "High math" (Lazorenko, 2016); "Pharmacy" (Horpinich, 2014); "Basics of economics" (Bodnar, 2016); "Navigation" (Primina, 2017). However, it didn't solve all the problems and unfortunately, didn't come into the mass education in Ukraine.

Thus, the **purpose** of our study is to examine the implementation of CLIL for training future accountants in Ukrainian tertiary schools and to determine the strategies of its effective application in the process of training. In the research, the following **methods** were applied: the comparison and system analysis of psychological, pedagogical, methodological sources; education process monitoring; modelling of the education process within the concept of CLIL; experimental training of students majoring in accounting; the data processing. Thus, the relevance of the research is based on the needs to train students majoring in accounting, who will be able to communicate fluently in English on the professional topics.

**The results of the study.** The conducted research was carried out in Ukraine in two state higher education institutions (Odesa Trade and Economics Institute and Odesa National University of Economics) at the accounting faculties. The 2nd-year students, who had the initial levels B1-B2 of the English language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages and gave a written consent to participate in the research, joined the experimental course. Overall, 108 students of specialty 071 "Accounting and Taxation" were enrolled.

The research was based on the author's CLIL course for the 2nd-year students created on the basis of the major subject "Macroeconomics". It embraced lecture material, which consisted of such themes as: "Introduction to macroeconomics; Output and income; Inflation and deflation; Monetary policy, Accounting by types of economic activity, Accounting policy of the enterprise"; the terminological vocabulary given in various lexical combinations and linguistic environments with the examples from the "Financial Times"; accounting information presented in interactive schemes, tables, diagrams; authentic accounting documents, statements; electronic cases which help to activate professional knowledge and to develop oral skills in English; tasks for students' reasoning, idea interpreting, brainstorming. The texts of the lectures were constructed in such a way that the terminological vocabulary was constantly repeated from text to text ensuring its multiple use, that is considered obligatory according to Martynova's (2017) theory of complete mastering the linguistic material. The textual material gradually increased in volume, including both new information and information from the previous theme. Such organization of the material helped the students to understand the interconnection between the parts of the professional material and master the linguistic material.

The research data were collected using the following measurement instruments: interviewing, pre- and post- course assessment which included the measurement of the students' language and professional proficiency. The following criteria of the measurement according to the aim of the research were chosen: 1) linguistic – to check general language skills and occupational language skills; 2) professional – to check subject matter theoretical knowledge and subject matter practical skills. The indicators of assessment criteria of students' skills were measured by the means of 100 scores according to the ECTS scale that uses gradation of A, B, C, D, E, F.

The pre- and post-course tests had a similar structure during all stages of the assessment and similar professional and linguistic content for both groups: EG (experimental group) and CG (control group). The pre-course tests were held at the beginning of the academic year (in September),

the post-course tests were held at the end of the semester (in December) during class time and consisted of 2 parts: tests on language proficiency and assignments on subject matter (theoretical knowledge and practical skills). The data were analysed using Microsoft Excel 2010. The pre-tests consisted of 5 topics which the students had learned the previous year according to their university curriculum: "Economy and economics", "Financial institutions", "Globalization in Business", "History of companies", "Competition in business". The language proficiency was verified by means of lexical testing based on the learned material (economic terms / notions, terminological phrases / sentences, sociocultural items). The tasks were: to match, to fill in the gaps, to choose the correct variant, to give own variant to the question. The professional proficiency was verified by means of doing the professional assignments in English. The tasks were: to choose the correct definition of the economic phenomena, explain the accounting notions, answer the subject questions, solve economic problems, fill in the statements.

The CLIL course lasted one semester (2018-2019) and had 56 hours of in-class activities along with 50 hours of self-study. The classes were held 2 times a week. All students were divided into two groups: EG which studied according to the CLIL programme and CG which learned ESP and major subjects (in Ukrainian) according to the specialty training curriculum. Both groups consisted of 54 students each. In the CG groups, two teachers (a lecturer in economics and an English teacher) provided the educational process. In the EG, the CLIL classes were held according to the curriculum of the major subject (lectures and seminars) in English. One teacher who was provided with the corresponding teaching materials (the author's CLIL course) and methodological guidelines how to conduct effective CLIL, developed by Martynova, Bodnar (2017) conducted these classes. The programme requirements for the students of the second course were identical for both groups.

The research was based on the following teaching strategies: 1) subject content learning was done only in a foreign language but with the opportunity to continue communicating with the teacher on the topic under study by means of on-line chatting in case of some misunderstanding of the material (the only condition was communication in English); 2) some versions of one and the same English professional text (adapted version, semi-adapted version and authentic version) were offered to the students; 3) professional authentic texts on the theme taken from different economic sources were recommended for students' independent reading; 4) compulsory revision of all parts of the material (both professional and linguistic) in the process of learning the subsequent topics; 5) work with electronic cases as a practical application of the obtained knowledge.

The experimental study was performed according to the University timetable and included the following. The lectures in the subject were conducted in English. At the beginning of each lecture future accountants got acquainted with the main professional linguistic material which was planned to be in the lecture. The English lecturer presented the key economic concepts, demonstrated the words usage in different professional environments, compiled a semantic concept map. This step is proved by the words of Cenoz (2015) who indicates that the language of the subject content should be accessible and understandable to provide mutual interaction. The introductory lecture was adapted to the level of students in a foreign language. To make the lecture material more available to the students, the lecturer accompanied his speech with Multimedia Presentation Software – Slide Dog to integrate sound, images, videos and animations to create memorable images of new professional items and engage students into the interactive learning process. Besides, during the lecture the students could send SMS text messaging to the lecturer with the questions arisen, the lecturer viewed these text messages on a computer screen, while he was giving a lecture, and paid more attention to that part of the material which turned to be unclear to the students.

At the next lecture a semi-adapted version of the lecture material with new information and partly with the revision of the previous one was presented. There was the distribution of handouts to the students to facilitate interaction during the lecturing process. These handouts provided the professional material for students to reflect upon, analyse, and discuss some points together

in an interactive way. The mini-cases to solve were offered to the students to apply the ideas of the lecture into practice. At the end of the class, to check if the students achieved the learning objectives, they got the task to write the new items they learned.

A recorded authentic version of the lecture from London Business School was offered to the students as a self-study out-of-class work. After it they could discuss it in English with the lecturer by means of on-line chatting in case of some questions arising. The access to it was given through a University electronic library, web-based resources. The following parts of work were conducted identically. The main condition was compulsory revision of the professional material in the process of learning the subsequent topics. It was done in the way of questioning, furnishing with quizzes and short answers, solving mini-cases, presenting review slide-shows. At the seminars the students worked with topical electronic cases based on the authentic documentation of the enterprises as a practical application of the obtained language and professional knowledge, discussed disputable questions proving own points of view with the facts from the lecture material, analysing authentic articles taken out of different economic sources to compare the information, had meetings in English with the representatives of the Ukrainian accounting structure and foreign guests.

At the end of the semester the post-course test was conducted to measure the students' achievement. The pre-course assessment showed the following results. According to the linguistic criterion: 1) the average indicator of the level of general language skills in the students of the control group was 70 points (D) according to the ECTS scale, and the average indicator of the level of the general language skills in the students of the experimental group was 71 points (D); 2) an average indicator of the level of the occupational language skills in the students of the control group was 65 points (E); an average indicator of the level of the occupational language skills in the students of the experimental group was the same – 65 points (E).

According to the professional criterion: 1) the average indicator of the level of subject matter theoretical knowledge in the students of the control group was 64 points (E), and the average indicator of the level of the subject matter theoretical knowledge in the students of the experimental group was 63 points (E); 2) the average indicator of the level of the subject matter practical skills in the students of the control group was 60 points (E), and the average indicator of the level of the subject matter practical skills in the students of the experimental group was 61 points (E).

The post-course assessment conducted after the completion of CLIL programme showed the following results. According to the linguistic criterion: 1) the average indicator of level of general language skills in the students of the control group was 74 points (remained at level D), while the average indicator of the level of the general language skills in the students of the experimental group was 80 points (increased to C); 2) the average indicator of the level of the occupational language skills in the students of the control group was 69 points (increased to D), while the average indicator of the level of the occupational language skills in the students of the experimental group was 76 points (increased to C).

According to the professional criterion: 1) the average indicator of the level of subject matter theoretical knowledge in the students of the control group was 68 points (increased to D), while the average indicator of the level of subject matter theoretical knowledge in the students of the experimental group was 78 points (increased to C); 2) the average indicator of the level of subject matter practical skills in the students of the control group was 65 points (remained at level E), while the average indicator of the level of the subject matter practical skills in the students of the experimental group was 75 points (increased to level C).

Table 1 shows the results of the tests before and after the course.

Table 1

*Pre-and post-course assessment results*

Groups	Criteria							
	Linguistic				Professional			
	General language		Occupational language		Subject matter theoretical knowledge		Subject matter practical skills	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
EG	71	80	65	76	63	78	61	75
CG	70	74	65	69	64	68	60	65

From table 1 it can be seen that the students of the EG demonstrated higher levels of language and professional proficiency than the students of the CG. The level of the general language skills increased by 9 % in the EG and only by 4 % in the CG; the level of the occupational language skills increased by 11 % in the EG and by 4 % in the CG; the level of subject matter theoretical knowledge increased by 15 % in the EG and 4 % in the CG; the level of subject matter practical skills increased by 14 % in the EG and 5 % in the CG. The percentage increase is shown in Table 2.

Table 2

*Percentage increase of language proficiency and professional proficiency*

Groups	Percentage increase			
	Linguistic		Professional	
	General language	Occupational language	Subject matter theoretical knowledge	Subject matter practical skills
EG	9	11	15	14
CG	4	4	4	5

At the end of the semester, the interviewing of EG students concerning their attitude to the CLIL programme was conducted. 95 % of students positively evaluated this approach (55 % emphasised that they improved both language proficiency and professional knowledge; 23 % stated that they started to understand the subject content much better; 9 % said that they could easily make a professional report in English; 8 % answered that they had already used English while interacting with foreign colleagues) and 5 % showed an indifferent attitude. Thus, the conducted interviewing also confirmed the idea of introducing the CLIL programmes into the tertiary educational process.

**Discussion.** The discussion focuses on advantages and drawbacks of integrated learning in the University educational environment, the necessity of CLIL programme application in the Ukrainian universities and the strategies of effective content and language integrated learning.

The number of authors identified both advantages and disadvantages of CLIL. The most distinctive advantages are connected with: raising learner linguistic competence and confidence; increasing vocabulary learning skills and grammatical awareness; developing risk-taking and problem-solving skills in learners and teaching to learn through the foreign language (Coyle, 2007, p. 104-105); improving language performance in the target language without devoting extra time to teaching efforts (Karimi, Lotfi, & Biria, 2017); increasing students' motivation to learning foreign languages and reflections on their professional experience (Lasagabaster, 2017); developing students' target language communication skills mostly subconsciously through their learning in the target language the content matter from the majoring subjects (Tarnopolsky, 2012); developing learners' cognitive flexibility, communication skills, meaningful interaction, skills for working life and intercultural awareness, and thus enhancing students' international academic mobility and employability for the labour market (Yang, 2017). It should be also noted that CLIL saves time within the overall curriculum. If content

and language are learnt and taught in integration and not in isolation the time available for the teaching/learning process of a content subject and a foreign language doubles; length of study time both for language and content subject can thus be reduced considerably, and as a consequence, more languages can be introduced into the curriculum (Wolff, 2003, p. 2). All these advantages testify that CLIL approach is of great help for developing students' professional and foreign language competences.

However, there are certain disadvantages, such as: real communication is not feasible in a classroom, and teacher-student interaction in CLIL education is very similar to parent-child interaction; a great focus is made on the content disregarding the language component of this approach (Campuzano, 2018); the possible decrease in the level of the subject matter is due to the oversimplification of the language because of the lack of learners' linguistic ability in the foreign language (Gonzalez, 2013); students lack basic words and expressions in English used in content subjects (Xiao, 2016); only the learners who have a high level of language proficiency feel satisfaction with the CLIL approach, the others experience discomfort trying to learn a subject-matter content in a foreign language (Yang, 2016).

In this research work the author tried to take into account the above-mentioned advantages and drawbacks and to develop the strategies which could be appropriate for Ukrainian students majoring in accounting. Firstly, the main drawback outlined by many scholars was connected with a "lack of professional terminology in English used in content subjects" (Xiao, 2016) or "oversimplification of the language" (Gonzalez, 2013) or "discomfort of trying to learn a subject content in a foreign language" (Yang, 2016), that's why the first part of every lecture was devoted to developing professional linguistic skills before starting work with the subject lecture material. Moreover, a compulsory revision of all the linguistic material under study was involved in the process of learning the subsequent themes and the text complexity was gradually increasing from an adapted version to semi-adapted version and later to authentic version. Secondly, not to have "parent-child interaction" (Campuzano, 2018), the students had interactive lectures where communication occurred in both directions and the students had an opportunity to be active participants in the learning process. Thirdly, to develop not only English listening comprehension skills (Dallinger, et al., 2016), the students had a self-study work during which they read various accounting texts on the theme under consideration taken from different authentic economic sources. Thus they developed English reading skills and got professional knowledge. Fourthly, the work with electronic cases had to prove that focus of learning was made not only on "the content disregarding the language component" (Campuzano, 2018) but on a foreign language too, using it for a practical application of the obtained knowledge while working with cases. Besides, the use of slide shows during the whole process of learning invested substantially into the CLIL by engaging the students into the interactive memorising process.

All these strategies had their way in the author's CLIL course on Macroeconomics presented in English which helped the students majoring in accounting develop communicative competences in professional interaction, eliminate the gap between language learning and major subjects, acquire the capacity to use every language unit in its maximum possible linguistic and professional environments, develop four language skills needed for future economists. Thus, we completely agree both with Bicknell, who posed a rhetoric question "Why we should teach Business English traditionally if CLIL can do it much more efficiently?" (2009, p.7), and with Dallinger, et al (2016) who, using a figure of speech, said that this method can kill two birds with one stone.

**Conclusion and prospects for further research.** The detailed analysis of scientific literature shows that CLIL has become an integral part of modern educational tendencies both in Ukraine and in the world, offering a wide range of possibilities for students. Such method opens up a new horizon for improving the Ukrainian education system and attention to diversity, as it provides resources and teaching aids with enormous potential for enhancing non-linguistic students' training.



The analysis of the results of our study allowed us to single out some teaching strategies which showed the effectiveness of the CLIL programme introduction into training future accountants, namely: learning subject content in a foreign language and discussing it with the teacher by means of on-line chatting; using some versions of the English professional text (adapted version, semi-adapted version and authentic version); reading professional authentic texts on the theme taken from different economic sources to compare them; compulsory revising parts of the material (both professional and linguistic) in the process of learning the subsequent topics; working with electronic cases as a practical application of the obtained professional and linguistic knowledge. Through these strategies all the students were involved in professional activities in English and got an opportunity to proceed from training communication to a real business discourse.

We see the **perspectives** of our future research in exploring the process of CLIL implementation in Ukrainian high schools as a means of intensification of the teaching process.

#### REFERENCES

- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bicknell, H. (2009). Will CLIL kill BE? *Business Issues*, 72, 7-8.
- Bodnar, S. (2016). Content and language integrated teaching to Ukrainian University students majoring in economics, *Advanced Education*, 6, 53-59. doi:10.20535/2410-8286.73872
- Campuzano, J. M. (2018). Initiation-respond-feedback in content language integrated learning. *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (4), 149-153. Retrieved February 24, 2019 from [https://www.researchgate.net/publication/330672842\\_Initiation-Response-Feedback\\_in\\_Content\\_Language\\_Integrated\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/330672842_Initiation-Response-Feedback_in_Content_Language_Integrated_Learning)
- Coyle, D. (2007). CLIL – a pedagogical approach from the European perspective. In N. van Deusen-Scholl and N. H. Hornberger (Eds). *Encyclopedia of Language and Education*. (Vol. 4, pp. 97-111). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3\_92
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege C. (2016, Feb.). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and instruction*, 41, 23-31. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.09.003
- González, J. M. (2013). (In)compatibility of CLIL and ESP courses at university. *Language Value*, 5 (1), 24-47. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2013>
- Fokides, E., & Zampouli, C. (2017). Content and language integrated learning in OpenSimulator project. Results of a pilot implementation in Greece. *Education and Information Technologies*, 22 (4), 1479-1496. doi: 10.1007/s10639-016-9503-z
- Froldova, V., & Simonova, I. (2016). Teaching/learning social sciences through content and language integrated learning supported by Wiki tools. *Advanced science letters*, 22 (5-6), 1585-1588. doi: 10.1166/asl.2016.6692
- Karimi, P., Lotfi, A. R., & Biria, R. (2017). Efficacy of content and language integrated learning pedagogical techniques in improving aviation students' engagement in attaining specific learning outcomes. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5 (4), 781-791. doi: 10.22190/JTESAP1704781K
- Lasagabaster, D. (2017). Integrated content and foreign language learning. What do CLIL students believe? *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 5 (1), 4-29. doi: 10.1075/jicb.5.1.01las
- Leshchenko, M., Kochanowski, J., & Lavrysh, Yu. (2018). The role of content and language integrated learning (CLIL) at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. *Advanced Education*, 9, 17-25. doi: 10.20535/2410-8286.1333409
- Marsh, D. (2012). Content and language integrated learning (CLIL). *A Development Trajectory. University of Cordoba*. Retrieved February 20, 2018, from: [helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence=1](http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence=1)

- Martynova, R., & Bodnar, S. (2017). *Pedagogicheskiye osnovy integrirovannogo protsessa obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti: Monografiya* [Pedagogical bases of the integrated process of teaching educational and foreign speech activity: Monograph]. Odessa, Ukraine: Osvita.
- Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021] (2013). Retrieved February, 24, 2019 from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
- Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes*. London, England: Versita. doi: 10.2478/9788376560014
- Xiao, J. F. (2016). Integrated English in China – An effective CLIL model of foreign languages and cultures learning. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3 (4), 234-242. Retrieved from [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-017/xiao\\_integrated\\_english\\_in\\_china\\_an\\_effective\\_clil\\_model.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-017/xiao_integrated_english_in_china_an_effective_clil_model.pdf)
- Yang, W. (2016). An investigation of learning efficacy, management difficulties and improvements in tertiary CLIL programmes in Taiwan: A survey of stakeholder perspectives. *Latin-American Journal of Content and Language Integrated LACLIL*, 9 (1), 64-109. doi: 10.5294/laclil.2016.9.1.4
- Yang, W. (2017). Tuning University undergraduates for high mobility and employability under the content and language integrated learning approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (6), 607-624. doi: 10.1080/13670050.2015.1061474
- Yuen, Yi., & Heeseon, J. (2018, Oct.). Impact of genre-based pedagogy on students' academic literacy development in content and language integrated learning. *Linguistics and Education*, 47, 36-46. doi: 10.1016/j.linged.2018.08.001
- Zhao, K., & Lei, C. L. (2017). Technology-enhanced content and language integrated learning in Chinese tertiary English classes: Potentials and challenges. In Hayo Reinders, David Nunan and Bin Zou (Eds.), *Innovation in Language Learning and Teaching: the Case of China* (pp. 89-113). New Language Learning and Teaching Environments. doi: 10.1057/978-1-137-60092-9\_5
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp*, 35-46.

## КЕЙСОВА ТЕХНОЛОГІЯ

УДК 811.111'373.4'276.6:005.9

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221684>

### КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАРКЕТИНГУ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІЛОВОМУ ПИСЬМІ

Чорна-Климовець І. Ю.

[iren.ch31262@gmail.com](mailto:iren.ch31262@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0348-7462>

Львівський національний університет імені Івана Франка

Дата надходження 16.10.2020. Рекомендовано до друку 26.11.2020.

**Анотація.** Статтю присвячено детальному аналізу кейс-технології формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі. Висвітлено поняття англomовної лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх маркетологів. Розглянуто структуру кейс-технології, етапи її реалізації, види кейсів і сукупність методів, які використовуються в межах застосування кейс-технології. Відповідно до формування досліджуваної компетентності відібрано види кейсів і методи аналізу. Запропоновано структуру поетапної реалізації кейс-технології при формуванні у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі.

**Ключові слова:** кейс-технологія, лексична компетентність, ділове письмо, майбутні маркетологи, методи аналізу, етапи реалізації кейс-технології.

**Черная-Климовец И.Ю. Львовский национальный университет имени Ивана Франко**

**Кейс-технология формирования у будущих специалистов по маркетингу англоязычной лексической компетентности в деловом письме**

**Аннотация.** Статья посвящена детальному анализу кейс-технологии формирования у будущих маркетологов англоязычной лексической компетентности в деловом письме. Раскрыто понятие англоязычной лексической компетентности в деловом письме будущих маркетологов. Рассмотрена структура кейс-технологии, этапы её реализации, виды кейсов и совокупность методов, используемых в рамках применения кейс-технологии. В соответствии с формированием исследуемой компетентности отобраны виды кейсов и методы анализа. Предложена структура поэтапной реализации кейс-технологии при формировании у будущих маркетологов англоязычной лексической компетентности в деловом письме.

**Ключевые слова:** кейс-технология, лексическая компетентность, деловое письмо, будущие маркетологи, методы анализа, этапы реализации кейс-технологии.

**Chorna-Klymovets I. Ivan Franko National University of Lviv**

**Case-technology in prospective marketologists' English lexical competence in business writing development**

**Abstract. Introduction.** Researches in the field of methodology of teaching foreign languages have shown that beyond different elaborated methodological concepts for specific communicative competence formation the area of lexical competence in business writing for prospective marketers still has some questions to be solved. One of the crucial is the investigation of effective mode for the abovementioned competence formation. **Purpose.** To accomplish the detailed analysis of case-technology as a means of formation of English lexical competence in business written communication of prospective marketologists; to determine the concept of the investigated competence; to identify the features and the structure of case-technology; to provide types of "cases" and a set of methods, used within case-technology implementation; to substantiate the efficacy and value of case-technology as a mode for formation of English lexical competence in business writing of prospective marketologists. **Methods.** Reviewing the scientific investigations on English communicative competence formation, in particular on problems of situational education and effective teaching technologies conducted either in Ukraine or abroad. **Results.**

On the basis of formerly accomplished research, the definition of English lexical competence in business written communication of prospective marketologists has been determined as a combination of knowledge, skills and ability of proper usage of professionally oriented lexical units in accordance with the communicative situation. Furthermore, using lexical skills for recognizing speech patterns of business writing, correct design of its structure and style, inclusively with the accuracy of own utterances in the course of business writing. According to the structure of case-technology, types and sizes of cases, stages of case-technology implementation, a set of methods used within the framework of case-technology application and the distinction of our investigation, the specific types of cases and methods of analysis have been selected. By the framework division the structured cases and “pioneer” cases have been defined; by the size – compressed cases and mini-cases have been chosen. The application of method of analysis of situation, case method or incident method and role-play method have been selected as the most effective. The structure of phased implementation of case-technology during the formation of the English lexical competence in business written communication of prospective marketers has been proposed. Within the limits of investigation three main stages of case-technology implementation are suggested. Therefore, on each of the stages lecturer and students have their own part of work to do. **Conclusion.** Therefore, the efficacy of case-technology as a means of formation of the English lexical competence in business writing of prospective marketologists consists in the presented structure of phased case-technology implementation. The value of the provided investigation and proposed structure of case-technology implementation lies in student’s advancement of their professional skills in business communication on the basis of artificially manufactured natural communicative situations.

**Key words:** case-technology, lexical competence, business writing, prospective marketers, methods of analysis, stages of case technology implementation.

**Постановка проблеми.** В умовах стрімкого розвитку новітніх технологій та урбанізації світової ринкової політики збільшуються вимоги до професійних якостей здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців з маркетингу. З-поміж основних вимог до кваліфікованих професіоналів власної справи є вміння якісно комунікувати в діловому середовищі мовою глобального спілкування (англійською), як усно, так й у писемній формі. Відтак, постає потреба в удосконаленні методики формування у майбутніх фахівців з маркетингу англомовної лексичної компетентності в діловому письмі шляхом застосування ефективних методів і технологій навчання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Науковим розвідкам у сфері застосування ефективних технологій навчання та проблем ситуаційного навчання присвячено чимало досліджень. З-поміж них є й праці вітчизняних і зарубіжних учених-методистів, таких як: О. Долгоруков, В. Єремєєва, О. Кузнецова, Я. Омельченко, М. Плотников, О. Сидоренко, О. Чернявская, В. Чуба, О. Ярошенко та інших. Попри схожість тематики досліджень існує низка дефініцій кейс-технології.

Педагогічну технологію можна детермінувати як спеціально змодельований процес удосконалення та засвоєння знань, умінь і навичок під час організованої навчальної діяльності студентів з метою досягнення кінцевої мети навчання (В. Єремєєва, 2002). Згідно із ще однією думкою науковців, цінність власне кейс-технології полягає у висвітленні практичної проблеми й актуалізації комплексу знань, який активізується в процесі вирішення певної проблеми, а відтак, кейс-технологія поєднує: “...навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти” (Омельченко). Окреслюючи кейс-технологію як сучасну технологію професійно орієнтованого навчання, О. Долгоруков детермінував “case study” як конкретні сконструйовані навчальні ситуації, основа яких складається із максимально адаптованих до природних ситуацій. Автор вважає, що під час такого навчального процесу студенти тренуються у вмінні аналізувати змодельовані ситуації та розв’язувати поставлені перед ними завдання.

Іноземні джерела виокремлюють ще одну перевагу кейс-технології в межах дослідження певних ситуацій, зокрема використання цієї технології навчання дає дослідникам змогу зосередитись на конкретних і цікавих випадках. Кейс-технологія дослідження може охоплювати

як інтенцію тестування теорії з типової справи, так і застосовуватись у межах конкретної теми, яка входить в коло інтересів студента. Основними принципами застосування такої технології є ретельність дослідження, детальність і систематичність записів й актуальність обраної тематики дослідження (Сурмін, 2005; Shuttleworth, 2008).

**Мета статті** – детальний аналіз кейс-технології формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в діловому письмі. Відповідно до мети, встановлено такі **завдання дослідження**: 1) розкрити сутність поняття англомовної лексичної компетентності в діловому письмі майбутніх маркетологів; 2) розглянути особливості й структуру кейс-технології; 3) висвітлити види “кейсів” і сукупність методів, які використовуються в кейс-технології; 4) обґрунтувати цінність й ефективність застосування кейс-технології формування досліджуваної компетентності.

**Методи дослідження**: теоретичний аналіз джерел з проблематики дослідження, зокрема вітчизняних і зарубіжних джерел із методики навчання іноземних мов, лінгвістики та педагогіки.

**Основні результати дослідження**. Англомовну лексичну компетентність в діловому письмі майбутніх маркетологів можна охарактеризувати як уміння здобувачів вищої освіти самостійно обирати коректні лексичні одиниці для здійснення ділового писемного спілкування та оформляти письмову комунікацію офіційно-ділового стилю, основним напрямком якого є позитивна результативність від реалізації спілкування (Чорна, 2017). Досліджуючи особливості формування англомовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні майбутніх маркетологів, ми запропонували таке визначення: “це поєднання знань, навичок і здатності до коректного вживання фахово орієнтованих лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації з лексичними навичками та вміннями розпізнавання мовленнєвих моделей ділового письма, коректного оформлення структури, стилю та власних висловлювань під час здійснення ділового писемного спілкування” (Чорна, 2017).

На основі аналізу особливостей формування вищезазначеної компетентності вважаємо за необхідне розглянути технології та метод формування такої компетентності. Технологія навчання складається із системної сукупності ефективних активних чи інтерактивних методів навчання, метою яких є досягнення цілей навчального процесу (Технології навчання). Метод навчання є дещо вужчим поняттям, оскільки полягає у спільній роботі викладача і студента, тісно пов'язаний із принципами, формами та змістом навчального процесу, підбирається з оперттям на дисципліну, яка викладається, та мету її викладання (Методи, засоби навчання). Метод і технологія навчання зосередженні на вдосконаленні навчального процесу та поглибленні знань здобувачів вищої освіти з метою досягнення максимальної результативності від їх застосування. Відтак ми дійшли висновку, що ці два поняття певним чином корелюють між собою. Однак, попри схожість методу та технології у досягненні кінцевої мети навчання студентів, вважаємо, що в контексті формування досліджуваної нами компетентності, застосування технології, зокрема кейс-технології, буде доцільнішим.

Кейс-технологія зосереджує увагу студентів на вивченні іноземної мови в межах певної штучно змодельованої та максимально адаптованої до реальної мовної ситуації, а відтак уможливує комунікативне вирішення завдання крізь призму аналізу. Опираючись на те, що ділове писемне спілкування майбутніх фахівців з маркетингу відбувається в рамках ділових відносин і в дещо обмеженому просторі світу бізнесу та відповідно реалізується в межах лінгвосоціокультурних правил і норм такого спілкування, застосування кейс-технології набуває особливої актуальності в контексті формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в діловому письмі.

З-поміж ключових характеристик, притаманних “Case study”, виокремлюються:

– обов'язковість наявності моделі системи (соціальної чи економічної), актуальної на сьогоднішній день;

- важливість колективного моделювання способів вирішення певних визначених завдань;
- необхідність наявності кількох альтернативних рішень певних завдань;
- однозначність мети у прийнятті рішень щодо вирішення конкретного завдання;
- колегіальна системність під час оцінювання навчальної діяльності;
- управління емоційною атмосферою в колективі здобувачів вищої освіти (Долгоруков).

Окрім ключових характеристик і дефініцій, ученими-методистами визначено структуру кейс-технології, що складається із:

- самостійного збору та підготовки студентами матеріалів із попередньо визначеного кейсу;
- індивідуального аналізу проблемної ситуації, базуючись на тематиці поставленого завдання;
- колективного обговорення кейсу в невеликих групах та роботи над його тематикою в межах визначеної групи;
- дискусія по кейсу, обговорення можливих його вирішень і відповідних результатів у широкому колі учасників;
- проектна індивідуальна/груповою робота над вирішенням кейсу з метою застосування попередньо обговореного теоретичного вирішення проблеми на практиці (Кузнецова, Плотников & Чернявская, 2014).

З огляду на особливості формування у майбутніх фахівців з маркетингу англійської лексичної компетентності в діловому письмі з вищезазначеного переліку структурних складників кейс-технології виділяємо необхідні структурні компоненти, які застосовуються в межах досліджуваної компетентності:

- самостійну підготовку студентами матеріалів по заздалегідь заданому кейсу, зокрема фахово орієнтованих лексичних одиниць ділового мовлення, зразків ділового письма та їхніх структур для подальшого конструювання вирішення проблемної комунікативної ситуації;
- індивідуального/групового аналізу тематики кейсу, зважаючи на попередньо визначені питання та проблеми, які потребують вирішення, з дотриманням основних характеристик, правил й етичних норм ділового писемного спілкування та відповідним лексичним наповненням такого спілкування;
- здійснення самостійної проектної роботи студентами з метою комунікативного вирішення проблеми конкретного кейсу шляхом створення зразка ділового письма (наприклад, написання ділового листа для вирішення конфліктної ситуації чи непорозуміння між підприємствами із дотриманням лінгвосоціокультурних обмежень такого спілкування та застосуванням лексичних одиниць відповідного навантаження).

Як зазначають науковці, кейс-технологія дослідження є ґрунтовнішим вивченням певної ситуації, а не лише широкомасштабним статистичним оглядом проблеми. Це технологія, яка застосовується з метою перетворення широкої сфери дослідження на вузькоспеціалізовану легко досліджувану тему. Попри те, що кейс не забезпечує розкриття сутності певних наукових питань та не вирішує глобальні наукові проблеми, такий засіб навчання супроводжує студентів наявністю вказівок та сприяє подальшому конструюванню наближених до реальних комунікативних моделей, а також формулюванню гіпотез у межах тематики та проблематики предмета (Кейс-технологія; Чорна, 2017; Ярошенко, 2015; Shuttleworth, 2008).

Окрім сконструйованих адаптивних ситуацій вагомими кейс-технології також є її складники, а саме сукупність методів аналізу, які застосовуються під час вирішення певних штучно змодельованих ситуацій. З-поміж методів аналізу, які реалізуються в межах кейс-технології, дослідники (Михайлова, 1999; Shuttleworth, 2008) виокремлюють метод аналізу ситуації; метод інциденту; метод розбору ділової кореспонденції; метод проектування у формі гри; метод рольової гри; метод дискусії.

Сутність методу аналізу ситуацій складається із детального дослідження проблеми заданої ситуації, аналізу способів її вирішення та вибору найоптимальнішого із можливих вирішень цієї ситуації.

Метод інциденту, або метод випадку полягає у самостійному пошуку студентом необхідної для розв'язання певної ситуації інформації. При цьому студенти індивідуально опрацьовують знайдені дані, моделюють особисту позицію, обирають доцільний, на їхню думку, метод вирішення заданої ситуації, формулюють свої висновки щодо вирішення поставленого завдання та мають можливість опиратись на вже запропоновані моделі вирішення заданих ситуацій.

При використанні методу розбору ділової кореспонденції студенти використовують заздалегідь оформлений пакет документів із списком питань певної тематики, які допомагають студентам визначитись із необхідною їм інформацією для вирішення ситуації та здійснити аналіз цієї інформації для прийняття кінцевого рішення.

Проектування у формі гри застосовується для надання студентам можливості сконструювати проект чи модель, яка, на їхню думку, вдосконалив наявне вирішення ситуації або ж запропонує альтернативний та ефективніший спосіб розв'язання завдання.

Метод рольової (ситуативно-рольової) гри сприяє вдосконаленню у студентів навичок імпровізації та розвитку їхньої креативності, оскільки студенти готують ситуації із розподілом ролей учасників (аудиторно, без підготовки), під час якої здобувачі вищої освіти демонструють свою позицію щодо певної ситуації, а також відповідну поведінку та реакції, які передбачає визначена роль учасника.

Під час застосування методу дискусії студенти активно обговорюють конкретну проблему чи ситуацію, способи вирішення поставленого перед ними завдання, обмінюються думками та досвідом, вступають у суперечку або ж приймають точку зору колег та намагаються дійти консенсусу щодо оптимального вирішення проблеми.

Отже, беручи за основу визначені науковцями (Долгоруков; Михайлова, 1999; Shuttleworth, 2008) методи аналізу, які реалізуються в межах кейс-технології, та з опертям на особливості формування у майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності в діловому письмі, вважаємо, що в контексті досліджуваної компетентності в рамках кейс-технології застосовується така сукупність методів аналізу: метод аналізу ситуацій, метод випадків чи інциденту, метод рольової гри.

Розглянемо ще одну класифікацію методів, які реалізуються в кейс-технології. За даними досліджень Г. Ковальчук, кейс-технологію можна розглядати у контексті двох основних методів: "case method" (метод ситуацій) та "incident method" (метод випадків) (Рябець, 2014; Ковальчук, 2003). Дослідниця також визначила низку чинників, за якими власне й різняться ці два методи:

- відповідно до розміру: метод випадку максимум сягає однієї сторінки друкованого тексту А4 формату, у той час як метод ситуацій може займати кілька десятків чи сотень сторінок друкованого тексту такого ж формату;

- відповідно до джерельної бази: при використанні методу випадків немає чіткої вимоги щодо опису рекомендованої літератури чи інших інформаційних джерел, водночас при методі ситуацій необхідною є наявність бази додаткових джерел з проблематики дослідження;

- відповідно до опису кейсу: метод випадків переважно застосовується для висвітлення набутого особистого досвіду під час вирішення кейсу, у той час як метод ситуацій, зазвичай, описує реальні документи, факти та попередньо реалізовані теоретичні теорії на практичному полі досліджень;

- відповідно до опису завдання кейсу: під час використання методу випадків опис завдання подається студентам на занятті відповідної тематики безпосередньо перед власне обговоренням, аналізом та вирішенням кейсу, водночас під час використання методу ситуацій студенти попередньо знайомляться із описом завдання (за кілька днів до обговорення кейсу на занятті) та аналізують відповідну інформацію заздалегідь;

- відповідно до аналізу кейсу на занятті: при застосуванні методу випадків студенти мають можливість отримати підказки, додаткові роз'яснення й інформацію щодо проблемних моментів

кейсу, у той час як при методі ситуацій студенти працюють лише із поданою заздалегідь інформацією, без можливості отримання додаткових підказок чи відповідей на запитання, які можуть виникнути під час розв'язання кейсу (Рябець, 2014; Ковальчук, 2003).

Отже, в контексті формування у майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності в діловому письмі доцільним є використання не лише попередньо відібраних методів аналізу, а й реалізації кейс-технології в межах методу випадків ("incident method"). Позаяк, саме метод випадків, запропонований Г. Ковальчук (2003), відповідає вимогам розробленої нами підсистеми вправ і завдань щодо аналізу особистого досвіду під час оброблення фахово орієнтованих даних для успішного вирішення заданих комунікативних кейсів у зразках ділового писемного мовлення (Ковальчук, 2003; Чорна, 2017).

З огляду на попередньо здійснений аналіз компонентів (сукупності методів), які входять до складу кейс-технології, розглянемо структуру кейсів. Отже, за структурним поділом існують структуровані кейси, кейси-нариси, неструктуровані великі кейси і "першовідкривачі" кейси.

Структурованому кейсу притаманні чіткість і конкретність даних відповідної тематики, лаконічність інформації по заданій ситуації та, зазвичай, обмежена кількість варіантів вирішення кейсу.

Для кейсів-нарисів характерним є кілька сторінок інформації по кейсу із додатками, які містять основні поняття та ключові положення з проблематики кейсу. Варіанти рішення кейсу базуються на основі здійсненого студентами аналізу поданої інформації та їхніх особистих знань.

У неструктурованих великих кейсах інформація займає велику кількість сторінок, зокрема через деталізований опис дотичних до проблематики кейсу даних. Такі кейси є дещо заплутаними, оскільки інформації по заданій ситуації надто багато. Основним завданням студентів при роботі з такими кейсами є здатність виявити необхідну для них інформацію та виокремити зайву відповідно до тематики кейсу.

У кейсах "першовідкривачах" основним завданням є особиста креативність і нестандартність вирішення поставленого перед студентами завдання кейсу. Обсяг такого кейсу необмежений і може займати, в індивідуальному порядку, різну кількість сторінок.

Окрім структури, кейси також відрізняються за розміром. Традиційно виокремлюють повні, стислі й мінікейси (Желізняк, 2012; Кейс-технологія; Михайлова, 1999; Сидоренко, Чуба, 2001).

Повні кейси охоплюють 20-30 сторінок друкованого тексту. На роботу з такими кейсами студентам, зазвичай, виділяють кілька днів до практичного заняття.

Стислі кейси традиційно мають обсяг 2-5 сторінок друкованого тексту. Робота з цими кейсами відбувається на занятті із залученням студентів до дискусій щодо ефективного вирішення проблеми кейсу.

Мінікейси мають мінімальний обсяг, який може сягати розміру однієї тематичної візуальної опори чи однієї частини сторінки друкованого тексту. Студенти працюють над вирішенням таких кейсів на практичних заняттях, колективно обговорюючи можливі рішення проблеми (Желізняк, 2012; Кейс-технологія; Михайлова, 1999; Сидоренко & Чуба, 2001; Shuttleworth, 2008).

Отже, в процесі формування у майбутніх фахівців з маркетингу англійської лексичної компетентності в діловому письмі ефективними є структуровані кейси та кейси "першовідкривачі", а також стислі й мінікейси, оскільки саме такі кейси найповніше відповідають ключовим характеристикам створення зразків ділової комунікації із відповідним лексичним наповненням.

Заняття з використанням кейс-технології, зазвичай, складається з трьох етапів: 1) підготовчий етап – викладач конструє кейс відповідно до актуальної теми, складає список запитань та оформлює додаткові дані по кейсу; 2) ознайомлювальний етап – студенти знайомляться з кейсом, його основною проблемою, обговорюють кейс, займаються пошуком необхідних для його вирішення матеріалів, укладають вокабуляр ключових понять для рішення завдання; 3) основний (аналітичний) етап – на основі поданих даних студенти безпосередньо працюють



над кейсом, зокрема формулюють ключову проблему, виділяють основи її виникнення, моделюють варіанти вирішення кейсу й обирають оптимальний варіант у межах очікуваних від вирішення кейсу результатів, планують хід вирішення кейсу та відповідні покрокові дії (Желізняк, 2012; Ковальчук, 2003; Михайлова, 1999; Сидоренко & Чуба, 2001).

Отже, структура поетапної реалізації кейс-технології в межах формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому писемному спілкуванні охоплює три етапи, кожен з яких відповідає за конкретні дії студентів та викладача.

1. Перший етап (підготовчий) – викладач обирає тип кейсу відповідної тематики за структурою (структурований, кейс “першовідкривач”) та розміром (стислий чи міні), формулює основну проблему та моделює фахово орієнтовану ситуацію, яка потребує вирішення. Також викладач укладає додаткові завдання для самостійного аналізу студентами важливих для вирішення кейсу матеріалів.

2. Другий етап (ознайомлювальний) – студенти ознайомлюються з кейсом, дискутують щодо його проблеми, індивідуально займаються пошуком необхідних даних відповідної тематики, самостійно добирають лексичні одиниці, характерні для зразка ділового письма, яким власне і вирішуватиметься кейс.

3. Третій етап (основний) – опираючись на попередньо отримане та виконане додаткове завдання та здійснену самостійну роботу, студенти індивідуально оформлюють зразки ділової писемної комунікації, якими вирішують проблему кейсу, та демонструють засвоєні навички і вміння оформлення ділової кореспонденції з урахуванням норм і правил, композиційних й етичних особливостей фахово орієнтованого ділового спілкування та особливості лексичного наповнення ділового письма.

Щодо методів аналізу, якими буде вирішуватись кейс, то на будь-якому із трьох етапів викладач здійснює такий вибір в індивідуальному порядку. Однак, у контексті формування у майбутніх маркетологів англomовної лексичної компетентності в діловому письмі схилиємось до вибору методів викладачами на першому етапі (у разі вирішення кейсу методом рольової гри), а студентами – на третьому етапі (у разі самостійного вирішення кейсу методом інциденту тощо).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Таким чином, кейс-технологія, як і будь-який метод чи технологія навчання, може викликати певні дискусії щодо своєї ефективності, на кшталт недостовірності результатів такого невеликого за розміром дослідження. Однак, попри наявну низку суперечностей вважаємо застосування кейс-технології оптимальним і результативним для формування у майбутніх фахівців з маркетингу англomовної лексичної компетентності в діловому письмі. Така технологія є досить гнучкою під час досліджень певного питання й дає змогу принести нові й несподівані результати, які, в свою чергу, можуть спровокувати нові дослідження відповідної тематики. Відтак, студенти мають можливість проявити креативний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, розвинути особистісні й професійні якості та змоделювати необхідні майбутньому фахівцю з маркетингу навички й вміння ділового письма з опертям на максимально наближені до природних комунікативні ситуації, що можуть виникнути у їхньому професійному писемному спілкуванні. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у детальному аналізі кейс-технології для самостійної роботи здобувачів вищої освіти з метою підвищення рівня їхньої вмотивованості до вивчення різних аспектів іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Долгоруков, А. *Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения*. Взято из <http://evolkov.net/case/case.study.html>
- Єремєєва, В. М. (2002). *Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів* (Автореферат кандидатської дисертації). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, Україна.

- Желізняк, Л. Д. (2012). *Кейс-технологія. Збірка кейсів з інформатики*. Взято з [https://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31951/](https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31951/)  
*Кейс-технологія*. Взято з [http://literature.at.ua/index/kejs\\_tekhnologija/0-30](http://literature.at.ua/index/kejs_tekhnologija/0-30)
- Ковальчук, Г. О. (2003). *Активізація навчання в економічній освіті*. Київ: КНЕУ.  
*Методи, засоби навчання*. Взято з [http://pidruchniki.com/19240701/pedagogika/metodi\\_zasobi\\_navchannya](http://pidruchniki.com/19240701/pedagogika/metodi_zasobi_navchannya)
- Михайлова, Э. А. (1999). *Кейс и кейс-метод*. Горький: Центр маркетинговых исследований и менеджмента.
- Омельченко, Я. Є. *Інтерактивні методи навчання у викладанні англійської мови студентами гуманітарних дисциплін*. Взято з [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/1/Omelchenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Omelchenko.pdf)
- Плотников, М. В., Чернявская, О. С., & Кузнецова, Ю. В. (2014). *Технология case-study*. Нижний Новгород.
- Рябець, І. В. (2014). *Використання кейс-технології в процесі підготовки майбутніх фахівців із зв'язків з громадськістю у ВНЗ України*. Взято з [http://kafedra-psy.at.ua/materialy\\_konferencii\\_2014-maket.pdf](http://kafedra-psy.at.ua/materialy_konferencii_2014-maket.pdf)
- Сидоренко, О., & Чуба, В. (2001). *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика*. Київ: Центр інновацій та розвитку.
- Сурмін, Ю. П. (2005). Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. В *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології* [колективна монографія] (сс. 71–82). Київ: МАУП.  
*Технології навчання*. Взято з [http://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi\\_navchannya](http://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi_navchannya)
- Чорна, І. Ю. (2017). *Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології* (Кандидатська дисертація). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.
- Ярошенко, О. В. (2015). *Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів на основі кейс методу* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Shuttleworth, M. (2008). *Case study research design*. Retrieved from <https://explorable.com/case-study-research-design>

## REFERENCES

- Dolgorukov, A. The case-study method as a modern technology of professionally oriented training. Retrieved from: <http://evolkov.net/case/case.study.html>
- Yeremeieva, V. M. (2002). Pedagogichna tekhnologhiia pidhotovky majbutnikh uchyteliv do indyvidualizatsii navchannia uchniv (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Instytut pedahohiky i psykhologhii profesijnoi osvity APN Ukrainy, Kyiv, Ukraina.
- Zhelizniak, L. D. (2012). Kejs-tekhnologhiia. Zbirka kejsiv z informatyky. Vziato z [https://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31951/](https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31951/)  
Kejs-tekhnologhiia. Vziato z [http://literature.at.ua/index/kejs\\_tekhnologija/0-30](http://literature.at.ua/index/kejs_tekhnologija/0-30)
- Koval'chuk, H. O. (2003). Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnij osviti. Kyiv: KNEU.  
Metody, zasoby navchannia. Vziato z [http://pidruchniki.com/19240701/pedagogika/metodi\\_zasobi\\_navchannya](http://pidruchniki.com/19240701/pedagogika/metodi_zasobi_navchannya)
- Mykhajlova, E. A. (1999). Kejs y kejs-metod. Hor'kyj: Tsentr marketynhovykh yssledovanyj y menedzhmenta.
- Omel'chenko, Ya. Ye. Interaktyvni metody navchannia u vykladanni anhlijs'koi movy studentamy humanitarnykh dystsyplin. Vziato z [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp11/1/Omelchenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Omelchenko.pdf)

- Plotnykov, M. V., Cherniavskaia, O. S., & Kuznetsova, Yu. V. (2014). *Tekhnolohyia case-study*. Nyzhnyj Novhorod.
- Riabets', I. V. (2014). Vykorystannia kejs-tekhnologii v protsesi pidhotovky majbutnikh fakhivtsiv iz zv'iazkiv z hromads'kistiu u VNZ Ukrainy. Vziato z [http://kafedra-psy.at.ua/materialy\\_konferencii\\_2014-maket.pdf](http://kafedra-psy.at.ua/materialy_konferencii_2014-maket.pdf)
- Sydorenko, O., & Chuba, V. (2001). *Sytuatsijna metodyka navchannia: teoriia i praktyka*. Kyiv: Tsentr innovatsij ta rozvytku.
- Surmin, Yu. P. (2005). Metod analizu sytuatsij (Case study) ta joho navchal'ni mozhlyvosti. V *Hlobalizatsiia i Bolons'kyj protses: problemy i tekhnologii* [kolektyvna monohrafiia] (ss. 71–82). Kyiv: MAUP.
- Tekhnologii navchannia. Vziato z [http://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi\\_navchannya](http://pidruchniki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi_navchannya)
- Chorna, I. Yu. (2017). *Formuvannia u majbutnikh marketolohiv anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v pys'mi zasobom kejs-tekhnologii* (Kandydats'ka dysertatsiia). Ternopil's'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil', Ukraina.
- Yaroshenko, O. V. (2015). *Formuvannia anhlomovnoi profesijno oriientovanoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh vykladachiv na osnovi kejs metodu* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.

## МОВНА ШКОЛА

УДК: 81'232(477.87)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221688>

### LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN BEREHOVE: LANGUAGE SCHOOL EXPERIENCE

**Bárány K., Huszti I.**

karolina.barany@gmail.com, huszti@kmf.uz.ua

*Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Berehove*

Paper received 24.06.2020. Accepted for publication 27.08.2020.

**Abstract.** To know English today is absolutely necessary for every educated person. An essential place in teaching foreign languages is occupied by language schools. They are also becoming more and more popular in Transcarpathia, including Berehove. The main purpose of the present article is to investigate the language school in Berehove to find out the learners' and the teachers' opinion about the "START Language Centre". Findings reveal that students of the language centre are more motivated to learn foreign languages than children in ordinary state-supported schools. In addition, results prove that teachers have excellent opportunities to pursue professional development.

**Key words:** foreign language learning in Transcarpathia, language schools, "START" Language Centre, motivation.

#### **Барань К. А., Густі І. І. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, Берегове Вивчення іноземних мов у Берегові: досвід однієї мовної школи**

**Анотація. Вступ.** У сучасному світі англійська мова стала найважливішою мовою в політиці, науці, торгівлі та культурних контактах. Понад 300 мільйонів людей розмовляють англійською як рідною. Сьогодні абсолютно кожній освіченій людині необхідно знати англійську мову. Важливе місце у вивченні іноземних мов займають мовні школи. У сучасному суспільстві створено мовні школи та мовні центри, які допомагають людям вивчати мову та оволодіти нею. Мовні школи пропонують різні курси для вивчення іноземних мов. Вони стають все більш популярними і на Закарпатті, зокрема у місті Берегове. **Мета.** Мета статті – дослідити методи навчання у мовній школі в місті Берегове, враження та думки про Мовний Центр "START" у дітей, які там навчаються, та у вчителів, які там працюють. **Методи.** Під час дослідження були використані кількісні та якісні методи аналізу. **Результати.** Результати дослідження показали, що учні мовного центру більш мотивовані до вивчення іноземних мов, ніж діти у звичайних школах, які підтримуються державою. Тому вчителям простіше дотримуватися дисципліни в класі. Результати дослідження показали, що вчителі мають відмінні можливості для професійного розвитку. **Висновки.** Необхідно провести подальші дослідження для отримання глибшого розуміння ставлення учнів та вчителів до мовної школи. Варто було б дослідити і думки батьків про мовну школу. Подальшим напрямком дослідження також може стати вивчення результатів успішності учнів, досягнутих успіхів на міжнародних іспитах з іноземних мов, що дало б можливість визначити ефективність роботи мовного центру.

**Ключові слова:** вивчення іноземних мов на Закарпатті, мовні школи, мовний центр "START", мотивація.

#### **Барань К. А., Густі И. И. Закарпатский венгерский институт им. Ференца Ракоци II, Берегове Изучение иностранных языков в Берегове: опыт одной языковой школы**

**Аннотация.** Знать английский сегодня абсолютно необходимо каждому образованному человеку. Важное место в обучении иностранным языкам занимают языковые школы. Они также становятся все более популярными и на Закарпатье, в том числе в городе Берегове. Основная цель данной статьи – исследовать методы преподавания иностранных языков в лингвистической школе в городе Берегове,

изучить мнение учащихся и учителей о Языковом Центре "START". Результаты показывают, что учащиеся языкового центра более заинтересованы в изучении иностранных языков, чем дети в обычных государственных школах. Кроме того, результаты доказывают, что у учителей есть прекрасные возможности для профессионального развития.

**Ключевые слова:** изучение иностранных языков на Закарпатье, языковые школы, языковой центр "START", мотивация.

**Introduction (problem statement).** Learning a foreign language is not an easy issue. It is a long process that takes much time and efforts. Nowadays it is especially important to know foreign languages. Some people learn languages because they need them for their work, others travel abroad, for the third category of people studying languages is a hobby. Everyone, who knows foreign languages can speak to people from other countries, read works by foreign writers in the original, which makes their worldview wider. It is not surprising that many intellectuals and well-educated people are polyglots.

Nowadays English has become the world's most important language in politics, science, trade and cultural relations. Over 300 million people speak it as a mother tongue. To know English today is absolutely necessary for every educated person, for every qualified specialist. The English language is a global language. It is the language of the great literature. It is the language of William Shakespeare, Jonathan Swift, Walter Scott, Charles Dickens and others. The great German poet Goethe once said, "Who knows no foreign language, does not know his own one." That is why in order to understand oneself and one's environment one has to study and master foreign languages. "Multilingualism is a mandate in today's world. If you want to be part of the 21st century, you need to have the communicative skills and multilingualism to be able to function in this world today and tomorrow" (Jong, 2020).

English language schools and courses are represented in the market today. The level of teaching varies, as well as the goals of teaching. In order not to be mistaken and to understand exactly how to choose the right English courses, learners should clearly set priorities and determine for themselves what goals they pursue and what they expect from studying. To begin with, people can learn a foreign language on their own, at school, university, with a tutor, at language schools or abroad. If a person is busy with studying or working, and needs a foreign language for general development or professional development, then the best option might be to study it at a language school in a learning community.

First of all, beginners need to make sure that there is a state license for the right of the language school. Next they need to find out about this educational centre in more detail, how long courses last, where they are, the duration of future study, the size of groups in class, what document is issued after graduation and most importantly – who teaches the courses, what their qualifications are, what methodology and what tutorials they use in the teaching process.

Basic training is sufficient for travel purposes, but it will clearly not be sufficient if the person is planning to get a job or education in an English-speaking country. In the case that the career is entirely tied to English and the learner is interested in the maximum effect of studying, he or she can immediately place in the last places in the list of priorities such selection criteria as distance of courses or cost. The use of language in the work is also not equivalent. Some employees of foreign companies or joint ventures conduct business correspondence, and prepare documentation, or working materials. They need a thorough knowledge of grammar.

Other specialists are in business negotiations, perform simultaneous interpretation. Broad vocabulary and communication skills are important to them. There are positions in which a person needs knowledge of the language, close to the knowledge of its native speaker in a particular field of business. Obviously, quality training cannot be cheap. It will not be difficult for this person to travel a few extra miles from his or her home or office. However, these parameters cannot be completely ruled out, since for many students they play an important role.

Usually, in language schools:

- special methods are applied in teaching, which are worked out and balanced;
- skilled methodologists and educators with extensive experience work;
- classes are held in well-equipped classrooms;
- modern audio, video equipment, presentation equipment, modern technologies are used.

Stability of the institution is also important, as serious training will take not 2-3 months but several years. A foreign language teaching license is not always required. It is definitely necessary if the learners' plans include obtaining a national or international certificate after completing a foreign language course, i.e. teachers must be eligible to take the TOEFL or IELTS exams, or other standard international language exams.

The process of language learning came a long way in the past years, but there is certainly a lot further for it to go. An essential place in teaching foreign languages is occupied by language schools. In modern society language schools, or language centres are created to help people to study and master languages. These language schools offer different courses, which focus on foreign language teaching. They are also becoming more and more popular in Transcarpathia, including our home town Berehove.

The article gives a detailed analysis of functioning of the "START Language Centre". With the help of an empirical piece of research through questionnaires, pupils of the "START Language Centre" were tested to find out how they like learning at the language centre. Teachers were also included in the research. Questionnaires were prepared beforehand in Hungarian, the mother tongue of the respondents, in order to get insights into the situation.

Before starting the research, the following hypotheses were delineated:

1. The pupils at the language centre are more motivated than the pupils in the state school.
2. It is easier for teachers to keep discipline at the language centre, because they are motivated to learn.
3. Teachers can pursue professional development only at local training courses.

Based on the hypotheses, the below main research questions were formulated:

1. Where are children more motivated to learn foreign/second languages: in state-supported schools or at the language centre?
2. Where is it easier to keep discipline: in state-supported schools or at the language centre? Why?
3. What possibilities are there for the teachers at the language centre to develop professionally?

**The analysis of recent research and publications.** Game is a natural means for children to understand the world around them. Therefore, it should be part and parcel of their learning, including the learning of foreign languages (FrydrychovaKlimova, 2014). Intonation, gestures, facial expressions, actions and circumstances all help pupils to tell what the unknown words and phrases probably mean. By understanding the message in this way pupils start to understand the language (Halliwell, 1992). The key to a successful language game is that the rules are clear, the ultimate goal is well defined and the game must be fun. All the pupils may wish to play games purely for fun. Teachers need to consider which games to use, when to use them, how to link them up with the syllabus, textbook or programme and how, more specifically, different games will benefit students in different ways (Khan, 1996).

In Vygotsky's view, the most important moment in child's development is that in which the child begins to use the language not only as a social communication system but also as a tool for controlling their own actions and cognitive processes (Vygotsky, 1962). This kind of teaching makes the learning of the material easier. Different useful games are included in the learning process. Pupils usually work in small groups and in pairs. It helps them to memorize the material better. Working in small groups is a good chance to get to know each other closer. A group usually consists of 5-8 pupils. Pupils can make new friends while learning together.

Motivation is another crucial aspect during the learning process. Ilona Huszti proved in her research, that motivation always helps pupils to do their best (Huszti, 2010). Educational psychologists commonly refer to two types of motivation: extrinsic/instrumental and intrinsic/integrative. Extrinsic motivation is the drive to do or learn something for an external reward, such as good school grades. Intrinsic motivation is the drive to do or learn something for its own sake (Nunan, 2011).

During her research, Ilona Huszti interviewed 47 English teachers in Transcarpathia about the level of language knowledge in English in Hungarian schools. Based on the respondents' answers, the researcher has drawn these conclusions: the most effective teacher of English is the teacher whose high level of language skills is coupled with excellent methodological skills; the teacher's fluency in the language is a good example for the students, motivating them to learn more diligently in order to achieve the set goal; the better the teacher knows English, the better the work they can do in the field of teaching, the higher the results they can achieve with their students (Huszti, 2017). Also, intonation of the educators plays an important role during the learning process (Hires, 2005).

Undoubtedly, English is one of the most important subjects in the school curriculum (Huszti & Kacsur, 2016). Pupils study the English language from Class 2 of primary school (Bárány, Huszti & Fábrián, 2011). In the ordinary Ukrainian state-supported school, English is taught in large classes. This means that the class can only be divided into two groups with a class size of 28 children. The number of students in a class that does not exceed 27 does not break down into groups. This results in the creation of large classes. However, work in such groups is far from effective, as there is little time to deal with students separately (Huszti, 2005; Máté, 2017). Based on the research by Réka Máté, the state schools lack proper material for language learning. The classes contain a lot of pupils, that makes effective language learning difficult (Máté, 2017).

**The purpose** of the study was to investigate the language school in our own locality, in Berehove. Through questionnaires we intended to get insights into how pupils were studying the English language at the "START Language Centre" in Berehove. In addition, teachers of the language centre were also asked about their ways and attitudes, as well as perspectives of teaching English at the language centre under analysis.

**The results of the study.** The situation of the people living in Transcarpathia is unique, as people of different nationalities have been living together during centuries ("START Language Centre", 2020). During this time, people have been able to draw on each other's customs and traditions, thereby enriching their own community and personality. However, knowledge of different foreign languages is essential to build relationships and take advantage of opportunities.

Therefore, a language school was established in Berehove. With this language centre for children, teachers want to provide children with the possibility of gaining multilingualism. The practice and benefits of this are well known to the people of Transcarpathia, as many absorb multilingualism "with the mother's milk", which is the basis for their curiosity, tolerance and love for other cultures ("START Language Centre", 2020).

Characteristics of the language centre:

- It offers courses, which are organized for children aged 4 to 14 in English, German, and Ukrainian.
- Teachers deal with children in small groups (4-9 people).
- Teachers work with the best syllabi available today.
- Teachers prepare interesting activities and also tasks which develop the knowledge of children.
- Teachers always try to make the lessons more exciting with interactive whiteboards and audio materials.
- Teachers use modern textbooks by leading publishers from the target language countries (Oxford, Cambridge, Hueber and others).
- The aim of the language school is to give a good basic knowledge of the English language, as well as that of German and Ukrainian ("START Language Centre", 2020).

The aim of the language centre is to help children discover the beauty of learning a language. In a playful and cheerful atmosphere, the teachers pass on knowledge that can be easily acquired in childhood. It is the heart of the qualified educators that the child will have a good time acquiring and developing solid foundations (“START Language Centre”, 2020). Educators work on the basis of professionally selected, excellent curricula that allow children to learn the vocabulary used in everyday situations. At the same time, the goal of the language centre is to prepare children for taking and passing international language exams.

The participants of the research were the pupils aged 7-12 (in school Classes 1-6) of the “START Language Centre” in Berehove. It was an empirical piece of research. The pupils were asked to fill in a questionnaire prepared beforehand. In this way, 23 pupils were asked in total. Both genders (males and females) were represented by the respondents. The pupils were willing to participate in the research.

There were also five other participants of the research. These were five teachers, who are working at the language centre. Their age range was between 34 and 40 years. The number of years of foreign language teaching experience ranged between 13 and 17. The participants were females. The teachers were asked to fill in the questionnaire prepared beforehand. (See Figure 1)

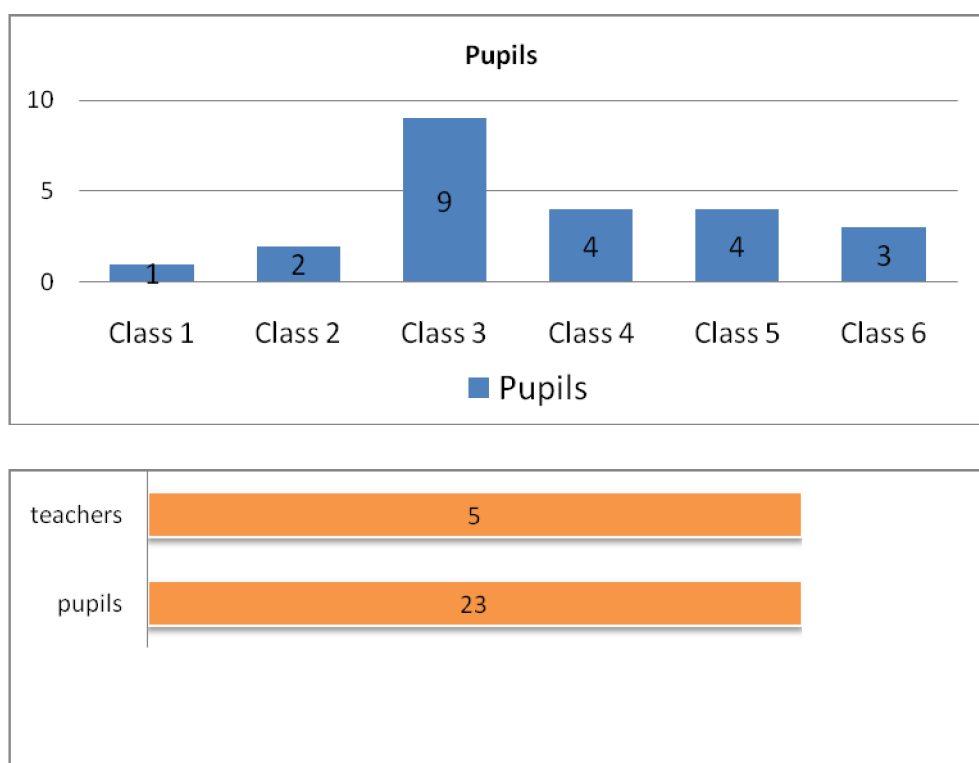


Figure 1. Number of participants

The first instrument that helped with the empirical research was a questionnaire for language learners. The questionnaire was based on questions about English language learning. It consisted of 13 questions. There were closed-ended and open-ended questions. The pupils’ task was to share their thoughts and opinions. There was a space left after each question for the pupils to express their own points of view. The questionnaire was prepared in Hungarian, the mother tongue of the children.



The second instrument was a questionnaire for language teachers. This questionnaire intended to collect data about teachers' ways, attitudes and future perspectives of teaching the English language. The purpose of the questionnaire was to find out how teachers feel about teaching English, and how they perceive their own perspectives in teaching English while working at a non-state governed language school. It contained 25 questions. There were closed-ended and open-ended questions.

Both questionnaires were anonymous.

The research was conducted in spring, 2019 at "START Language Centre" in Berehove, Zakarpatska oblast. The research took place in the institution successfully. The management of the institution and the parents of children agreed to the pupils' participating in the research. At the language centre the research was conducted without any specific issues that would disturb the process of the learning/researching. In total, 23 pupils and five teachers were successfully surveyed during the procedure.

Most of the pupils find the English language very important. Pupils like the English lessons at the language centre very much. They study foreign or second languages like English, German and Ukrainian.

Children have been learning at the language centre for different lengths of time. Most of the participants have been learning at the language centre for one year (seven children), six children replied that they had been learning at the centre for two years, four children replied that they had been learning at the centre for three years, while another four admitted for them the length of studying was only one month. There was one child who had studied at the centre for five years, another one for five months, and the last child who participated in the research had started attending the centre only two weeks before the questionnaire was administered.

The Diagram (Figure 2) summarizes the reasons why children like studying at the language centre.

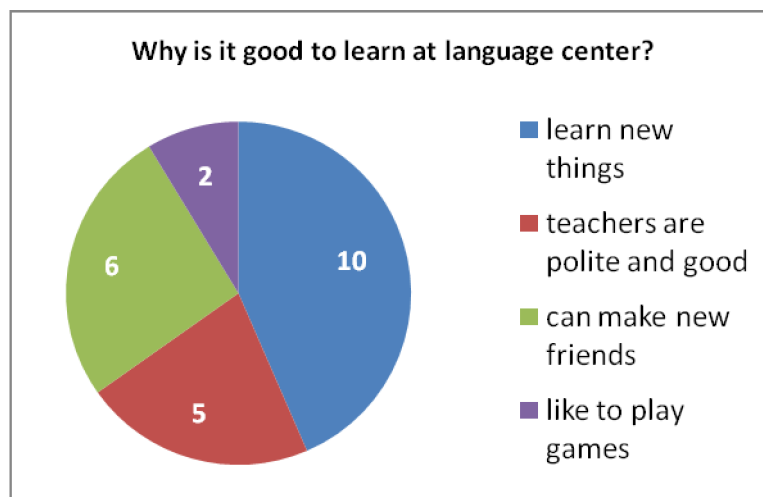


Figure 2. The reason why pupils like the language centre

Pupils like the language centre because they can learn a lot of new things in English, the teachers are good, polite and cheerful, the material is taught in a playful way, which makes the lessons more exciting, pupils can make new friends and learn together, and also, they enjoy the interesting and useful lessons.

The children were asked why they liked the lessons at the language centre. Their answers are summarized in the Diagram (Figure 3).

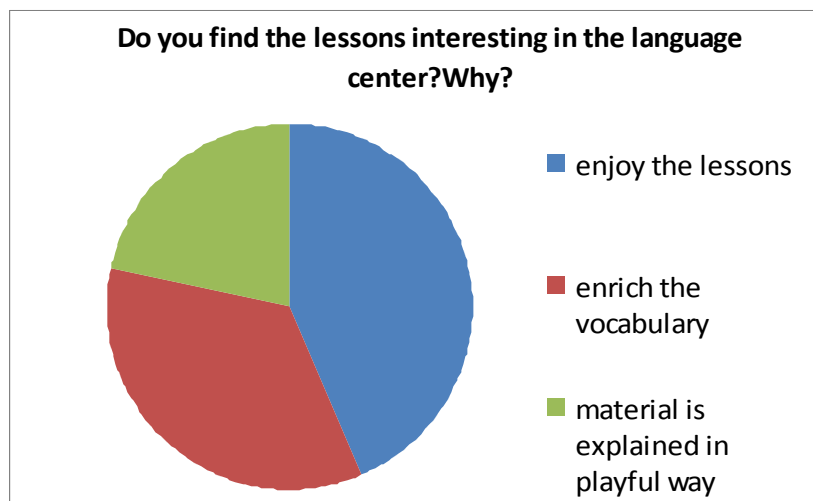


Figure 3. The lessons at the language centre

Children mainly enjoy the lessons at the centre (10 replies). They also believe that it is a positive feature that they can enrich their target language vocabulary (eight replies), while five children also emphasized that they liked that the material was always explained by the teachers in a playful way.

Concerning the size of the study group at the language centre, there were 21 pupils, whose English group contained from six to eight pupils. There were two pupils whose Ukrainian group contained five pupils.

The number of weekly hours at the language centre was usually two (fifteen children gave this answer), while eight children replied that they had one English and one Ukrainian lesson a week.

Children were asked to compare their school foreign language (FL) teacher and their language centre FL teacher. They gave mainly the same answers. There was one pupil who thought that there was no difference between the two teachers. The other 22 pupils liked the teacher at the language centre better than the teacher at school. The teachers at the language centre were known by the children to be polite and pay a lot of attention to all pupils. The teacher at the language centre explained the material better, than the teacher in the school.

For Question 9 (Do you work in pairs?) all of the pupils had the same answers. All of the pupils worked in pairs. For Question 10 (Do you work in small groups?) all of the pupils replied in the same way. All of the pupils worked in small groups. For Question 11 (What kind of learning do you prefer better: working in pairs or working in small groups? Why?) pupils answered differently. There were 20 pupils who liked working in smaller groups. These pupils could get acquainted with each other better. They always helped each other and they found this kind of work exciting. There were two pupils who did not like working in groups or pairs, because they competed with each other and they also argued much. There was only one pupil who found both kinds of work interesting. (See Figure 4)

When asked about what they liked most in the English lessons, children gave various answers. They enjoyed the lesson very much, therefore they liked practically everything: reading in English, learning new words, using the target language, writing in English, singing, working in the work-book, playing, and listening to the tape recorder and doing listening tasks.

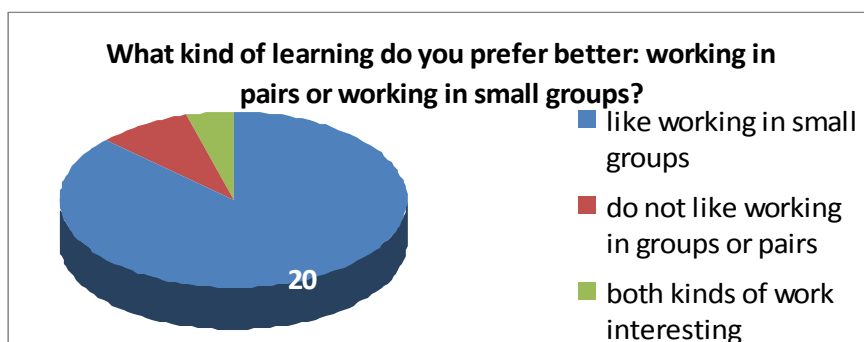


Figure 4. Working in groups or in pairs

Children were requested to express their dislikes about the language centre, if any. There were 19 pupils who claimed they liked everything and did not observe any deficiencies. However, four children were of different opinion. They considered that 45 minutes for a lesson was not enough for them. One child found it problematic to study in a group, they rather preferred to study alone.

Five teachers participated in the research, all working at the “START Language Centre” for two to six years. All the teachers were female, their age range being 34 to 40 years. Their general teaching experience constituted 13 to 17 years. Two teachers had a BA degree as their academic qualification, two teachers had an MA degree and one teacher had the Specialist degree. Four teachers worked at state schools beside the language centre. Their weekly hours ranged between 9 and 20 at the state schools, while at the language centre this range was between 4 and 9 weekly hours. One teacher did not work at a state school. She is the owner and manager of the language centre. Table 1 summarizes the data on teacher participants.

Table 1

Teacher participant data

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4	Teacher 5
Age		37	40	34	36	38
Gender		F	F	F	F	F
Teaching experience	general	16	17	13	13	15
	at language centre	6	2	3	2	2
Academic qualification		BA	Specialist	MA	BA	MA
Weekly hours	in state school	0	19	9	19	20
	at language centre	6	6	6	9	4

In the following, the teachers’ answers to the questions in the teacher questionnaire are synthesized.

The language school is an excellent opportunity to develop professionally, as teachers are encouraged to and have the freedom to try innovative teaching methods for better learning of students. Teachers pursued professional development by doing teacher training courses, mainly locally (meeting and learning from home and foreign experts) and often in the United Kingdom. Teacher 1 admitted that the professional development activities have a positive impact on the teacher's career growth at the centre.

Teachers believed that the pupils at the language centre can also highly develop their personalities and their language skills during the lessons. They said that at the language centre the curriculum is not as limited as in the state school. Teachers have a lot of time for teaching different interesting topics that the pupils enjoy learning.

Teachers stated that they try to create a calm atmosphere for children. The pupils like singing and reading during the lessons, which are always well-structured. Children usually work in small groups, the material is taught in a playful way and the teacher can choose her method of teaching. In this they are helped by the facilities of the language centre that are all up-to-date and meet all the modern requirements. The centre has the latest equipment for language teaching (including good textbooks and interactive teaching materials by Oxford University Press and Cambridge University Press or HueberVerlag). Teacher 4 also added that in the state schools the textbooks are not appropriate for language learning. Teachers do not have a separate room for conducting English lessons, while at the language centre lessons are conducted in specially equipped classrooms.

It is the modern equipment that the teachers see the main difference in between state schools and the language centre. The centre has the best grammar books developed for pupils of different ages by the leading publishers in the UK and Germany. Another difference between state schools and the language centre mentioned by Teacher 1 and Teacher 2 was that it is easier to maintain discipline at the language centre than in a state school. They base this claim on the assumption that the students at the language centre are more motivated than in the state school. This is also a direct reason why they achieve better results in language learning.

Motivating children to learn a foreign language is a central issue at the language centre. Teacher 3 mentioned that she always explains to pupils how important it is to know foreign languages. Teacher 1 admitted that sometimes there is a need to encourage children to learn English and attend the language centre, because the children are not always self-confident. It is crucial to make them believe they can do it, and they are good enough to learn a language. Teacher 2 added that teachers have to show pupils that if they work hard, it will be better and better. It is a long process, but everybody can do it. Furthermore, Teacher 5 emphasized the importance of teacher motivation saying that if the pupils see that the teacher is motivated, the children will be also motivated and more attentive.

The teachers are always in touch with the parents of their pupils at the language centre. At the end of every term at the centre there are parent-teacher conferences where the teachers communicate with the parents about the progress of their children in studying English.

They also discuss the children's attitude to doing homework. Teacher 4 said that there are children who sometimes do not do their homework. In this case, she does not give any small presents to such pupils. Teacher 1 claimed that for homework she usually gives tasks like learning new vocabulary only, and no other tiresome exercises. If she found a pupil who had not done the homework, as a 'punishment', such a child could not get an extra point at the lesson. This meant a real 'punishment' for the child because when they collected five extra points they were awarded a little present.

Teacher 1 mentioned that the main aim of the language centre is to directly prepare pupils for taking international language exams appropriate for their age and proficiency level like the Key English Test (KET) or the Preliminary English Test (PET). Therefore all the teacher-participants recommend the language centre to anyone who would like to develop their language skills with the help of the latest teaching methods in a supporting and encouraging environment.

Teacher 5 was the only teacher who mentioned a problem emerging at the language centre. She said that the only weak point of the language centre was that there were some pupils who did not attend the lessons regularly. However, teachers were trying to solve this problem.

The attitude of the teacher toward the pupils and the subject plays a very important role during the teaching process. There are pupils who love the subject because the teacher in the language centre is kind and polite. Teachers have to appear to like all the pupils equally. Children learning a foreign language or any other subject need to know that the teacher likes them. In the state schools not all the teachers are friendly according to the answers of the pupils. All the pupils enjoy English lessons very much. Most of the students have been attending the language centre for 3-5 years. The lessons are held in a playful way and are very exciting for the young learners.

The pupils like using all four language skills (reading, writing, listening and speaking). The learners of the language centre like reading, learning new words, communicating and writing in the target language, singing and playing useful games in English and doing exercises from the workbook during the lessons. There is nothing in the language centre what pupils do not like.

Teachers use innovative methods of teaching. The language centre has the latest equipment, what is necessary for a good language school (good books, interactive materials with the proper electronic devices: interactive board and CD player). Teaching English due to its global nature has a strongly developed methodology and offers free access to a huge variety of educational materials online (Henkel, 2014).

Sometimes there are difficulties which teachers face in the language centre. There are cases when pupils are not prepared for the lessons. In such a situation the pupil is punished in the form of not obtaining a 'present' for doing well. Not doing the homework deprives pupils of the possibility to obtain a little present, which pupils like to get very much. Every half year all the teachers talk to the parents of the children in general and about their progress in English classes at parent-teacher conferences.

The knowledge of the English language is very important nowadays. In Ukraine during the Soviet era, teaching different foreign languages (e.g. English, German or Spanish) was not paid much attention to. It was believed that knowing and speaking Russian as a world language was enough for the nation. After the collapse of Soviet empire the situation changed. More and more people realized the importance of learning the English language (Huszti, 2017). It can be seen that the role of English within a nation's daily life is influenced by geographical, historical, cultural and political factors (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, & Pincas, 1980). According to the answers of the teachers, the language centre has good perspectives in Berehove. Hopefully, it will grow because more and more people realize the importance of learning languages.

The teachers of the language centre are trying to create a perfect atmosphere for learners, to make the learning process effective. The teachers motivate the pupils at the language centre, because the pupils are not always self-confident.

Teachers can see differences in results achieved by pupils of the language centre and pupils at average state schools during a certain period of time. At the language centre, more attention is paid to the learners. The learners at the language centre are more motivated and therefore they achieve better results. Learners usually work in small groups and in pairs, which contain of 5-8 pupils. In this way, it is easier to maintain discipline at the language centre than in a state school.

Teachers observe a significant difference between the language centre and a state school concerning equipment and teaching material. The lack of material, or proper textbooks is a huge problem in the state schools. In the schools of Transcarpathia, learners have access to English, a foreign language only in the classroom, the focus is more on communication (Huszti, Fábíán & Bárányné Komári, 2009). Not all of the students have the opportunity to buy the best and most modern textbooks. Not all the pupils find studying interesting or useful.

One of the main aims of the language centre is to prepare its pupils for taking and passing international language exams. However, whether this aim is achieved or not, can only be stated after the first pupils obtain their language examination results.

Pupils also study the German and Ukrainian languages apart from English. Language learners living in a heterogeneous environment and having contact in their everyday life with more than one language learn foreign languages more easily (Fábián, 2009). It helps them to improve their communication skills and to enrich their vocabulary.

For the teacher, methods prescribe what materials and activities should be used, how they should be used and what the role of the teacher should be. For learners, methods prescribe what approach to learning the learner should take and what roles the learner should adopt in the classroom. The most popular is the audiolingual method, because it advises that pupils should be taught a language directly, without using the pupils' native language to explain new words or grammar in the target language.

Communicative competence in the target language is more demanded now than ever before not only on the pupils' part, but also on the teachers' part (Saaed, 2013). Teachers have high level of education (BA, Specialist and MA degrees). They regularly do in-service training courses, where they can get acquainted with the latest methods of teaching English for young learners. In addition, they practise their own language skills with native speaker trainers.

**Conclusion and prospects for further research.** The article dealt with the role of language schools in teaching and mastering the English language in the Transcarpathian region, in particular in Berehove.

Nowadays there are many opportunities for learning languages. In addition to school lessons, students can learn languages online, with tutors in private lessons or in language schools. Language schools and centres established in Transcarpathia offer different courses for learning foreign languages. The "START Language Centre" was opened four years ago in Berehove. The peculiarity of the language centre is that there are students of primary school age. Teachers at the language centre have a high level of knowledge and are highly qualified with proper teaching experience. They are trained annually in relevant courses, particularly in the UK, where they can get acquainted with the latest methods of teaching English. Research findings have proven that pupils like visiting the "START Language Centre". According to the survey results, it is revealed that most pupils are motivated to learn a foreign language.

Motivation plays an important role in the learning process. If the child is successful in the lesson, he or she is rewarded with a gift. Some students learn only because they love the teacher's personality. Teachers always try to create a pleasant atmosphere for students, to make the learning process more interesting and fun. Teachers use innovative methods in teaching English. Educational games are applied during the learning process by using an interactive whiteboard. Pupils usually work in small groups or in pairs. Pupils develop their communication skills while working in small groups or in pairs. Another advantage is that teachers pay more attention to each learner. The language centre offers high quality books that are suitable for study. It is also worth pointing out that the teachers at the language centre develop textbooks for their pupils to use during the classes.

The compilers of the textbooks draw on the European experience of preparation for the language exam at different levels. The language centre focuses primarily on preparing students for language exams, textbooks, workbooks and guidelines for teachers have been created according to European standards for teaching foreign languages. The staff believe that the "START Language Centre" will have great perspectives in the future in Berehove. Priorities of the language centre include:

- modern European methods of teaching foreign languages,
- the use of modern textbooks and workbooks,
- use of modern equipment,
- students' motivation for learning,

- a small group teaching (5 or 6 students per group).

The research allows us to draw the following conclusions:

- students are motivated by their parents and teachers to attend classes at the language centre every week;
- modern European methods encourage children to learn foreign languages (in particular, the usage of games and projects during the lessons, working in small groups, the usage of modern textbooks, the usage of modern technical equipment);
- a cosy interior and pleasant atmosphere attract children to visit the language centre;
- the teacher's personality is one of the main motivating factors.

Our initial hypotheses were only partially supported. Research results proved that pupils at the language centre are more motivated than the pupils in the state school. In addition, it turned out that it is easier for teachers to keep discipline at the language centre, because the pupils are motivated to learn. However, our third hypothesis was refuted in that teachers at the "START Language Centre" both at local in-service teacher training courses and abroad, mainly in the UK.

The findings of the research seem to suggest that language schools and language centres are a trendy and reliable option for those who want to learn a foreign language in a community. Further research is needed to gain a deeper understanding of the attitudes of students and teachers towards the language school. Parents' opinions about the language school should also be explored. A further area of research may also be the study of the results of student performance and achievement in international exams in foreign languages, which would determine the effectiveness of the language centre.

#### LITERATURE

- "START Language Centre" (2020). Retrieved on 15/10/2019 from <http://www.startbereg.com.ua>
- Bárány E., Huszti I., & Fábíán M. (2011). Teaching a second language and a foreign language in Form 5 of Beregszász Hungarian schools: Correlations between motivation and language skills and educational policy factors. In K. Hires-László, Z. Karmacs, & A. Márku (Eds.), *Language myths, ideologies, language policy and language human rights in Central Europe in theory and practice: Proceedings of the 16th Modern Language Conference* (pp. 145-154). Budapest – Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language* (2nd ed.). London & New York: Routledge.
- Fábíán, M. (2009). Attitudes to language learning among Hungarian grammar school learners of Beregszász. In Z. Karmacs & A. Márku (Eds.), *Language, identity and mother tongue education in the 21st century* (pp. 34-39). Uzhhorod: PoliPrint.
- Frydrychova Klimova, B. (2015). Games in the teaching of English. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 191, 1157-1160.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.
- Henkel, B. (2014). The how and why of minority learners' language motivation. In I. Huszti & I. Lechner (Eds.), *Modern trends in foreign language teaching and applied linguistics*. Proceedings of the international conference 'Modern trends in foreign language teaching and applied linguistics in the twenty-first century: Meeting the challenges', 11-12 April, 2014 (pp. 77-87). Beregszász/Berehovo: Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Institute.
- Hires, E. (2005). Research conducted among EFL learners focusing on intonation. In I. Huszti, & N. Kolyadzhyn (Eds.), *Language and education at the beginning of the 21st century. Proceedings of the International conference 'Language and education at the beginning of the 21st century' held at the Transcarpathian Hungarian College named after Ferenc Rákóczi II*. In Beregszász (pp. 179-181). Uzhhorod: PoliPrint.

- Huszti, I. (2005). English language teaching in the upper primary classes of Transcarpathian Hungarian schools: Problems and solutions. In I. Huszti, & N. Kolyadzhyn (Eds.), *Language and education at the beginning of the 21st century. Proceedings of the International conference 'Language and education at the beginning of the 21st century' held at the Transcarpathian Hungarian College named after FerencRákóczi II. In Beregszász* (pp. 182-186). Uzhhorod: PoliPrint.
- Huszti, I. (2010). *Languageteaching: Methods and techniques* (Rákóczi-brochures 72.). Uzhhorod: PoliPrint.
- Huszti, I. (2017). The role of level of language knowledge of teachers in teaching English in Transcarpathian Hungarian schools. In A. Márku & E., Tóth (Eds.), *Multilingualism, regionality, language teaching: Studies from the research of Antal Hodinka Linguistic Research Centre* (pp. 189-202). Uzhhorod: "RIK-U".
- Huszti, I., & Kacsur, A. (2016). Difficulties in preparing for the English External Independent Testing in Ukraine: The road to successful writing. In V. Gazdag, Z. Karmacsí & E. Tóth (Eds.), *Values and challenges. Proceedings of the conference "Linguistic and cultural diversity in eastern and middle Europe: value and challenges" held in Berehove on 26-28 March, 2015. Vol. 2. History, social sciences, educational methodology, science of literature* (pp. 222-235). Uzhhorod: Autdor-Shark.
- Huszti, I., Fábíán, M., & Bárányné Komári, E. (2009). Differences between the processes and outcomes in third graders' learning English and Ukrainian in Hungarian schools of Beregszász. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (pp. 166-180). Bristol: Multilingual Matters.
- Jong, de E. (2020). *How has the field of language education evolved? What's next?* Retrieved on 7/07/20 from <https://www.youtube.com/watch?v=TgRNf-wMmsk>
- Khan, J. (1996). Using games in teaching English to young learners. In C. Brumfit (Ed.), *Teaching English to children: From practice to principle*. England: Longman.
- Máté, R. (2017). Surveying the foreign language knowledge of eleventh graders (based on Transcarpathian Hungarian secondary schools). In A. Márku, & E., Tóth (Eds.), *Multilingualism, regionality, language teaching: Studies from there search of Antal Hodinka Linguistic Research Centre* (pp. 204-211). Uzhhorod: "RIK-U".
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.
- Saaed, A. (2013). Applying communicative approach in teaching English as a foreign language: a case study of Pakistan. *PortaLinguarum*, 20, 187-203.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.



## ОГЛЯДИ

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221689>

### ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ З КУРСУ МЕТОДИКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**Бігич О. Б.**

[bkbpearl@gmail.com](mailto:bkbpearl@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7997-8487>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 20.10.2020. Дата прийняття до друку 27.11.2020.

**Анотація.** В статті описано технологію конструювання змісту вибіркового дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов і культур, що викладаються студентам магістратури – майбутнім викладачам іноземних мов.

**Ключові слова:** магістратура, іноземні мови, вибіркові дисципліни.

**Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет**

**Элективные учебные дисциплины курса методики для будущих преподавателей иностранных языков**

**Аннотация.** В статье описана технология конструирования содержания элективных дисциплин курса методики обучения иностранным языкам и культурам, преподаваемых студентам магистратуры – будущим преподавателям иностранных языков.

**Ключевые слова:** магистратура, иностранные языки, элективные дисциплины.

**Bigych O. Kyiv National Linguistic University**

**Methodology elective academic courses for prospective foreign language lecturers**

**Abstract.** The technology of designing the content of some methodology elective courses for teaching foreign languages and cultures that are taught by MA students – prospective foreign language lecturers.

**Key words:** master's degree, foreign languages, elective courses.

**Постановка проблеми.** Поява у 2016 році нової спеціальності 014 Середня освіта галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка передбачала оновлення системи формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземної мови в контексті сучасних тенденцій його фахової іншомовної освіти. З-поміж навчальних дисциплін, які викладаються на другому (магістерському) рівні, вагоме місце посідають професійно орієнтовані вибіркові дисципліни, зокрема з курсу методики навчання іноземної мови й культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Низку вибіркового навчальних дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов і культур, які викладаються студентам магістратури в Київському національному лінгвістичному університеті, зокрема “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” й “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур”, методично забезпечено такими засобами навчання, як авторський освітній сайт (режим доступу [www.bigich.knlu.edu.ua.014.02](http://www.bigich.knlu.edu.ua.014.02)) і навчальний посібник для самостійної роботи студентів (Бігич, 2018).

Середня освіта 014	
Вибіркові дисципліни	
"Сучасні технології навчання іноземних мов і культур"	"Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур"
	
Лекції Практичні заняття	Лекції Практичні заняття
Бігич О. Б. Посібник для самостійної роботи студентів магістратури з вибірових дисциплін «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» й «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур», 2018	

**Мета** статті – описати технологію конструювання змісту вибірових дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов і культур, які викладаються студентам магістратури у Київському національному лінгвістичному університеті

**Виклад основного матеріалу.** Вибіркові дисципліни з курсу методики навчання іноземних мов і культур, як обов'язкові навчальні дисципліни за вибором студентів, виконують низку функцій: 1) слугують своєрідною "надбудовою" фахової дисципліни "Методика навчання іноземної мови і культури в європейському контексті в закладах вищої освіти", яка через доповнення стає поглибленою, 2) розвивають зміст фахової дисципліни "Методика навчання іноземної мови і культури в європейському контексті в закладах вищої освіти", 3) сприяють задоволенню пізнавальних інтересів студентів магістратури – майбутніх викладачів іноземних мов.

За типологією вибірових дисциплін, запропованою Г. А. Роговою (Рогова), вибірові дисципліни з курсу методики навчання іноземних мов і культур є предметними вибіровими дисциплінами, завдання яких – поглиблення й розширення предметних, зокрема методичних знань, й удосконалення методичних навичок як складників методичної компетентності викладача іноземної мови.

Результативність вибірових дисциплін досягається за умови, що студенти мають можливість їх свідомого вибору. Для обґрунтування свого вибору студенти мають чітко усвідомлювати свої методичні інтереси й плани, повинні мати можливість попередньо ознайомитись зі змістом, зокрема короткими анотаціями, запропонованих вибірових дисциплін, а також їхніми презентаціями, підготовленими викладачами.

Основною особливістю вибірових дисциплін є їхня варіативність, що надає студенту можливість вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії з перспективою його подальшого методичного розвитку.

"Методика навчання іноземної мов і культур" є навчальною дисципліною з провідним складником "способи діяльності". В контексті компетентнісного підходу саме досвід творчої діяльності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов – слугує провідним складником конструювання змісту вибірових дисциплін, оскільки через набуття студентом досвіду розвивається його ціннісне ставлення до об'єктів світу, зокрема до професії. Свідомий вибір майбутньої освітньо-професійної траєкторії спрямований на формування ставлення до професії. Сформований досвід творчої діяльності уможливує формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до професії викладача іноземної мови, яке визначає їхню готовність до вирішення професійних проблем і завдань. У такий спосіб досвід творчої діяльності студентів і досвід їхнього емоційно-ціннісного ставлення до професії слугують підґрунтям формування методичної компетентності викладача іноземної мови.

Конструювання змісту вибіркової дисципліни з курсу методики навчання іноземних мов і культур передбачає розроблення й деталізацію системи методичних знань студентів, їхнього досвіду практичної й творчої діяльності, ціннісного ставлення до об'єктів світу та визначення взаємозв'язків між ними задля забезпечення цілісності й цілеспрямованості вибіркової дисципліни. Технологія конструювання змісту вибіркової дисципліни є діяльністю викладача щодо вирішення завдань і досягнення результатів на кожному з етапів: аналітичному, конструктивному, оцінювальному й етапі експертизи.

На аналітичному етапі викладач вивчає освітні запити студентів, визначає мету вибіркової навчальної дисципліни, встановлює взаємозв'язки між змістом фахової дисципліни "Методика навчання іноземної мови і культури в європейському контексті в закладах вищої освіти" й можливостями вибіркової дисципліни, унаслідок чого укладає пояснювальну записку та формулює мету й завдання вибіркової дисципліни.

На конструктивному етапі викладач розробляє зміст вибіркової дисципліни: визначає й перераховує її провідні поняття, обирає форми організації занять, укладає список джерел, зокрема електронних, розробляє фонд творчих завдань, укладає тематику методичних проєктів тощо. Унаслідок виокремлюються основні поняття вибіркової дисципліни, здійснюється тематичне планування, укладається контент лекцій і розробляються плани практичних занять, укладаються / добираються завдання для індивідуальної роботи студента й творчі завдання.

Оцінювальний етап передбачає визначення форм і методів оцінювання результативності засвоєння студентами змісту вибіркової дисципліни. Викладач розробляє форми поточного, проміжного й підсумкового контролю, окреслює вимоги до результатів засвоєння вибіркової дисципліни та критерії їх оцінювання. Унаслідок укладається пакет контрольно-вимірвальних матеріалів та критерії оцінювання засвоєння змісту вибіркової дисципліни.

Етап експертизи покликаний визначити якість сконструйованої програми вибіркової дисципліни та встановити відповідність змісту її програми фаховим цілям і потребам студентів. Викладач діагностує вплив змісту вибіркової дисципліни на академічні й творчі досягнення студентів та анкетує їх задля виявлення ступеня їхньої задоволеності змістом вибіркової дисципліни.

Критеріями результативності технології конструювання змісту вибіркової дисципліни слугують особистісно-сміслове ставлення студента до її змісту, сформованість способів пізнання та сформованість досвіду творчої діяльності студента.

Показниками результативності технології конструювання змісту вибіркової дисципліни за критерієм особистісно-сміслового ставлення студента до її змісту є його інтерес до змісту фахової дисципліни "Методика навчання іноземної мови і культури в європейському контексті в закладах вищої освіти", обґрунтування свого професійного вибору, різновиди навчальної діяльності, в яких студент брав участь.

Показниками результативності технології конструювання змісту вибіркової дисципліни за критерієм сформованості у студентів способів пізнання є низка вмінь: укладати план дослідження, аналізувати джерела, визначати проблему та формулювати її, аргументувати точку зору, використовувати зміст різних навчальних дисциплін при вирішенні однієї проблеми.

Показниками результативності технології конструювання змісту вибіркової дисципліни за критерієм сформованості у студентів досвіду творчої діяльності є вміння пропонувати декілька способів вирішення одного завдання / проблеми, вміння пропонувати обговорення / доказ у нетрадиційній логіці, вміння планувати й організувати дослідження.

У вибіркової навчальних дисциплінах "Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур", "Сучасні технології навчання іноземних мов і культур" та "Електронні засоби навчання іноземних мов і культур" конкретизуються такі складники системи навчання іноземних мов і культур у закладі вищої освіти, як підходи до навчання, технології й засоби навчання іноземних мов і культур.

Так, у вибірковій дисципліні “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур” конкретизується методика формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності в контексті інноваційних підходів до навчання іноземних мов і культур. Зміст навчальної дисципліни розкривається в двох змістових модулях. У першому модулі представлено типологію класичних, сучасних й інноваційних підходів до навчання іноземних мов і культур. У другому модулі – різновиди професійно орієнтованого й культуро орієнтованого підходів до навчання іноземних мов і культур.

У вибірковій дисципліні “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” конкретизується методика формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності з використанням сучасних технологій навчання іноземних мов і культур. Зміст навчальної дисципліни розкривається у трьох змістових модулях. У першому модулі представлено типологію педагогічних технологій, зокрема типи технологій навчання іноземних мов і культур на засадах гуманної особистісної орієнтації процесу навчання. У другому модулі – типи технологій навчання іноземних мов і культур на засадах активізації й інтенсифікації навчальної діяльності та ефективності управління й організації процесу навчання. У третьому модулі – типи технологій навчання іноземних мов і культур на засадах дидактичного вдосконалення й реконструювання навчального матеріалу та в межах альтернативних педагогічних технологій.

У такий спосіб студенти, обравши ці дві вибіркові дисципліни, мають можливість конкретизувати методичні знання про такі складники системи навчання іноземних мов і культур у закладі вищої освіти, як інноваційні підходи до навчання та сучасні технології навчання.

У вибірковій дисципліні “Психолого-педагогічні аспекти навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти” конкретизується методика формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності в контексті особистісно-діяльнісного підходу. Зміст навчальної дисципліни розкривається в двох змістових модулях. У першому модулі представлено психологічні аспекти навчання іноземних мов і культур, зокрема технології індивідуалізованого й диференційованого навчання. У другому модулі – педагогічні аспекти навчання іноземних мов і культур, зокрема технології інтерактивного навчання.

У такий спосіб студенти, обравши цю вибірку дисципліну, мають можливість конкретизувати методичні знання про індивідуалізоване, диференційоване й інтерактивне навчання іноземних мов і культур як сучасні технології навчання, реалізовані в контексті особистісно-діяльнісного підходу.

Вибіркову дисципліну “Гейміфікація навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти” запропоновано студентам з огляду на такі чинники. Передусім з-поміж сучасних технологій навчання іноземних мов і культур найзапитанішими як викладачами, так і студентами-практикантами є саме ігрові технології. По-друге, залучення гри до процесу навчання іноземної мови є однією з характерних ознак такої сучасної технології навчання, як ед’ютеймент. По-третьє, традиційна настанова “Let’s play” чи “Vamos a jugar” ще не робить вправу чи завдання ігровими. Студенти-практиканти мають знати про різновиди ігор для навчання іноземних мов і культур, про структуру рольової гри, про складники навчально-комунікативної ситуації тощо.

У вибірковій дисципліні “Гейміфікація навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти” конкретизується методика формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності засобом різних видів ігор. Зміст навчальної дисципліни розкривається в двох змістових модулях. У першому модулі представлено ігри для проведення на аудиторних заняттях з іноземної мови, в другому модулі – ігри для проведення під час самостійної (позааудиторної) роботи студентів з іноземної мови.

У такий спосіб студенти, обравши цю вибірку дисципліну, мають можливість конкретизувати методичні знання про ігровий формат пропонованих вправ і завдань для формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності під час аудиторної та позааудиторної самостійної роботи.

Вибірковій дисципліні “Електронні засоби навчання іноземних мов і культур”, в якій конкретизується методика формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності з використанням електронних засобів навчання, в бакалавраті передувала вибіркова дисципліна “Сучасні засоби навчання іноземної мови в закладі середньої освіти”. Відповідно студенти вже знайомі із сучасними засобами навчання іноземної мови. Зміст навчальної дисципліни “Електронні засоби навчання іноземних мов і культур” розкривається у трьох змістових модулях. У першому модулі представлено типологію електронних засобів навчання іноземних мов і культур. У другому модулі конкретизуються електронні засоби навчання, які використовує викладач у своїй професійній діяльності, в третьому модулі – електронні засоби навчання, призначені для самостійної роботи студента.

У такий спосіб студенти, обравши цю вибірку дисципліну, мають можливість конкретизувати методичні знання про електронні засоби формування іншомовної комунікативної компетентності як на аудиторних заняттях, так і під час самостійної позааудиторної роботи.

З огляду на такі особливості сучасного студентства – покоління центеніалів як важкість сприймання ними навчальної інформації на слух і, відповідно, обов’язкову візуалізацію навчального матеріалу, запропоновано вибірку дисципліну “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”. Зміст навчальної дисципліни розкривається у трьох змістових модулях. У першому модулі представлено типологію візуальних опор, зокрема ілюстративні опори для навчання іноземних мов і культур. У другому модулі – вербальні опори для навчання іноземних мов і культур. У третьому модулі – комбіновані опори для навчання іноземних мов і культур.

У такий спосіб студенти, обравши цю вибірку дисципліну, мають можливість конкретизувати методичні знання про візуальні опори для формування у студентів закладів вищої освіти іншомовної комунікативної компетентності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, осучаснення складників системи професійно орієнтованої іншомовної освіти студентів закладів вищої освіти зумовило конструювання змісту низки вибірових дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов і культур, що викладаються студентам магістратури – майбутнім викладачам іноземних мов: “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур”, “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур”, “Електронні засоби навчання іноземних мов і культур”, “Психолого-педагогічні аспекти навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”, “Гейміфікація навчання іноземних мов і культур у закладах вищої освіти”, “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”. Визначення мотивів, якими керуються студенти магістратури, обираючи ту чи іншу вибірку дисципліну, й складатиме предмет подальшої наукової розвідки.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2018). *Посібник для самостійної роботи студентів магістратури з вибірових дисциплін “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” й “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур”*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Рогова, Г. А. *Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения. Вопросы Интернет образования, 56*. Взято из [http://vio.uchim.info/Vio\\_58/cd\\_site/articles/art\\_4\\_7.htm](http://vio.uchim.info/Vio_58/cd_site/articles/art_4_7.htm).

#### REFERENCES

- Bihych, O. B. (2018). *Posibnyk dlia samostijnoi roboty studentiv mahistratury z vybirkovykh dystsyplin “Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur” j “Innovatsijni pidkhody do navchannia inozemnykh mov i kul'tur”*. Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Rohova, H. A. *Elektyvnye kursy kak soderzhatel'naia osnova profyl'noho obuchenyia. Voprosy Ynternet obrazovanyia, 56*. Vziato yz [http://vio.uchim.info/Vio\\_58/cd\\_site/articles/art\\_4\\_7.htm](http://vio.uchim.info/Vio_58/cd_site/articles/art_4_7.htm).

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221692>

## ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ: АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Фабрична Я. Г.

[yanafabrichnaya@gmail.com](mailto:yanafabrichnaya@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1009-6598>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 03.11.2020. Рекомендовано до друку 04.12.2020.

**Анотація.** Досліджуючи історію професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти, авторка статті аналізує наявні підходи до навчання перекладу з метою виокремлення кола питань, релевантних аспекту реалізації контролю як складової системи відповідного навчання, з метою визначення теоретичних і практичних проблем, що потребують наукового вирішення з урахуванням специфіки теоретичного обґрунтування і розроблення методичної системи контролю у навчанні майбутніх філологів письмового перекладу в галузі освіти. Стаття висвітлює основні стратегії та методи навчання перекладу та пропонує аналітичний огляд цілей, видів і форм контролю в межах директивного, комунікативно-функціонального, професійно орієнтованого, когнітивного та психолінгвістичного, колоборативного та компетентнісного підходів до підготовки перекладачів.

**Ключові слова:** професійна підготовка перекладачів, підходи до навчання перекладу, реалізація контролю у навчанні перекладу.

**Фабричная Я. Г. Киевский национальный лингвистический университет**

**Проблема контроля в обучении переводу: аналитический обзор подходов к профессиональной подготовке переводчиков**

**Аннотация.** Изучая историю профессиональной подготовки переводчиков в вузах, автор статьи анализирует существующие подходы к обучению переводу с целью выделения круга вопросов, релевантных аспекту осуществления контроля как составляющей системы соответствующего обучения, с целью определения теоретических и практических проблем, требующих научного решения с учетом специфики теоретического обоснования и разработки методической системы контроля в обучении будущих филологов письменному переводу в области образования. Статья освещает основные стратегии и методы обучения переводу и предлагает аналитический обзор целей, видов и форм контроля в рамках директивного, коммуникативно-функционального, профессионально ориентированного, когнитивного и психолингвистического, колоборативного и компетентностного подходов к подготовке переводчиков.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка переводчиков, подходы к обучению перевода, реализация контроля в обучении перевода.

**Fabrychna Ya. Kyiv National Linguistic University**

**Assessment in translation teaching: analytical review of approaches to professional translators training**

**Abstract. Introduction.** The development of international cooperation in the educational domain calls for greater focus on professional translator training. In the context of internationalization of higher education, digitalization of learning and teaching environment and implementation of new forms of educational services, the issue of quality in translator preparation requires new insights into its meaning and theoretical re-thinking of the concept that concerns the assessment of the students' (philologists in translation) competence of educational texts. Grounded theorizing of the assessment system in teaching translation in the educational domain relies on the research on common knowledge of scientific recognition as well as the best practice suggested by the representatives of didactic approaches to professional translator training. **Purpose & Methods.** Based on the analytical review of the existing theoretical approaches to professional translator training this paper makes an attempt to trace the evolution of these teaching approaches with the aim to outline the issues related to the theoretical and practical aspects of the assessment system as a key component of translation teaching which needs considering with

the respect to the peculiarities of professional translators in the educational domain preparation. **Results.** The paper deals with the main strategies and methods of translation teaching and focuses on aims and forms of assessment within a teacher-centred approach and learner-centred ones such as communicative-functionalist (process-centred and profession-centred), cognitive, psycholinguistic, social constructivist, task-based and competence-based approaches to translator training. In the teacher-centred approach where it is assumed that the students learn from the “ideal” translation provided by a teacher, the aim of the assessment is to evaluate separate components of the linguistic competence. Within the process-centred and profession-centred approaches where the main goal of learning is the student autonomy, the main focus is on learning objectives, feedback on students' errors, classification of errors and the objectives of the assessment are translator's knowledge and skills while during the adoption of cognitive and psycholinguistic approaches which aim at the development of the student translators awareness of their role, the issues under consideration include assessment of abilities, self-assessment and self-correction. Competence-based approaches concentrate on a great variety of aspects of assessment with respect to the best achievements of other learner-centred approaches. **Conclusion.** Outlined aspects of assessment within the approaches analysed will serve the theoretical grounds for such issues of the development of the assessment system in teaching student philologists translation in the educational domain as aims, functions, forms, means, objectives, criteria, validity of assessment of the translator's competence.

**Key words:** professional translator training, approaches to translation teaching, assessment.

**Постановка проблеми.** Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти зумовлює підвищення соціального замовлення на висококваліфікованих перекладачів, здатних виступати посередниками міжкультурного спілкування у зазначеній сфері соціально-економічного життя сучасної України. А в умовах інтернаціоналізації вищої освіти, цифрового навчання та впровадження нових форм надання освітніх послуг за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів якісна підготовка перекладачів у галузі освіти набуває нового значення, що викликає необхідність теоретичного переосмислення концепції системи контролю сформованості у майбутніх філологів фахової компетентності у письмовому перекладі текстів освітнього дискурсу. Визначення теоретичного підґрунтя методичної системи контролю у навчанні письмового перекладу в галузі освіти потребує дослідження знань, що набули загального наукового визнання та кращих практик організації контролю у навчанні перекладу, запропонованих представниками наявних дидактичних підходів до професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема фахової підготовки професійних перекладачів привертає увагу сучасних дослідників і сприяє активному пошуку шляхів оптимізації процесу навчання перекладу. З метою визначення теоретичних і практичних питань, що потребують наукового вирішення, науковці звертаються до історії досліджень, пов'язаних з певними науковими проблемами. Розгляду дидактичних концепцій навчання перекладу присвячено низку наукових розвідок. Так, зокрема описано та проаналізовано теоретичні підходи до навчання професійних перекладачів, запропоновано їх класифікацію (Kelly, 2010); розглянуто моделі навчання письмового перекладу, що засновані на засадах лінгвістичного, функціонального, психолінгвістичного та когнітивного підходів у перекладознавстві, визначено їхні переваги та недоліки з погляду методики навчання, обґрунтовано реалізацію інтегрованого, особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів до формування компетентності у письмовому перекладі наукових текстів (Максименко, 2017). Сутність суб'єктно-синергетичного, когнітивного та компетентнісного підходів для розроблення концепції навчання магістрів-філологів усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері розглянуто в науковому дослідженні Н. Зінукової (Зінукова, 2018). Історія дослідження наукової проблеми контролю сформованості перекладацької компетентності знайшла відображення у публікаціях Т. Король (Король, 2019), в яких авторка, спираючись на результати аналізу наукових джерел, розглядає можливість адаптації теоретичних аспектів реалізації контролю

та тестування до потреб організації контролю у навчанні перекладу майбутніх філологів. Теоретичні та практичні моделі оцінювання якості перекладу проаналізовано у доробку Н. Іваницької (Іваницька, 2015). Проте нам не відомі роботи, метою яких є аналіз аспектів контролю як складової системи фахової підготовки професійних перекладачів у межах наявних підходів до навчання перекладу.

**Мета статті** – простежити еволюцію підходів до навчання перекладу, проаналізувати аспекти реалізації контролю як складової системи навчання з метою теоретичного обґрунтування методичної системи контролю у навчанні майбутніх філологів письмового перекладу текстів освітнього дискурсу.

**Основні результати дослідження.** Історія професійної підготовки перекладачів у закладах вищої освіти починається з середини ХХ століття як відповідь на зростання міжнародного попиту на кваліфікованих фахівців з усного та письмового перекладу. Саме тоді паралельно із початком активного розвитку перекладознавства закладаються теоретичні засади навчання перекладу, що знаходять своє відображення у різноманітності підходів до підготовки перекладачів. Орієнтуючись на загальноприйняте визначення підходу до навчання (Азимов & Щукин, 2009), підхід до навчання перекладу розглядаємо як стратегію навчання перекладу, яка визначає вибір методів навчання, що реалізують цю стратегію; як точку зору на сутність того, як слід формувати перекладацьку компетентність. Простежимо еволюцію підходів до навчання перекладу з метою виокремлення кола питань, пов'язаних із реалізацією контролю у навчанні перекладачів.

Перші методики підготовки перекладачів з'являються у 60-70-ті роки ХХ століття. Вони ґрунтуються на лінгвістичній теорії перекладу, у центрі якої порівняльний аналіз систем мов і поняття еквівалентності між текстом оригіналу (ТО) і текстом перекладу (ТП). У цей період формується **директивний підхід** до навчання перекладу, спрямований на передачу знань від викладача студентам. Методи навчання, що реалізують стратегію цього підходу, передбачають самостійне виконання студентами письмового перекладу тексту; перевірку виконаного перекладу викладачем, який під час заняття запитує різні варіанти перекладу окремих речень, виправляє помилки, пропонує власний "ідеальний" варіант; виконання студентами вправ, спрямованих на вдосконалення мовних і стилістичних навичок і вмінь студентів як у вихідних, так і в цільових мовах (House & Kraljic, 1995). Контроль здійснюється з боку викладача, який, орієнтуючись на власні враження, оцінює ТП за критеріями його адекватності ТО та прийнятності з точки зору цільової культури (Toury, 1995). Об'єктом контролю в межах директивного підходу, який передбачає опанування перекладацької майстерності на прикладі "ідеального" перекладу, запропонованого викладачем, виступають окремі компоненти лінгвістичної компетентності майбутніх перекладачів у рідній та іноземній мовах.

Перехід від навчання, орієнтованого на викладача, до навчання, орієнтованого на студента, відбувається з появою скопос-теорії, яка розглядає переклад як цілеспрямовану діяльність, покликану виконувати посередницьку функцію між представниками різних культур. У цей період виникає **комунікативно-функціональний підхід** до навчання майбутніх перекладачів, представники якого зосереджуються на методиці перекладу, розробленні навчальних матеріалів, розробленні та плануванні навчальних курсів і програм підготовки перекладачів, вдосконалення кваліфікації (Kelly, 2010). Студенти вчать трактувати завдання в перекладі, визначати тип і вид перекладу, здійснювати інформаційний пошук, доперекладацький аналіз ТО, користуватися стратегіями перекладу, оцінювати ТП, аналізувати перекладацькі помилки (Honig & Kubitau, 1982). Метою навчання перекладачів в аспекті комунікативно-функціонального підходу є підготовка експертів в галузі перекладу; умовою навчання виступає автономія студента (Holz-Mänttari, 1984), яка передбачає його залучення до визначення індивідуальних навчальних



цілей (Sainz, 1994), самостійного вибору текстів для перекладу (House, 1977/1997) тощо. Об'єктами контролю є складові перекладацької компетентності: знання, вміння та здібності. Серед аспектів реалізації контролю в центрі уваги дослідників – такі питання: право студентів знати систему оцінювання їхніх перекладів й отримувати зворотний зв'язок (Sainz 1994); відбір текстів для поточного й підсумкового контролю (Kuβmaul, 1995); визначення цілей контролю, відмінність контролю сформованості перекладацької компетентності від контролю результатів навчання, відповідність змісту та форм контролю навчальним цілям й етапам формування навичок і вмінь, вимоги до тестів, оцінювання тих, хто здійснює контроль й оцінювання (Hatim & Mason, 1997/2005); надійність і валідність тестів (Colina, 2009). У своїх пошуках шляхів вирішення зазначених питань науковці звертаються до досліджень з методики навчання іноземних мов і культур.

Комунікативно-функціональний підхід знаходить практичне втілення у **професійно орієнтованому** підході, який ґрунтується на спостереженнях за процесом виконання перекладу професійними перекладачами, а методичним змістом цього підходу є спосіб організації навчальної діяльності, який максимально наближує його до умов реальної перекладацької практики (Nord, 1991). У межах професійно орієнтованого підходу порушуються питання розроблення навчальних програм, окреслюються вимоги до організації освітнього процесу, відбору навчального матеріалу за принципом від простого до складного, розроблення вправ, підвищення мотивації студентів до навчання. К. Норд пропонує критерії відбору текстів, серед яких автентичність, наявність мовних і перекладацьких труднощів, а також наголошує на необхідності класифікації перекладацьких помилок. На вибір засобів контролю впливає усвідомленість відмінностей між цілями педагогічного контролю, який спрямований на перевірку того, як студенти можуть використовувати отримані під час навчання знання, навички та вміння, або на діагностику рівня їх сформованості задля подальшого розвитку й удосконалення та кваліфікаційного тестування, яке проводиться роботодавцями з метою швидкої перевірки того, чи має перекладач необхідний набір знань, навичок і вмінь для отримання роботи. В основі системи оцінювання, запропонованої науковцем, лежить шкала накопичування балів залежно від кількості успішно виконаних завдань, рівень складності яких регулюється відповідними інструкціями.

Подальшу інтерпретацією комунікативно-функціональний підхід знаходить у спрямованих на процес перекладу **когнітивному** та **психолінгвістичному** підходах до навчання на початкових етапах підготовки перекладачів. На початку навчального курсу відбувається попередній контроль, завданням якого є визначення необхідних когнітивних здібностей студентів до перекладацької діяльності, а отримані результати є теоретичним підґрунтям для організації відповідного навчання. Метою навчання виступає усвідомленість ролі перекладача, аналіз помилок розглядається як потужний навчальний ресурс, а ефективність навчання залежить від здатності студентів реалізувати свій інтерлінгвальний, інтеркультурний та інтертекстуальний потенціали. До основних методів навчання відносять послідовне виконання перекладу, яке дає змогу зосередити увагу на одному аспекті та опанувати відповідну перекладацьку стратегію (Gile, 1995) та міркування вголос з метою дослідження того, що відбувається у свідомості перекладача під час перекладу (Király, 1995). Фіксування студентами труднощів під час виконання перекладу та подальший аналіз помилок можна віднести до інструментів самоконтролю, самооцінювання та самокорекції.

Самоконтроль, самооцінювання, взаємоконтроль і самооцінювання – характерні елементи системи контролю в межах **колоборативного** підходу на основі соціального конструктивізму (Király, 2000). Змістовим компонентом цього підходу є проєктні технології, зокрема реальний перекладацький проєкт, успішність виконання якого залежить від конструктивної взаємодії студентів між собою, з викладачем, а також з професійними перекладачами. На основі професійно

спрямованого проєктного підходу з'являється методика, що базується на ситуаційному аналізі перекладацького завдання (Vienne, 1994; Gouadec, 2003). Навчальний процес організовується у форматі майстер-класів з реальними перекладацькими завданнями від реальних замовників, ситуаційний аналіз перекладацького завдання здійснюється під керівництвом викладача, який відповідає на запитання студентів і в такий спосіб спрямовує їх на його вирішення. Представниками цього підходу порушуються питання використання в ході реалізації контролю словників, довідників, засобів ІКТ, відбору тестових матеріалів, визначення оптимальної кількості часу на виконання тесту, надійності й об'єктивності оцінювання.

Переорієнтація з процесу на результат навчання відбувається з переходом до **компетентнісного підходу**, передвісником якого у навчанні перекладу вважається канадський перекладознавець (Delisle, 1993). У своїй системі навчання він теоретично обґрунтовує необхідність структурувати процес підготовки перекладачів відповідно до чітко визначених навчальних цілей. Науковець доводить, що саме такий підхід сприяє кращому спілкуванню та взаємодії викладача і студентів, зумовлює вибір методів навчання, вправління, контролю та оцінювання.

На визначенні навчальних цілей та орієнтації на навчальні результати ґрунтується **проблемне навчання**, яке знаходить відображення у розвідках Гонсалез Девісі Гуртадо (González Davies, 2005; Hurtado, 2010). Основним об'єктом уваги виступають системи вправ, спрямованих на формування й удосконалення як окремих компонентів перекладацької компетентності, так і компетентності в цілому, яка розглядається як кінцевий продукт і глобальна мета. У центрі уваги дослідників виведено процедурні та декларативні знання. В аспекті контролю акцентується розроблення контрольних і тестових завдань з урахуванням навчальних цілей. Оцінювання здійснюється з використанням системи віднімання балів відповідно до кількості і характеру помилок.

У контексті європейського простору вищої освіти, в якому компетентнісний підхід перетворився на філософію, що формує інноваційне бачення освіти, доцільною є концепція Д. Робінсона (Robinson, 2003), основною ідеєю якої є те, що підготовка професійного перекладача має складатися з академічної освіти та освіти поза межами закладу, тобто бути орієнтованою на навчання впродовж життя. Особливістю цього підходу є те, що студент і викладач у процесі навчання виступають рівними партнерами, колегами, які разом шукать шляхи вирішення певної перекладацької проблеми. В аспекті реалізації контролю автор методики наполягає на тому, що завдання для поточного контролю мають бути комунікативними та розроблені таким чином, щоб допомогти студентам отримати інформацію про те, що вони знають і вміють, тобто здійснювати самооцінку власних навчальних досягнень і розробити ефективні стратегії отримання інформації про те, чого вони не знають і не вміють. Саме через те, що результати контролю залежать від індивідуальних особливостей кожного студента і можуть відрізнятися, "правильних" або "неправильних" відповідей на завдання, на думку дослідника, не існує (Robinson, 2003).

Сучасні технології реалізації контролю у підготовці професійних перекладачів моделюються в межах компетентнісного підходу з урахуванням надбань особистісно-діяльнісних підходів до навчання перекладу. Саме вони слугують методологічним підґрунтям для вирішення таких питань: теоретичні засади визначення цілей, функцій, видів, форм, засобів, об'єктів, надійності та валідності контролю у навчанні перекладу (Waddington, 2001; Campbell, Hale, 2003; Angelelli, 2009); вимірювання рівня сформованості фахової компетентності в усному перекладі (Тімарова, 2009; Ungoed-Thomas, 2009; Vermeiren та ін., 2009; Зінукова, 2018; Ольховська, 2018; Сімкова, 2018), письмовому перекладі (Кочубей, 2013; Монащенко, 2016; Король, 2020), сурдоперекладі (Bontempo, Napier, 2009); засобів контролю (Kunzli, 2009; Ігнатенко, 2017); критеріїв оцінювання якості перекладу (Jacobson, 2009; Eysckmans та ін., 2009; Tiselius, 2009; Kim, 2009; Ніколаєва, 2010; Перевьорткіна, 2010; Черноватий, 2013); розроблення інструментів оцінювання (Baer, Bystrova-McIntyre, 2009; Williams, 2013); класифікації перекладацьких помилок (Черноватий, 2013).

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Проведений аналітичний огляд наявних теоретичних підходів до навчання професійних перекладачів у закладах вищої освіти дав змогу виокремити аспекти контролю як складової системи навчання перекладу, визначити їхню специфіку в межах кожного підходу, узагальнити основні тенденції реалізації контролю та оцінювання. Результати проведеного дослідження стануть теоретичним підґрунтям розроблення методичної системи контролю у навчанні майбутніх філологів письмового перекладу в галузі освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий* [теория и практика обучения языкам]. Москва: ИКАР.
- Максименко, Л. О. (2017). Сучасні тенденції використання дидактичних підходів у навчанні письмового перекладу. *Іноземні мови*, 1, 32-38.
- 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.
- Черноватий, Л. М. (2013). Методика викладання перекладу як спеціальності [підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю "Переклад"]. Вінниця: Нова Книга.
- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. E. (2009). Introduction: Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice. In C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (pp. 1-12). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target*, 21(2), 235-264.
- Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach* (Translated by P. Logan & M. Creery). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Revised ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2005). Minding the process, improving the product: Alternatives to traditional translator training. In M. Tennyson (Ed.), *Training for a New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 67-82). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.60.09gon>
- Gouadec, D. (2003). "Position Paper: Notes on Translator Training." In Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau & Jill Orenstein (Eds.), *Innovation and E-Learning in Translator Training* (pp. 11-19). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997/2005). *The translator as communicator*. Taylor & Francis e-Library.
- House, J. (1977/1997/2014). Translation Quality Assessment: Past and Present. In J. House (Ed.), *Translation: A Multidisciplinary Approach* (pp. 241-264). New York: Palgrave Macmillan.
- Hurtado Albir, A. (2010). Cognitive Approaches. In Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 28-35). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kelly, D. (2010). Translation Didactics. In Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 389-396). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kiraly D. A (2000). *Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.
- Kiraly D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.

- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator: An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (2nd ed.). London: Routledge.
- Sainz, J. M. (1992). *Student-centered correction of translation*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vienne, J. (1994). "Towards a pedagogy of 'Translation in Situation.'" *Perspectives*, 2(1), 51-59.

#### REFERENCES

- Azimov, E. G., Schukin, A. N. (2009). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy [teoriya i praktika obucheniya yazykam]*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR.
- Maksymenko, L. O. (2017). Suchasni tendentsii vykorystannia dydaktychnykh pidkhodiv u navchanni pys'movoho perekladu. *Inozemni movy*, 1, 32-38.
- 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.
- Chernovatyj, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu iak spetsial'nosti [pidruchnyk dlia studentiv vyschykh zakladiv osvity za spetsial'nistiu "Pereklad"]*. Vinnytsia: Nova Knyha.
- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. E. (2009). Introduction: Testing and assessment in translation and interpreting studies: A call for dialogue between research and practice. In C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (pp. 1-12). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target*, 21(2), 235-264.
- Delisle, J. (1988). *Translation: an interpretive approach* (Translated by P. Logan & M. Creery). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (Revised ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2005). Minding the process, improving the product: Alternatives to traditional translator training. In M. Tennyson (Ed.), *Training for a New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting* (pp. 67-82). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.60.09gon>
- Gouadec, D. (2003). "Position Paper: Notes on Translator Training." In Anthony Pym, Carmina Fallada, José Ramón Biau & Jill Orenstein (Eds.), *Innovation and E-Learning in Translator Training* (pp. 11-19). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997/2005). *The translator as communicator*. Taylor & Francis e-Library.
- House, J. (1977/1997/2014). Translation Quality Assessment: Past and Present. In J. House (Ed.), *Translation: A Multidisciplinary Approach* (pp. 241-264). New York, N. Y.: Palgrave Macmillan.
- Hurtado Albir, A. (2010). Cognitive Approaches. In Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 28-35). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kelly, D. (2010). Translation Didactics. In Yves Gambier & Luc van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 389-396). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kiraly D. A (2000). *Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment From Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

- Kiraly D. (1995). *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio: Kent State University Press.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Robinson, D. (2003). *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (2nd ed.). London: Routledge.
- Sainz, J. M. (1992). *Student-centered correction of translation*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vienne, J. (1994). "Towards a pedagogy of 'Translation in Situation.'" *Perspectives*, 2(1), 51-59.

УДК 811.111(07)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221693>

## НАСТАВНИЦТВО В ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков С. О., Гошилик В. Б.

[plotnikov@ndu.edu.ua](mailto:plotnikov@ndu.edu.ua); [volodymyr.goshylyk@pnu.edu.ua](mailto:volodymyr.goshylyk@pnu.edu.ua)  
<https://orcid.org/0000-0001-6010-247X>; <https://orcid.org/0000-0001-7645-5966>

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
Дата надходження 01.11.2020. Рекомендовано до друку 02.12.2020.

В огляді запропоновано короткий аналіз наукових досліджень щодо наставництва в галузі навчання іноземних мов. Подано анотований огляд відповідних публікацій у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період з 2011 року до 2020 року.

**Ключові слова:** наставництво, менторинг, навчання іноземних мов, дослідження, науковий журнал.

Плотников Е. А., Гошилик В. Б.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя; Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника, Ивано-Франковск

**Наставничество в обучении иностранным языкам: аннотированная библиография**

В обзоре предложен краткий анализ научных исследований наставничества в контексте обучения иностранным языкам. Представлен аннотированный обзор соответствующих публикаций в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2011 года по 2020 год.

**Ключевые слова:** наставничество, менторинг, обучение иностранным языкам, исследования, научный журнал.

Plotnikov Y., Goshylyk V.

Nizhyn Gogol State University; Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk

**Mentoring in teaching foreign languages: annotated bibliography**

This paper aims to investigate mentoring 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:** mentoring, foreign language teaching, research, scientific journal.

Зазвичай наставництво (*mentoring*) у різних галузях життя людини сприймається як процес, у якому більш досвідчений учитель надає психологічну та професійну підтримку менш досвідченому колезі. Під час такої діяльності очікується, що, спираючись на власні знання та досвід їх реалізації, наставник буде розвивати компетентності підлеглого шляхом спрямування й аналізу його діяльності, надання порад щодо покращення професійної практики та подолання труднощів тощо. Дослідження наставництва надають чимало підтверджень його ефективності та дозволяють скласти уявлення про шляхи та способи його реалізації.

Огляд охоплює 57 публікацій у 28-ти журналах (в середньому – 2,04 статті на журнал), що індексуються у наукометричній базі *Scopus*, належать до першого квартиля й були видані в період з 2011 до 2020 років. До уваги бралися видання, що належать до категорії “Мова та мовознавство” (*Language & Linguistics*) і присвячені проблемам прикладної лінгвістики та навчання іноземних мов. Статті, надруковані у 2020 році, відображено в переліку лише частково, оскільки бібліографію укладено до завершення року.

Беручи за основу об’єкт спрямування наставництва, виділимо декілька основних категорій, навколо яких зосереджено аналізовані наукові публікації, а саме наставництво студентів й учнів, наставництво вчителів-початківців, наставництво практикуючих учителів, наставництво виконавців наукових робіт, а також взаємне наставництво. На рис. 1 наведено кількісне співвідношення аналізованих публікацій згідно з цими категоріями.

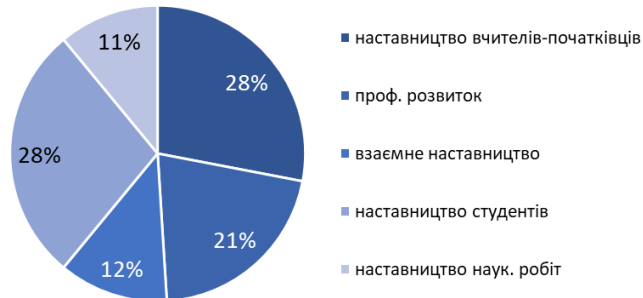


Рис. 1. Розподіл публікацій за категоріями у межах теми “Наставництво”

Практично половина (49%) публікацій присвячено наставництву в контексті початкового й постійного професійного розвитку вчителів і викладачів іноземних мов. Іншу велику групу (39%) складають публікації щодо аудиторного або позааудиторного наставництва студентів та учнів, включно з наставництвом під час написання наукових робіт, де підлеглі наставників (магістранти, аспіранти тощо) фактично є студентами. На рис. 2 відображено динаміку кількості публікацій за обраними категоріями.

З огляду на порівняно невеликий обсяг аналізованої бази важко робити статистично значущі узагальнення. Проте помітна загальна тенденція щодо деякого збільшення цікавості до теми наставництва, починаючи з середини останнього десятиліття. Нижче подано переліки та загальний огляд публікацій згідно з окресленими категоріями.



Рис. 2. Динаміка кількості публікацій за категоріями у межах теми “Наставництво”

**Наставництво студентів та учнів.** Наставництво студентів та учнів в умовах аудиторної та позааудиторної роботи визначається дослідниками як один з вагомих і корисних інструментів освітнього процесу. Статті в межах цієї категорії є досить різноманітними як з точки зору організації досліджень, так і з точки зору дослідницької проблематики. Так, низка досліджень сфокусована на проблемах стратегій наставництва. Досліджено, як стратегії ініціації та підтримки наставництва опосередковують вплив акультурагивного стресу та міжкультурної комунікативної компетентності на рівень задоволення аспірантів освітньою програмою (Yang, Orrego Dunleavy & Phillips, 2016). Здійснено огляд стратегій наставництва, як частини програм з вивчення англійської мови як іноземної в університетах і коледжах США (Thompson, 2013; Dobrowolska & Balslev, 2017). Зокрема з'ясовано, як наставники скеровують навчання майбутніх учителів шляхом тріадичних бесід, що дозволяють встановити тісніший зв'язок між учасниками освітнього процесу і подолати розрив між теорією і практикою (Dobrowolska & Balslev, 2017).

Проаналізовано потенціал наставництва у контексті навчання англійської як іноземної (Samimy, Kim, Ah Lee & Kasai, 2011). З огляду на попереднє дослідження автори вказують на різні шляхи реалізації наставництва у навчальних колективах, зокрема спільне виконання дослідницьких проєктів викладачем-ментором і студентом-старшокурсником або спільний виступ на конференціях. Разом з тим підкреслено вагомість формального оформлення та визнання такої роботи на рівні структурного підрозділу ЗВО з метою її зарахування у вигляді навчальних кредитів для студентів та частини навантаження / процедур постійного професійного розвитку для викладачів.

Досліджено окремі аспекти наставництва. Так, статтю (Laminack, 2017) зосереджено на аналізі поняття “*mentor text*” (навчальні тексти або тексти-зразки – тексти різних типів і жанрів, на основі яких можна здійснювати навчання певних аспектів писемного мовлення), порівнюючи особливості використання таких текстів з процесом наставництва у процесі формування компетентності в письмі. У фокусі дослідженні (Wang, 2012) перебували повідомлення, отримані студентами коледжу від їхніх наставників на кампусі про коледж і сім'ю. Інтерв'ю студентів коледжу першого покоління виявили 5 основних тем таких повідомлень: 1) прагнення до академічного успіху, 2) цінність школи, 3) нарощування майбутнього потенціалу, 4) прийняття рішень, 5) підтримка й заохочення. зосереджене на Досліджено вплив основних навчальних комунікативних здібностей учителів, наприклад, невербальної безпосередності (*nonverbal immediacy*) на процес сприйняття студентами інформації від наставника (Kerksen-Grier & Witt, 2015). Продемонстровано ефективність програми двомовних наставників для розвитку (не)когнітивних або мовленнєвих умінь студентів перших і старших курсів університету Гранади (Іспанія) (Arco-Tirado, Fernández-Martín & Hernández-Moreno, 2018). В контексті теорії позиціонування як аналітичного інструменту з'ясовано, в який спосіб практики навчання грамотності впливають на позиціонування наставника, а також як саме наставники позиціонують себе та як їх позиціонує оточення (Frankel, Fields, Kimball-Veeder & Murphy, 2018).

Блок аналітичних есе журналу *Communication Education* (том 68, номер 1, 2019) присвячено різним аспектам наставництва у вищій освіті. Акцентовано різні аспекти наставництва у вищій школі, зокрема комунікативні стратегії взаємодії наставників та їхніх підлеглих, моделі реалізації наставництва, усунення з процесу наставництва дискримінаційних практик, відмінності між способами здійснення наставництва з різними категоріями студентів (Harris & Lee, 2019; Waldeck, 2019; Phillips & Adams, 2019; Rudick & Dannels, 2019).

Акцентовано особливості е-менторингу та використання електронних засобів у процесі наставництва студентів та учнів (Mc Call, 2011; del Rosal, Congu & Wu, 2017; O'Dowd, Sauro & Spector Cohen, 2020). Одним із п'яти напрямів, необхідних для глибшого розуміння дистанційного навчання іноземних мов, є дослідження практик наставництва та їхнього впливу на учасників цього процесу (White, 2014). Дотично до проблеми наставництва розглянуто



дослідницьку проєктну роботу майбутніх учителів, які оволодівають курсом комп'ютерних технологій навчання іноземних мов у німецьких університетах (Cutrim Schmid & Hegelheimer, 2014).

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hernández-Moreno, N. (2018). Skills learning through a bilingual mentors program in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1030–1040. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1228601>

Cutrim Schmid, E., & Hegelheimer, V. (2014). Collaborative research projects in the technology-enhanced language classroom: Pre-service and in-service teachers exchange knowledge about technology. *ReCALL*, 26(3), 315–332. doi:10.1017/S0958344014000135

Del Rosal, K., Conry, J., & Wu, S. (2017). Exploring the fluid online identities of language teachers and adolescent language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), 390–408. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1307855>

Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.001>

Frankel, K. K., Fields, S. S., Kimball-Veeder, J., & Murphy, C. R. (2018). Positioning adolescents in literacy teaching and learning. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 446–477. <https://doi.org/10.1177/1086296X18802441>

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>

Kerssen-Griep, J., & Witt, P. L. (2015). Instructional feedback III: How do instructor facework tactic and immediacy cues interact to predict student perceptions of being mentored? *Communication Education*, 64(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.978797>

Laminack, L. (2017). Mentors and mentor texts: What, why, and how? *Reading Teacher*, 70(6), 753–755. doi:10.1002/trtr.1578

McCall, I. D. (2011). My Uni Space: Applying e-mentoring to language learning. *Language Learning Journal*, 39(3), 313–328. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.538950>

O'Dowd, R., Sauro, S., & Spector Cohen, E. (2020). The role of pedagogical mentoring in virtual exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146–172. <https://doi.org/10.1002/tesq.543>

Phillips, A. L., & Adams, T. E. (2019). Suitcase, crockpot, car: mentoring relationships, cultivating confidence, and challenging workplaces for the emerging professional. *Communication Education*, 68(1), 121–128. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1538524>

Rudick, C. K., & Dannels, D. P. (2019). “Yes, and ... \*”: continuing the scholarly conversation about mentoring in higher education. *Communication Education*, 68(1), 128–131. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1538523>

Samimy, K., Kim, S., Ah Lee, J., & Kasai, M. (2011). A participative inquiry in a TESOL program: Development of three NNES graduate students' legitimate peripheral participation to fuller participation. *Modern Language Journal*, 95(4), 558–574. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01247.x>

Thompson, A. S. (2013). Intensive English Programs in the United States: An Overview of Structure and Mentoring. *TESOL Journal*, 4(2), 211–232. <https://doi.org/10.1002/tesj.55>

Waldeck, J. H. (2019). Prosocial advocacy communication and mentoring in higher education. *Communication Education*, 68(1), 113–121. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1538525>

Wang, T. R. (2012). Understanding the memorable messages first-generation college students receive from on-campus mentors. *Communication Education*, 61(4), 335–357. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.691978>

White, C. (2014). The distance learning of foreign languages: A research agenda. *Language Teaching*, 47(4), 538–553. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000196>

Yang, Q. (Candy), Orrego Dunleavy, V., & Phillips, J. R. (2016). Are you satisfied? Exploring the mediating effects of mentoring communication strategies in predicting Chinese international graduate students' program satisfaction. *Communication Education*, 65(2), 182–203. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1090005>

**Наставництво вчителів-початківців.** Робота з учителями, які починають професійну кар'єру, є одним з ключових напрямків наставництва в освіті. Ефективна професійна соціалізація вчителів-початківців потребує підтримки та допомоги більш досвідчених колег, особливо у випадках виникнення неочікуваних або напружених ситуацій. Наставники здатні надати важливу практичну інформацію, що може бути корисною для вчителів-початківців щодо подолання потенційних труднощів і досягнення успіху в професійній діяльності. Іншими словами, вчителі-початківці вчаться бути учителями завдяки досвіду взаємовідносин з наставником.

Помітну кількість робіт на основі переважно якісних (*qualitative*) методів дослідження зосереджено на вивченні особливостей наставництва вчителів-початківців (Karimi & Nogouzi, 2017; Wang & Bale, 2019). У першій статті дослідження сфокусовано на зміні педагогічних знань молодих учителів унаслідок роботи з професійними наставниками. Результати дослідження підтверджують прогнозовану думку щодо ефективності наставництва для розвитку професійної компетентності, у випадку його використання паралельно з практичною педагогічною діяльністю. У другій статті досліджено групу китайських учителів, які працюють в американських школах. Виявлено вплив різних професійних і культурних традицій учасників освітнього процесу, а також різних підходів до наставництва на ефективність його результатів. Подано огляд наукової літератури з проблем наставництва та навчання грамотності на початковому етапі підготовки вчителів (Hoffman et al, 2019). Обговорено проблеми й перспективи цього напрямку досліджень для трансформації підготовки вчителів шляхом впровадження нових практик наставництва. Колективом дослідників зі Словаччини (Billikova et al, 2014) проаналізовано практики наставництва у підготовці вчителів-початківців у цій країні та виявлено сильні й слабкі сторони наставництва як навчального інструменту. Проаналізовано проблеми співпраці наставників і вчителів-початківців щодо використання відеоспостережень для подальшої рефлексії й обговорення педагогічних практик і прикладів (Baecher & McCormack, 2015).

Іншу досить чисельну групу досліджень присвячено аналізу й опису досвіду вчителів-початківців, де з-поміж низки інших практик згадано й наставництво. Акцентовано роль менторів у формуванні у вчителів іноземних мов вміння професійної рефлексії на етапі їхнього професійного становлення (Playsted, 2019). З'ясовуючи проблемні складові підготовки вчителів-початківців (*teacher candidates*) до предметно-мовного інтегрованого викладання, вказано на необхідність наставництва на початковому етапі професійної діяльності як однієї з основних передумов якісного викладання (Tigert & Peercy, 2018). Автори рекомендують університетам налагодити та підтримувати зв'язки з учителями, які мають значний досвід і потенціал до виконання ролі наставників. З'ясовано проблеми первинної професійної соціалізації вчителів іноземних мов (Hennebry-Leung, Gayton, Hu & Chen, 2019). Автори підкреслюють надзвичайно важливу роль професійної спільноти у реалізації наставництва. Описано досвід участі вчителів у програмі професійного розвитку, реалізованій у партнерстві між університетом, громадською організацією та міським навчальним округом (del Rosal, Roman & Basaraba, 2018). Крім іншого, зазначено, що в межах програми вчителі отримували менший обсяг наставництва порівняно з традиційними програмами, що дещо негативно вплинуло на її кінцеві результати. Проаналізовано підготовку вчителів-початківців до навчання читання учнів початкової школи (Hendry, 2020, де одним з елементів такої підготовки є наставництво. За допомогою інтегрованих якісних і кількісних методів досліджено уявлення вчителів-початківців англійської мови щодо соціальної підтримки та професійної ефективності (Brannan & Bleistein, 2012). Досліджено

досвід підтримки вчителів-початківців у Гонконзі (Китай) (Mann & Tang, 2012). Автори описують досвід первинної професійної соціалізації, особливо акцентуючи індукцію та наставницьку підтримку, яку вчителі отримують протягом першого року роботи.

Деякі статті розглядають проблеми наставництва у ширшому, програмному контексті. Порівняно програми Secondary English Post Graduate Certificate of Education для початкової педагогічної освіти в Брістольському університеті (Великобританія) з програмою в університеті Мальти (Smith & Spiteri, 2013). Основну увагу автори приділяють змісту відповідних програм і ролі шкільного наставника у таких програмах. Дж. Ходжсон (Hodgson, 2014) аналізує зміни в системі початкової підготовки вчителів Великобританії, одним з елементів якої є наставництво. Висловлено сумніви в доцільності урядових новацій та очікуваному зменшенні обсягу наставницької допомоги.

Окремий блок публікацій складають дослідження, зосереджені на технічних засобах і середовищах навчання, безпосередньо пов'язаного з наставництвом. Проаналізовано наставництво у віртуальному середовищі та за допомогою технічних засобів з описом процедур та особливостей їх використання (Sato & Chen, 2019), а також переваги й недоліки участі у менторській програмі *¡Guiamos!*, що була реалізована в змішаному форматі (аудиторно й онлайн) (Riley, Muñoz, Green, & Kim, 2017).

Baecher, L., & McCormack, B. (2015). The impact of video review on supervisory conferencing. *Language and Education*, 29(2), 153–173. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.992905>

Billikova, A., Gadusova, Z., Hartanska, J., Hockickova, B., Kissova, M., Lomnick, I., ... Zilova, R. (2014). Key competencies of mentor teachers essential for successful mentoring of novice teachers: A research study. *XLinguae*, 7(4), 55–74.

Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, 46(3), 519–541. <https://doi.org/10.1002/tesq.40>

Del Rosal, K., Roman, D., & Basaraba, D. (2018). Debemos escuchar a los maestros: Perspectives of bilingual teacher candidates in teacher education partnerships. *Bilingual Research Journal*, 41(2), 187–205. <https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1456986>

Hendry, H. (2020). Becoming a teacher of early reading: charting the knowledge and practices of pre-service and newly qualified teachers. *Literacy*, 54(1), 58–69. <https://doi.org/10.1111/lit.12184>

Hennebry-Leung, M., Gayton, A., Hu, X. A., & Chen, X. (2019). Transitioning from master's studies to the classroom: From theory to practice. *TESOL Quarterly*, 53(3), 685–711. <https://doi.org/10.1002/tesq.505>

Hodgson, J. (2014). Surveying the wreckage: The professional response to changes to initial teacher training in the UK. *English in Education*, 48(1), 7–25. <https://doi.org/10.1111/eie.12028>

Hoffman, J. V., Svrcek, N., Lammert, C., Daly-Lesch, A., Steinitz, E., Greeter, E., & DeJulio, S. (2019). A research review of literacy tutoring and mentoring in initial teacher preparation: Toward practices that can transform teaching. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 233–251. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833292>

Karimi, M. N., & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65, 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.015>

Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *TESOL Quarterly*, 46(3), 472–495. <https://doi.org/10.1002/tesq.38>

Playsted, S. A. (2019). Reflective practice to guide teacher learning: A practitioner's journey with beginner adult English language learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 37–52. Retrieved from [http://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_120735.html](http://ijltr.urmia.ac.ir/article_120735.html)

Riley, J., Muñoz, A., Green, L. C., & Kim, J. H. (2017). ¡Guiamos!: A university-based program for pre-service bilingual and ESL teachers. *Bilingual Research Journal*, 40(4), 406–423. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1385547>

Sato, E., & Chen, J. C. (2019). Rise to the occasion: The trajectory of a novice Japanese teacher's first online teaching through action research. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168819846794>

Smith, L., & Spiteri, D. (2013). A Tale of Two Cities: A comparison of the PGCE Secondary English programmes at the Universities of Bristol and Malta, with particular emphasis on the student teachers' school-based experience and the role of the mentor. *English in Education*, 47(3), 213–228. <https://doi.org/10.1111/eie.12027>

Tigert, J. M., & Peercy, M. M. (2018). Preparing to teach both content and language: Four ESOL teacher candidates' experiences. *TESOL Journal*, 9(3), 542–556. <https://doi.org/10.1002/tesj.358>

Wang, W., & Bale, J. (2019). Mentoring for new secondary Chinese language teachers in the United States. *System*, 84, 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.002>

**Наставництво вчителів.** Такий різновид наставництва є елементом неперервного професійного розвитку. Мета наставництва вчителів-практиків полягає в тому, щоб надати їм необхідну підтримку, супровід, а також поради, що дозволять удосконалити професійну компетентність. Наставництво зазвичай реалізується у контексті формальних і неформальних програм професійного розвитку вчителів, наприклад: програми підтримки реалізації досліджень шкільними вчителями, запропонованої університетом ім. Султана Кабуса (Султанат Оман) (Al-Maamari, Al-Aamri, Khammash & Al-Wahaibi, 2017); програми сприяння науковому дослідницькому письму вчителів іноземних мов, реалізованої в університетах Туреччини (Dikilitaş & Mumford, 2016); програми співпраці університетських менторів і вчителів початкової школи Сінгапуру для розробки й запровадження нових стратегій навчання читання (Silver & Png, 2016).

Місце наставництва під час розвитку вмінь рефлексії у досвідчених вчителів описано в статті (Munalim & Gonong, 2019). Рефлексія вчителів під час заходів постійного професійного розвитку є також об'єктом дослідження (Mann, Crichton & Edmett, 2020), в якому група тайських вчителів за допомогою наставників розвивала професійну компетентність шляхом рефлексивного аналізу відеозаписів власних уроків і занять колег. Шляхом конверсаційного аналізу розглянуто, як певні прийоми наставництва стимулюють рефлексію вчителів (Zhang, 2014). Проаналізовано вплив прийомів і практик на рефлексію вчителів (Waring, 2013). Результати дослідження проливають світло на особливості того, що відбувається на рівні взаємодії під час зустрічей наставника і вчителя в контексті професійного розвитку вчителів іноземної мови. Використовуючи програму підготовки менторів як основу для дослідження, акцентовано прийоми надання порад і задавання запитань, що стимулюватимуть рефлексію вчителів під час роботи з ментором (Smith & Lewis, 2015).

З опертям на практики дослідницького проекту в Пуерто-Рико проаналізовано досвід міждисциплінарного наставництва у вищій освіті й акцентовано необхідність розвитку наставницьких мереж, що сприятимуть професійному розвитку викладачів та підвищенню якості наукових досліджень (Martínez-Roldán & Quiñones, 2016). На основі емпіричних даних, отриманих під час використання онлайн-програми *e-Tutary* в турецьких університетах, вказано вагомість наставництва в процесі підготовки викладачів іноземних мов до викладання у онлайн середовищі (Adnan, 2018). Описано вагомість професійних спільнот і можливості використання технічних засобів (*Voice Thread, Today's Meet, Poll Everywhere, Blend space*) для наставництва (Bates, Huber & McClure, 2016).

Досліджено набуття професійних педагогічних знань вчителями завдяки використанню підходу до навчання прагматики іноземної мови, відомого як "концептуальне навчання прагматики" (*concept-based pragmatics instruction*), на основі теорій Л. С. Виготського (van Compernelle & Henery, 2015). Одним з елементів підходу є організація наставницьких зустрічей з експертом.

- Adnan, M. (2018). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88-111. doi:10.1017/S0958344017000106
- Al-Maamari, F., Al-Aamri, K., Khammash, S., & Al-Wahaibi, M. (2017). Promoting EFL teacher research engagement through a research support programme. *RELC Journal*, 48(3), 389-404. <https://doi.org/10.1177/0033688216684282>
- Bates, C. C., Huber, R., & McClure, E. (2016). Stay connected: Using technology to enhance professional learning communities. *Reading Teacher*, 70(1), 99-102. <https://doi.org/10.1002/trtr.1469>
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2016). Supporting the writing up of teacher research: peer and mentor roles. *ELT Journal*, 70(4), 371-381. doi: 10.1093/elt/ccw014
- Mann, S., Crichton, R., & Edmett, A. (2020). Evaluating the role of video in supporting reflection beyond INSET. *System*, 90, 102195. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102195>
- Martínez-Roldán, C. M., & Quiñones, S. (2016). Resisting erasure and developing networks of solidarity: Testimonios of two Puerto Rican scholars in the academy. *Journal of Language, Identity and Education*, 15(3), 151-164. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1166059>
- Munalim, L. O., & Gonong, G. O. (2019). Stances in student -teachers' spoken reflection: An exploratory linguistic study to enhance a reflection inventory. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 119-139. Retrieved from [http://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_120636.html](http://ijltr.urmia.ac.ir/article_120636.html)
- Silver, R. E., & Png, J. (2016). Learning to Lead Reading Comprehension Discussion. *RELC Journal*, 47(1), 71-78. <https://doi.org/10.1177/0033688215609217>
- Smith, M. K., & Lewis, M. (2015). Toward facilitative mentoring and catalytic interventions. *ELT Journal*, 69(2), 140-150. doi: 10.1093/elt/ccu075
- Van Compernelle, R. A., & Henery, A. (2015). Learning to do concept-based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge. *Language Teaching Research*, 19(3), 351-372. <https://doi.org/10.1177/1362168814541719>
- Waring, H. Z. (2013). Two mentor practices that generate teacher reflection without explicit solicitations: Some preliminary considerations. *RELC Journal*, 44(1), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0033688212473296>
- Zhang, H. W. (2014). Mentor invitations for reflection in post-observation conferences: Some preliminary considerations. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 99-123. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0005>

**Взаємне наставництво.** Ще одним варіантом наставництва є взаємне наставництво (*peer-mentoring*). Такий різновид наставництва має місце, коли у групі двох або більше людей, які мають певні спільні професійні характеристики (наприклад, вік, посада тощо), кожен учасник передає іншим певний досвід та/або знання. При цьому процес обміну є обоюстороннім, навіть якщо хтось з учасників групи має більший досвід та/або знання у певній галузі. Взаємне наставництво має свої переваги та недоліки, проте цілком очевидно, що відсутність ієрархічних стосунків сприятиме відкритішому спілкуванню між учасниками. Зазначимо, що в науковій літературі поняття взаємного наставництва часом вживається синонімічно з поняттям взаємного коучингу (*peer-coaching*), що в багатьох випадках зумовлено значною схожістю цих процедур.

Аналізовані статті цієї категорії є досить різноманітними та спрямованими на розв'язання різних дослідницьких завдань. Досліджено розвиток грамотності іспаномовних студентів, які брали участь у обов'язкових позааудиторних сесіях взаємного наставництва (Reznicek-Parrado, Patiño-Vega & Colombi, 2018). Унаслідок програми досягнуто розвиток компетентності у використанні академічної мови та проаналізовано роль викладача-однолітка як фасилітатора цього процесу. Досліджено, як взаємне наставництво в середовищі майбутніх учителів іноземних мов сприяє розвитку професійної рефлексії (Nguyen & Ngo, 2018). Для організаторів педагогічної освіти надано не лише корисну інформацію, але й також пропагується використання взаємного

наставництва для розвитку вмінь професійної взаємодії студентів. Роботи (Cremin et al, 2020) та (Hansen-Thomas & Richins, 2015) присвячено пошуку особливостей взаємодії та спільного впливу двох груп менторів, що склалися з досвідчених освітян. У першому випадку досліджено вплив на результати студентів спільної роботи вчителів та викладачів письма у межах програми “Вчителі як письменники” (*Teachers as Writers*), а у другому – розвиток професійних компетентностей внаслідок спільного наставництва під час роботи групи вчителів іноземної мови як наставників з учителями-предметниками з сільських шкіл.

Досліджено можливості взаємного навчання та наставництва студентів під час використання онлайн-платформ (вікі та *Symaloo EDU*) і попри загальну позитивну оцінку підкреслено необхідність чіткого планування та моніторингу процедур взаємного навчання (Wang, Zou, Wang, & Xing, 2013; Harwood, 2014). Розкрито особливості колаборативного письма студентів з використанням текстового редактора *MS Word* та з’ясовано місце в цьому процесі взаємного наставництва (Hafner, C. A., & Yu, 2020).

Cremin, T., Myhill, D., Eyres, I., Nash, T., Wilson, A., & Oliver, L. (2020). Teachers as writers: learning together with others. *Literacy*, 54(2), 49–59. <https://doi.org/10.1111/lit.12201>

Hafner, C. A., & Yu, C. (2020). Language Socialization in Digitally Mediated Collaborative Writing: Evidence from Disciplinary Peer and Teacher Feedback. *RELC Journal*, 51(1), 14–32. <https://doi.org/10.1177/0033688220901347>

Hansen-Thomas, H., & Richins, L. G. (2015). ESL mentoring for secondary rural educators: Math and science teachers become second language specialists through collaboration. *TESOL Journal*, 6(4), 766–776. <https://doi.org/10.1002/tesj.221>

Harwood, C. (2014). Personal learning environments: Using Symaloo EDU in learning English for academic purposes. *ESP Today*, 2(2), 199–215.

Nguyen, H. T. M., & Ngo, N. T. H. (2018). Learning to reflect through peer mentoring in a TESOL practicum. *ELT Journal*, 72(2), 187–198. doi: 10.1093/elt/ccx053

Reznicek-Parrado, L. M., Patico-Vega, M., & Colombi, M. C. (2018). Academic peer tutors and academic biliteracy development in students of Spanish as a heritage language. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 152–167. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538358>

Wang, J., Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2013). Students’ perception of a wiki platform and the impact of wiki engagement on intercultural communication. *System*, 41(2), 245–256. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.004>

**Наставництво виконавців наукових робіт.** Одним з традиційних напрямків наставництва є допомога у написанні студентами й аспірантами дослідницьких наукових робіт. Незважаючи на, здавалось би, пряmlinійність й однозначність цього процесу, розгляд його під різними кутами зору дозволяє виявити часом досить несподівані його особливості. Наприклад, теорія ментальної реалізації наставництва (*mentoring enactment theory*) прагне пояснити, що саме спонукає людей вступати в наставницькі відносини, як вони висловлюють зацікавленість в їх ініціюванні й чому наставницькі відносини підтримуються та повторюються. В межах теорії припускається, що ключову роль в ініціації, підтримці й повторенні відносин наставництва відіграє комунікація. Продемонстровано, що наставники та їхні підлеглі мають загалом спільне бачення того, якими мають бути дії обох сторін наставництва (Mansson & Myers, 2012). З-поміж таких дій виявлено підтримку, захист, чемність, формулювання цілей і надання завдань. Запропоновано інструмент оцінки функцій наукового керівника (Carpenter, Makhadmeh, & Thornton, 2015). Результати емпіричної перевірки продемонстрували, що з основними функціями наукового керівника (кар’єрними, психологічними, дослідницькими, інтелектуальними) суттєво пов’язані його дослідницька активність, вибір методів дослідження, академічний ранг і самоефективність.

Досліджено проблеми взаємовідносин наставника та студента, який виконує наукове дослідження, з точки зору аналізу цитувань в академічному письмі (Omizo & Hart-Davidson,

2016). Автори пропонують комп'ютерні методи аналізу тексту, які можуть підвищити ефективність взаємодії наукового керівника та студента. Здійснено внесок у дискусію про підготовку наукових дисертацій (Bommarito, 2016), зокрема досліджено підхід до наставництва виконавців наукових робіт, який передбачає певну керовану діяльність на етапі, що передує написанню роботи. Розглянутий проєкт наставництва мав подвійну мету: здійснити якісне наукове дослідження та сприяти професійному розвитку учасників.

Також досліджено місце та роль фактору гендеру в процесі наставництва аспірантів (Sánchez-Martín & Seloni, 2019). Автори обґрунтовують можливості “феміністичного наставництва”, а також вказують на важливість рефлексивних методів під час взаємодії наставника й учня. Зазначимо, що в наведеному вище дослідженні (Mansson & Myers, 2012) не виявлено статистично значущих ознак впливу гендеру на процес наставництва під час керування науковими роботами.

Bommarito, D. V. (2016). Collaborative research writing as mentoring in a U.S. English doctoral program. *Journal of Writing Research*, 8(2), 267–299. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.04>

Carpenter, S., Makhadmeh, N., & Thornton, L. J. (2015). Mentorship on the Doctoral Level: An Examination of Communication Faculty Mentors' Traits and Functions. *Communication Education*, 64(3), 366–384. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041997>

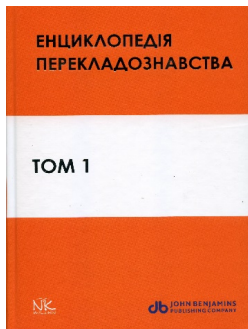
Mansson, D. H., & Myers, S. A. (2012). Using mentoring enactment theory to explore the doctoral student-advisor mentoring relationship. *Communication Education*, 61(4), 309–334. <https://doi.org/10.1080/03634523.2012.708424>

Omizo, R., & Hart-Davidson, W. (2016). Finding genre signals in academic writing. *Journal of Writing Research*, 7(3), 485–509. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.08>

Sánchez-Martín, C., & Seloni, L. (2019). Transdisciplinary becoming as a gendered activity: A reflexive study of dissertation mentoring. *Journal of Second Language Writing*, 43, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.06.006>

## РЕЦЕНЗІЇ

### УПЕРШЕ ВСЕСВІТНЬО ВІДОМА ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ЕНЦИКЛОПЕДІЯ – УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ



Рецензія на Енциклопедію перекладознавства : у 4-х томах. Т. 1: пер. з англ. / за ред. Іва Гамб'є та Люка ван Дорслара; за заг. ред.: О.А. Кальниченка та Л.М. Черноватого. Вінниця: Нова книга, 2020. 551 с. (Серія UTTU Series)

Закордонна перекладознавча література майже не перекладається у нашій країні, за винятком окремих статей в університетських виданнях, тим більше, коли йдеться про такі зазвичай великі за обсягом книги, як енциклопедії. Водночас наукові енциклопедії високого рівня як світові надбання заслуговують на переклад і таки перекладаються. Вони призначені бути справжніми скарбницями спеціальних знань і, звичайно, характеризуються великою достовірністю, перевіреністю фактів, фундаментальністю й здатністю викликати плідну дискусію, то саме через це їх слід перекладати, аби сприяти науковому розвитку в країні перекладу.

Тому слід вітати факт видання перекладу українською мовою першого, тому такого авторитетного у світі, як Handbook of Translation Studies, тим більше що в Україні були відсутні будь-які авторитетні довідкові видання з перекладознавства. Цей переклад вийшов у світ у серії під егідою та завдяки сприянню Всеукраїнської спілки викладачів перекладу як уже десяте видання.

Варто окремо зазначити значну складність цього перекладацького проєкту, оскільки, по-перше, раніше подібні масштабні проєкти у нашій країні не здійснювалися, по-друге, перекладознавча термінологія англійською мовою розвинена значно більше, ніж українською, тому природно, що немало українських відповідників англійських термінів, особливо відносно нових, відсутні, та, по-третє, українська перекладознавча термінологія досі ще недостатньо уніфікована і стандартизована, зокрема й через відсутність тлумачних або перекладних термінологічних словників.

На теперішній час у світі зроблено 344 переклади статей цієї чотиритомної енциклопедії, представлених в онлайні тринадцятьма мовами (*Statistics*). Найбільше перекладів статей виконано українською мовою (120 статей (тобто, перекладено весь перший том видання та частина статей з інших томів), і значно менше (88 статей) французькою мовою, тому можна стверджувати, що українські перекладознавці встановили своєрідний рекорд з перекладу цієї енциклопедії.

Видання перекладознавчої енциклопедії, хоч і у перекладі, становить важливу віху у закріпленні в країні статусу науки, у нашому випадку перекладознавства. Таке видання стимулює перекладознавців до подальшого розвитку привертає увагу наукової молоді, сприяє уніфікації та стандартизації перекладознавчої термінології, активізує написання та публікацію наукових статей, навчальних посібників, підручників і довідників та заохочує заклади вищої



освіти, де викладається та досліджується переклад, до проведення наукових дискусій і конференцій. До речі, галузеві енциклопедії та довідники – це саме ті видання, які повинні мати у своїй бібліотеці професіонали з певної галузі.

Серед авторів рецензованого першого тому такі відомі у світі дослідники перекладу, як Ампаро Уртадо Альбір, Фабіу Альвес, Мері Снел-Горнбі, Ів Гамб'є, Даніель Гуадек, Люк ван Дорслар, Дороті Келлі, Сара Лавіоза, Маріанн Ледерер, Кірстен Малмк'єр, Джеремі Мандей, Крістіана Норд, МевОлоган, Алешандра Асіш Роза, Луїз фон Флотов, Дебора Цао, Крістіна Шефнер та інші.

У 74-х статтях енциклопедії представлено найважливіші грані перекладознавства – ключові елементи його концептуального та термінологічного апарату (“переклад”, “адаптація”, “автопереклад”, “перекладознавство”, “трансфер” тощо), розділи й підрозділи перекладознавства (історія перекладу, машинний переклад, прикладне перекладознавство тощо), теорії та моделі перекладу (усного, аудіовізуального, письмового тощо), підходи до дослідження перекладу (дескриптивний, прикладний, інтерпретативний, когнітивний, етнографічний, функціональний тощо); аспекти перекладу (релевантність, норми, одиниці, стратегії, множинність, відкритість і закритість тощо), зв'язки перекладу з іншими, переважно суміжними науками, зокрема, такими, як літературознавство, семіотика, термінознавство, герменевтика, етика, журналістика, соціологія тощо, методи перекладознавчого дослідження (корпусні, експериментальні тощо), особливості перекладу текстів різних жанрів, типи й види перекладу (письмовий та усний переклад, комп'ютерний переклад, галузевий переклад тощо), питання застосування інформаційних технологій у перекладі; нетворкінг і діяльність перекладачів-волонтерів; зміст і структура процесу перекладу та інструменти його дослідження, якість перекладу і класифікація перекладацьких помилок, проблеми методики навчання перекладу тощо.

У цілому рецензоване видання характеризується високою інформаційною насиченістю, відповідністю потребам поширення знань про переклад і перекладознавство та розвитку науки про переклад взагалі. Обсяг публікації доволі великий – 45,67 ум. друк. арк., її поліграфічна якість на достатньому рівні: тверда палітурка з чітким дизайном, офсетний папір й офсетний друк. Перекладена енциклопедія частково компенсує певний брак якісної довідкової українськомовної літератури з перекладознавства (у таких ситуаціях лакуни в національній науковій літературі зазвичай заповнюються перекладною літературою) та забезпечує доступ студентів, аспірантів і викладачів перекладу (які за межами провідних перекладознавчих центрів не мають достатньо глибоких знань з перекладознавства) до доволі систематизованого джерела західних теорій, поглядів та наукових тлумачень. Вона дає змогу критично аналізувати висловлені міркування перекладознавців як у межах лекцій і семінарів, так і в наукових публікаціях і формувати власні підходи до вирішення відповідних проблем; вона дає змогу розпочати обговорення проблем української перекладознавчої термінології, які чітко проявляються в перекладах різних статей енциклопедії і має підштовхнути українських перекладознавців до створення власної довідкової літератури, яка б враховувала і світовий, і національний досвід.

Щодо перекладу першого тому енциклопедії є кілька побажань, які мають на меті поліпшення якості в разі перекладу наступних томів енциклопедії та можливого перевидання першого тому. Як нам видається, зовсім не зайвими були б в українському виданні енциклопедії предметний та іменний покажчики, що суттєво допомогло б читачеві орієнтуватися в об'ємному (довідковому!) томі та швидко знаходити потрібну інформацію.

У бібліографічному опису анотації книги на сторінці вихідних даних ім'я та прізвище одного із співредакторів книги помилково зазначені як Івз Гамб'єр (в оригіналі Yves Gambier), тоді як у статті на С. 310 та в самій анотації довідника дано правильне транскриптування – Ів Гамб'є.

У деяких статтях в їхніх назвах наявні два варіанти перекладу терміна, що неприпустимо у друкованому виданні, де переклад має подаватися без варіантів. Наприклад, у перекладі

назви статті “Descriptive Translation Studies” є другий варіант перекладу терміна descriptive – “дескриптивне (описове) перекладознавство” (С. 77), хоча термін “дескриптивний” в українській мові вже доволі усталений. У перекладі назви статті “Transfer and Transfer Studies” (С. 332) як “перенос (трансфер) та трансферні студії” також наведено другий варіант перекладу першого у назві терміна, хоча зазначений етап процесу перекладу звичайно позначається в українській мові терміном “трансфер”.

Переклад назви статті “Community Interpreting” також подано з двома варіантами перекладу слова “community” – “Усний переклад для потреб громади / Усний переклад у соціальній сфері” (С. 503). Тут перекладачу слід було б зупинитися на останньому варіанті як наразі вже значно частотнішому. Зайвим у перекладі назви статті “Consecutive Interpreting” видається використання слова “усний” – “Послідовний усний переклад” (С. 363), оскільки наявність терміна “послідовний” вже передбачає, що йдеться про усний переклад.

Термін “technical translation” у назві статті неправильно перекладений як “технічний переклад” (С. 486) – потрібно “Спеціалізований / спеціальний переклад”. Це типова помилка ще з тих часів, коли термін “technicalaid” став перекладатися як “технічна допомога” (правильно – “спеціальна / спеціалізована допомога” (консультація тощо), адже сам перекладач вживає у перекладі статті термін “моделі спеціалізованої комунікації” (С. 486).

На С. 200 англійський термін у множині *corpora* перекладено українським відповідником в однині “корпус” (правильніше було б “корпуси текстів”). Термін *computer-aided translation* слід, на наш погляд, перекладати не як “автоматизований переклад” (С. 10, 163, 215 та ін.), а “переклад за допомогою (комп’ютерних) апаратно-програмних засобів”.

Помилковим є транскодування деяких власних імен авторів статей, наприклад на С. 127 ірландське ім’я *Siobhan* слід передавати українською як Шивон, а не як Сьобган, на С. 17 ім’я *Chiara* помилково подано з м’яким знаком (Кьяра) натомість правильного написання українською мовою К’яра, а на С. 343 у прізвищі одного із співавторів статті не надруковано останню літеру – Коскінен подано Коскіне, а ім’я другого співавтора транскодовано неправильно як Оуті, а не як потрібно – Уті. На С. 392 ім’я та прізвище автора статті подано неправильно – Рітта Яааскелайнен натомість Рійтта Яаскелайнен, на С. 403 ім’я та прізвище одного вченого подано разом – ФабіуАлвес (до речі на С. 153 знаходимо вже Фабіо Альвес), і таке ж написання разом зустрічається на С. 332 у зазначенні перекладача статті – *Andrii Kozachuk*.

У перекладах спостерігається інтерфероване (з російської мови) вживання прийменника “при” у сполученні з наступним іменником на кшталт “При вивченні політичного перекладу...” (С. 357) та “...що може відбуватися при перекладі...” (С. 196). В українському мовленні у таких випадках вживаються прийменники “для”, “під час”, “у разі” або дієприкметниковий зворот: У разі вивчення..., Вивчаючи...; “...що може відбуватися під час ...”.

Слід було б навести пояснення значення рідкого терміна “канібалістський переклад”, вжитого на С. 357 (в англійській мові – “*cannibalistic translation*” – це переклад, який пориває зв’язок з оригіналом та стає нібито головним текстом унаслідок дій “деміурга”-перекладача (*Guldin*)).

У деяких випадках у перекладі (наприклад, на С. 198) спостерігається типова інтерференційна помилка в перекладі англійського прикметника *linguistic* у сполученні з іменниками (у цьому разі з “*data*”), який має два значення – “*related to language*” та “*related to linguistics*”, але у першому значенні його слід перекладати (стосовно мовних елементів тощо) не як “лінгвістичні дані”, а як “мовні дані”, а у другому значенні – як “лінгвістичний” (наприклад, вісник або університет).

Попри викладені вище зауваження, рецензований перший том “Енциклопедії перекладознавства” у перекладі українською мовою є актуальною, дуже корисною та потрібною працею, яка, безперечно, прислужиться справі розвитку науки про переклад в Україні.

Із нетерпінням можна очікувати появи перекладів інших трьох томів цього популярного видання, а редакторам та всім перекладознавцям слід побажати подальшого плідного співробітництва зі світовими центрами видання перекладознавчої літератури.

### **Література**

*Statistics*. Retrieved from <https://benjamins.com/online/hts/list/statistics>.

Guldin R. *Devouring the Other: cannibalism, translation and the construction of cultural identity*.

Retrieved from [https://www.academia.edu/2111494/Devouring\\_the\\_Other\\_cannibalism\\_translation\\_and\\_the\\_construction\\_of\\_cultural\\_identity](https://www.academia.edu/2111494/Devouring_the_Other_cannibalism_translation_and_the_construction_of_cultural_identity).

Рецензент – професор кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор філологічних наук, професор

*Карaban В.І.*

## Рецензія на монографію Н. Є. Дмітренко “Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики” (2020)

Рецензована монографія є новітнім комплексним дослідженням проблеми автономного навчання майбутніх учителів математики професійно орієнтованого англомовного спілкування, актуальність якого зумовлена необхідністю підготовки нової генерації педагогів, які не лише вільно володіють професійно орієнтованим спілкуванням, а й активно здійснюють іншомовну міжкультурну комунікацію. Запропонована авторкою концепція створення методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування спрямована на вдосконалення процесу формування у майбутнього вчителя математики професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності в процесі автономного навчання. Отже, актуальність і своєчасність цієї наукової розвідки не викликають жодних сумнівів.

Авторка виявляє глибоке й всебічне знання проблематики предмета аналізу, історії його вивчення, досконало володіє сучасними методами дослідження, що забезпечило вирішення поставлених завдань. Чітке бачення основних цілей дослідження, визначення конкретних підходів, спрямованих на подолання суперечностей між потребою у висококваліфікованих фахівців і недостатнім практичним розвитком мета-навчання (концепції “навчитися вчитися”), між необхідністю реалізації особистісно орієнтованого підходу в підготовці майбутніх учителів математики та відсутністю механізмів формування автономних індивідуальних освітніх траєкторій професійного самовдосконалення, між невідповідністю вимог до випускників вітчизняних закладів вищої освіти щодо володіння іноземною мовою та наявною організацією вивчення англійської мови для професійного спілкування в педагогічних закладах вищої освіти України уможливило створення стрункої архітектури праці.

Структурними компонентами монографії є передмова, три розділи, методичні рекомендації щодо реалізації автономного навчання майбутніх учителів математики професійно орієнтованого англомовного спілкування, висновки, список використаних джерел і додатки.

У **передмові** до монографії Н. Є. Дмітренко чітко обґрунтовує актуальність теми дослідження, здійснює аналіз наукової психолого-педагогічної й методичної вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої дослідженню автономного навчання, визначає комплекс теоретичних і практичних завдань, які успішно розв’язує у відповідних розділах.

У першому розділі **“Теоретичні передумови автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики”** узагальнено наукові уявлення зарубіжних і вітчизняних дослідників про сутність процесу автономного навчання, ґрунтовно проаналізовано сучасний стан реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, що дало змогу авторці сформулювати власне бачення професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики як вільного володіння англомовним мовленням, уміння говорити правильно, швидко й динамічно в процесі монологічного й діалогічного мовлення, добре розуміти прослухане чи прочитане.

Н. Є. Дмітренко акцентує увагу на тому, що процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування потребує усвідомлення явищ мови й мовлення, володіння всіма сторонами мовлення (фонетичною, граматичною, лексичною) й розвитку на цій основі вміння будувати зв’язне мовленнєве висловлювання, а також передбачає вдосконалення вмінь обирати найефективнішу стратегію мовленнєвої поведінки, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), умінь оцінювати інформацію, привертати увагу й організувати мисленнєву діяльність співрозмовника, здійснювати рефлексію процесу спілкування, володіти мовленнєвою культурою.

Значну теоретичну й практичну цінність становлять виокремлені авторкою етапи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, зокрема такі: підготовчий етап орієнтування й конкретизації навчального завдання; вибір мети й відповідного способу дії, який спонукає до виконання завдання; регуляції зусиль і планування самостійної роботи з виконання завдання; рефлексії й керування власною діяльністю.

З-поміж підходів, які відповідають сучасним освітнім вимогам до підготовки майбутнього вчителя математики, забезпечують розвиток професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, а також сприяють формуванню автономії студента в процесі вивчення англійської мови, Н. Є. Дмитренко цілком слушно виділяє особистісно орієнтований, компетентнісний і комунікативний. Саме ці підходи лежать в основі побудови методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

У монографії висвітлено основні стратегії автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, зокрема: 1) стратегії для подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння іноземною мовою (прямі стратегії): стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаційні стратегії; 2) стратегії організації автономного навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (непрямі стратегії): метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії, виокремлення яких є вагомим здобутком дослідниці.

Авторкою монографії доведено, що на процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування впливає низка факторів, що поділяються на загальні (створення мовного середовища, використання якісних професійно орієнтованих навчальних матеріалів, застосування знань і досвіду опанування спеціальності рідною мовою, врахування внутрішніх процесів перероблення інформації) та індивідуальні (вік, мотивація і ставлення до предмета, врахування іншомовних здібностей, переважання логіко-математичного типу інтелекту студентів, врахування індивідуального навчального стилю). Авторка слушно зауважує, що врахування загальних й індивідуальних факторів впливу на процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики допоможе як у доборі навчального матеріалу, так і в організації освітнього процесу, сприятиме підвищенню його ефективності.

У другому розділі **“Концепція створення методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики”** схарактеризовано структуру методичної системи професійно орієнтованого англомовного спілкування й визначено, що до її складу входять такі компоненти: цільовий (поєднання мети й системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечує прогнозований результат), методологічний (визначає підходи й принципи побудови методичної системи), змістовий (описує предметний і процесуальний аспекти), технологічний (передбачає сукупність дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на розвиток зазначеної компетентності, а також технології, методи, форми і засоби навчання) та результативний (діагностика, критерії, результат).

Авторка чітко й однозначно формулює мету автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, яка полягає у формуванні й розвитку професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, визначає конкретний перелік знань, умінь і навичок, які необхідно сформулювати у майбутнього вчителя математики для ефективного здійснення автономного навчання професійно орієнтованої англомовної компетентності.

Цілком вмотивованими є виокремлені в монографії методичні принципи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, зокрема принцип особистісно орієнтованого навчання, принцип комунікативного професійного спрямування, принцип формування мовленнєвої компетентності та принцип автономного навчання.

На основі розробленої системи вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності Н. Є. Дмітренко встановила, що оволодіння змістом навчання відбувається на двох етапах: початковому (перший рік навчання), метою якого є вдосконалення англомовної комунікативної компетентності з огляду на включення предметного змісту до соціального й професійно орієнтованого контексту, і просунутому (другий рік навчання), яким передбачено навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

Вагомим внеском у сучасну теорію і практику автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики є розроблена авторкою класифікація тактичних навчальних технологій, здійснена за різними критеріями: за домінантним методом і принципом організації навчання (проблемне навчання, контекстне навчання, проектне навчання, навчання критичного мислення), за основними формами організації навчального процесу (модульне навчання, проведення практичних занять, організація самостійної навчальної діяльності), за основними засобами навчання (мовне портфоліо, різнорівневі професійно орієнтовані тексти, електронний посібник).

У третьому розділі **“Методика автономного формування у майбутніх учителів математики професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності”** детально розглянуто модель організації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, у структурі якої виділено три блоки: змістовий, процесуальний та організаційний; визначено особливості автономного формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

Н. Є. Дмітренко аргументовано доводить, що автономне формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів математики в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі передбачає цілеспрямоване й усвідомлене планування діяльності, здатність самостійно встановлювати взаємозв'язок між попередньо вивченим і новим навчальним матеріалом; здатність здійснювати “моніторинг” власного навчання, контроль відповідності завдання отриманому результату; здатність структурувати й переструктурувати накопичені знання; гнучкість і варіативність у застосуванні накопиченого життєвого досвіду, досвіду вивчення іноземних мов, а також досвіду навчання англійської мови (різноманітних способів і прийомів).

На особливе схвалення заслуговують запропоновані в монографії зразки різних груп вправ до кожного з видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння й письма), автономне виконання яких сприяє формуванню у майбутніх учителів математики професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності на належному рівні.

Чітко й лаконічно сформульовані методичні рекомендації й висновки відображають усі концептуальні положення наукового дослідження авторки. Джерельна база монографії налічує 700 найменувань, що представлені працями вітчизняних і зарубіжних науковців.

У додатках наведено класифікації навчальних стратегій і прийомів їх застосування; анкети для визначення готовності студентів до автономного навчання, рівня їхньої компетентності в автономному навчанні, індивідуального навчального стилю, репертуару стратегій, а також фрагменти занять і тренінгів з автономного навчання.

Рецензоване наукове дослідження характеризується логічною стрункністю, концептуальною цілісністю, самостійністю виконання й глибоким проникненням у суть досліджуваної проблеми. Всі теоретичні положення монографії переконливо аргументовано, проілюстровано схематичним і табличним матеріалом, зразками вправ і завдань.

Монографія Н. Є. Дмітренко призначена насамперед для викладачів і студентів закладів вищої освіти, аспірантів і докторантів, а також широкого кола освітян, які досліджують проблему автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Беззаперечною є наукова новизна проведеного дослідження, що засвідчує високий професійний рівень авторки, її обізнаність і сучасне бачення найскладніших і найважливіших аспектів методики навчання англійської мови для фахівців математичного профілю. Вважаю, що методика навчання англійської мови збагатилася науковою розвідкою, яка заслуговує на високу оцінку й відкриває нові перспективи для подальших наукових досліджень.

Рецензент –  
доктор педагогічних наук, доцент,  
декан факультету перекладознавства,  
професор кафедри англійської і  
німецької філології та перекладу  
імені професора І. В. Корунця  
Київського національного  
лінгвістичного університету

Л. Я. Зеня

## ПРОГРАМИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221703>

### “METHODODOLOGY OF TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS”

**Byrkun L., Ponomarova V.**

[lbyrkun@ukr.net](mailto:lbyrkun@ukr.net); [4091859@ukr.net](mailto:4091859@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0002-1167-6810>; <https://orcid.org/0000-0003-1880-4691>

*Kyiv National Taras Shevchenko University*

The date of submission 18.11.2020. The date of accepting for publishing 24.12.2020.

**Abstract.** The syllabus is designed according to the requirements of the educational and scientific curriculum “English Language and Literature (language of instruction – English)” of preparing international students of the second (master) educational level for two years (120 ECTS) for the specialty № 035 “Philology” and for the specialization № 035.041 “Germanic languages and literatures (translation included), first language – English” within field of knowledge № 03 “Humanities” (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 20 June 2019, № 871). This educational and scientific syllabus includes theoretical and practical courses in the most recent branches of linguistics and literary studies, psychological and pedagogical disciplines, including methods of teaching English, with the focus on the issues of multiculturalism and intercultural dialogue. It offers students to choose among two selective blocks of academic disciplines: 1) “English in Multicultural Learning Environments” and 2) “Modern Literature of English-Speaking Countries” and compulsory teaching practice in higher school. It also provides students with the opportunity to acquire the professional qualification “Higher School Teacher (English language and literature)”.

**Key words:** theories of languages, theories of teaching, theories of learning, acquisition theories, curriculum theories, material development theories, assessment theories, basic categories of methods of teaching foreign languages at universities, educational documents, course books, types of curricula, intercultural methodical competence, socio-cultural competence, intercultural communicative competence, knowledge and skills, study skills, professional competences, experiential activities, reflection on activities as learners and as future teachers, reflective practice, theoretical input, teaching experience, teaching practice, lesson observation, micro-teaching, actual teaching, project work on professional issues, methodology, overall criteria, language development course, activity-based methodology, learner-centered methodology, problem-solving and learning-by-doing activities, learner-centered methodology, use of trainees’ life experience, the principle of modeling, listening skills, reading skills, speaking skills, writing skills, structures, phonology, vocabulary, principles of assessment, the aims of the assessment, formative assessment, summative assessment, innovative approaches to modern understanding of provision (resources) for education and teaching, research publications, jigsaw method as an intensive exchange of resources, student teacher’s learning achievements portfolio, schemes of analysis and evaluation of texts, visuals, exercises and tasks, finding levels of communicative orientation, multimodality and reflexivity of exercises and tasks, reflective diaries, modification of lessons from textbook thematic cycles, adaptation of authentic texts and visuals to the teaching aims, principles of teaching materials development, development of multimodal visuals, designing teacher’s notes for sessions, designing psychologically safe and comfortable learning environment, creation of the course portfolio.

**Биркун Л. В., Пономарьова В. А. Київський національний університет імені Тараса Шевченка**  
**Програма навчальної дисципліни "Методика викладання та вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти"**

**Анотація.** Програму розроблено відповідно до вимог освітньої та наукової програми “Англійська мова та література (мова викладання – англійська)” підготовки іноземних студентів другого (магістерського) освітнього рівня протягом двох років (120 ECTS) за спеціальністю № 035 “Філологія” та за спеціалізацією № 035.041 “Германські мови та літератури переклад (включено), перша мова – англійська” в межах галузі знань № 03 “Гуманітарні науки” (Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 червня 2019 р., № 871). Програма охоплює теоретичні та практичні курси з останніх галузей мовознавства та літературознавства, психолого-педагогічних дисциплін, включаючи методи викладання англійської мови, з акцентом на питаннях



мультикультуралізму та міжкультурного діалогу. Студенти можуть обирати між двома вибірковими блоками навчальних дисциплін: 1) “Англійська мова в полікультурному навчальному середовищі” та 2) “Сучасна література англійськомовних країн” та обов’язкова практика викладання у вищій школі. Це надає студентам можливість здобути професійну кваліфікацію “Викладач вищої школи (англійська мова та література)”.  
**Ключові слова:** теорії мов, теорії навчання мовам, теорії вивчення мов, теорії опанування мовою, теорії розробки навчальних програм, теорії розробки навчальних матеріалів, теорії оцінювання, основні методи викладання іноземних мов в університетах, навчальні документи, навчальні посібники, типи навчальних програм, міжкультурна методична компетентність, соціокультурна компетентність, міжкультурна комунікативна компетентність, знання та вміння, навички, професійні компетентності, рефлексивний аналіз діяльності учнів і учителів, рефлексивна практика, досвід викладання, практика викладання, спостереження за уроками, мікро-навчання, проектна робота з професійних питань, методика, загальні критерії, курс навчання мовлення, методика діяльнісного підходу, навчання, орієнтоване на учня, проблемне навчання, використання життєвого досвіду слухачів, принцип моделювання, вміння аудіювання, вміння читання, мовленнєві вміння, вміння письма, фонологія, словниковий запас, принципи оцінювання, цілі оцінювання, формативне оцінювання, підсумкове оцінювання, інноваційні підходи до сучасного розуміння забезпечення навчально-методичних ресурсів для освіти та викладання, наукові публікації, метод джигсо як інтенсивний обмін ресурсами, методичне портфоліо навчальних досягнень, схеми аналізу та оцінки текстів, візуальних матеріалів, вправ та завдань, знаходження рівнів комунікативної орієнтованості, мультимодальності та рефлексивності вправ та завдань, рефлексивні щоденники, модифікація уроків із тематичних циклів підручників, адаптація автентичних текстів та візуальних матеріалів до цілей навчання, принципи розробки навчальних матеріалів, розробка мультимодальних матеріалів, оформлення конспектів занять для викладачів, створення психологічно безпечного та комфортного навчального середовища, створення портфоліо курсу.

**Биркун Л. В., Пономарёва В. А. Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка  
Программа учебной дисциплины “Методика преподавания и изучения иностранных языков в вузах”**

**Аннотация.** Программа разработана в соответствии с требованиями учебно-научной программы “Английский язык и литература (язык обучения – английский)” подготовки иностранных студентов второго (магистерского) образовательного уровня на два года (120 ECTS) по специальности № 035 “Филология” и по специализации № 035.041 “Германские языки и литературы (перевод включен), первый язык – английский”, области знаний № 03 “Гуманитарные науки” (Приказ Министерства образования и науки Украины от 20 июня 2019 г. № 871). Эта образовательная и научная программа охватывает теоретические и практические курсы по новейшим отраслям лингвистики и литературоведения, психолого-педагогическим дисциплинам, включая методы преподавания английского языка, с упором на вопросы мультикультурализма и межкультурного диалога. Студентам предлагается выбрать один из двух избирательных блоков академических дисциплин: 1) “Английский язык в мультикультурной среде обучения” и 2) “Современная литература англоязычных стран” и обязательная педагогическая практика в высшей школе. Это также дает студентам возможность получить профессиональную квалификацию “Преподаватель высшей школы (английский язык и литература)”.

**Ключевые слова:** теории языков, теории обучения языкам, теории изучения языков, теории овладения языком, теории разработки учебных программ, теории разработки учебных материалов, теории оценивания, основные методы преподавания иностранных языков в университетах, учебные документы, учебные пособия, типы учебных программ, межкультурная методическая компетентность, социокультурная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, знания и умения, навыки, профессиональные компетентности, рефлексивный анализ деятельности учащихся и учителей, рефлексивная практика, опыт преподавания, практика преподавания, наблюдение за уроками, микро-обучение, проектная работа по профессиональным вопросам, методика, общие критерии, курс обучения речи, методика деятельностного подхода, обучение, ориентированное на ученика, проблемное обучение, использование жизненного опыта студентов, принцип моделирования, умение аудирования, умения чтения, речевые умения, умение письма, фонология, словарный запас, принципы оценивания, цели оценивания, формативное оценивание, итоговое оценивание, инновационные подходы к современному пониманию обеспечения учебно-методических ресурсов для образования и преподавания, научные публикации, метод Джигсо как интенсивный обмен ресурсами, методическое портфоліо учебных достижений, схемы анализа и оценки текстів, визуальных материалов, упражнений и задач, нахождение

уровней коммуникативной ориентированности, мультимодальности и рефлексивности упражнений и заданий, рефлексивные дневники, модификация уроков из тематических циклов учебников, адаптация аутентичных текстов и визуальных материалов в соответствии с целями обучения, принципы разработки учебных материалов, разработка мультимодальных материалов, оформление конспектов занятий для преподавателей, создание психологически безопасной и комфортной учебной среды, создание портфолио курса.

### **1. The aim of the discipline**

- a) to introduce student teachers to theories of teaching and learning foreign languages and to the content and requirements of the main educational documents in question;
- b) to teach how to provide analysis, modifications, development and piloting of the ready-made and self-made tasks, texts, visuals, lessons, thematic cycles, course books, syllabi and curriculums and how to teach English to university students.

### **2. Before the course of study the future student teachers are expected to:**

1. *know*: English at the level of B2 and the basic categories of methodology as a science and as a teaching discipline
2. *be able to*: empirically reflect and critically evaluate student teachers' own learning and teaching prior experience according to their own existing frames of understanding methods, techniques and effective learning surrounding;
3. *demonstrate elementary skills*: of academic reading, of academic texts listening comprehension, of rendering orally and in the written form the content of the received information from texts and elementary visuals

### **3. Summary of the instructional discipline:**

The instructional discipline "Methodology of teaching and learning foreign languages in higher educational establishments" is a component of the educational and scientific program "English Language and Literature (language of instruction – English)" of preparing international students of the second (master) educational level for two years (120 ECTS).

This instructional discipline is offered in the second term for the first year student teachers who should earn 3 credits ECTS, which means 79 hours (20 hours of lectures, 20 hours of seminars, 37 hours of individual self-study work and 2 hours for the exam consultation) with the exam as the final assessment of the course. The course term is organized into two content modules, each ends up with a modular test paper. The discipline is aimed at forming professional pedagogic competence of the students as future university teachers of English as a foreign language through forming their methodological intercultural and communicative competence in expert reading the research papers, in expert listening to audio and video texts on methods of teaching foreign languages, in teacher talk and academic writing as well as in searching, interpreting, modifying, creating and piloting curricula, syllabi, materials and recommendations within a transformative and integrated framework of the received-before-the-course and newly acquired-on-the-course knowledge and skills.

### **4. The objectives of the instructional discipline:**

- to introduce student teachers with theories of learning and teaching foreign languages and to demonstrate how these theories influence the content of the educational documents of global, European and national significance
- to supply student teachers with modern approaches to interpreting research in methodology and to taking advantage of the theoretical ideas for evaluating, modifying, creating and piloting ready-made and self-made programs and materials
- to develop methodological competence of student teachers with equal emphasis on its communicative, educational, developmental, instructional, action research, diagnostic, prognostic, design and organizational aspects
- to develop the skills of teaching university students intercultural communicative competence.

**5. Results of teaching through the discipline:**

Results of teaching (1. to know; 2. to be able to; 3. communication; 4. autonomy and responsibility)		Forms (and/or methods and techniques) of teaching and learning	Methods of evaluating and threshold criterion of evaluation (in case of necessity)	Percentage in the summative evaluation within the discipline
Code	Results of teaching and learning			
I	<p><b>1.1. Knowledge</b> about theories of teaching, conceptual frameworks, popular and innovative approaches and methods, educational documents and instructional and methodological provision of foreign language teaching and learning at the university level, <i>about</i> methods and techniques of visualization of the read and heard texts on methods of teaching English as a foreign language to create scaffolding frame for developing unprepared monologue teacher talk into fluent speech as well as <i>knowledge of</i> the terms and their definitions on methods of teaching foreign languages and of the ways of handling different definitions of one and the same term, of compiling glossaries of terms and definitions</p> <p><b>1.2. Knowledge</b> about schemes of analyzing teaching and learning materials, about types of evaluation and modification of texts, tasks and visuals, about principles of material development and ways of piloting of new and newly developed teaching and learning materials</p> <p><b>1.3. Knowledge</b> about ways of creating presentations and rules of prepared and unprepared teacher talk for different types of sessions in English (manner of speech, diction, breathing techniques etc.)</p> <p><b>1.4. Knowledge</b> about planning sessions in English as a foreign language, about structure and content of note-taking for the fragment and for the whole session, about types of instructional and methodological provision for the sessions, about rules of referencing, about time management, <i>about</i> requirements for conducting microteaching sessions</p> <p><b>1.5. Knowledge</b> about research tools for teachers, about principles and criteria of their usage for session observations, for text book analysis, for overall evaluation of instructional and methodological provision of the English language instructional process</p> <p><b>1.6. Knowledge</b> about the goals and means of compiling a student teacher's portfolio as the main instrument of assessment and self-assessment of the learning achievements as well as <i>knowledge about</i> offline and online teaching and learning reflective practice.</p>	Seminars, lectures, autonomous studies	Active participation in session and presentation of projects, performing tasks on the development of methodological literature competence, developing knowledge of the terminology of the course, developing a portfolio of learning achievements	20

2	<p><b>Skills:</b></p> <p>2.1. Ability to analyze, evaluate and present modern educational and methodological support for teaching English as a foreign language in higher educational establishments</p> <p>2.2. Ability to design a psychologically safe and comfortable educational environment, to organize the cooperation of students autonomously and in pairs or in a team promoting communicative competence development within interactional sessions and jigsaw lecturing.</p> <p>2.3. Ability to use methods of designing and piloting educational materials in professional activities and share creative outputs</p> <p>2.4. Ability to plan and implement various types of educational and methodological support for sessions and micro-sessions to develop intercultural communicative competence of university students in English.</p>	<p><i>Seminars and lectures</i></p>	<p>Presentations at seminars, preparation and presentation of projects, visibility, we continue to compile a portfolio of resource course, written reflective works</p>	20
3	<p><b>Communication:</b></p> <p>3.1. Ability to select or develop such teaching materials that will help organize the cooperation of student teachers, work effectively in a team for developing verbal, visual, cognitive, psychomotor and affective literacies</p> <p>3.2. Ability to pay attention to (and choose) such teaching materials that will help students and teachers to be tolerant, empathetic, polite in communication with colleagues and students, appreciate diversity and multiculturalism, be guided in teaching ethical norms of dialogue and cooperation with other countries</p> <p>3. Ability to develop educational materials that will help student teachers to communicate effectively in the multicultural situations of teaching, learning and research; ability to analyze, evaluate, modify textbook lessons and prepare effective presentations to promote communicative language teaching and learning</p>	<p><i>Lectures, seminars and micro-teaching sessions</i></p>	<p>Conversations, simulation of situations, we continue to compile a portfolio of learning achievements</p>	10
4	<p><b>Autonomy and responsibility:</b></p> <p>4.1. Student teacher prepares tasks, texts and visuals which help students adapt to new situations and newly constructed learning environments of the educational process and take instructional decisions.</p> <p>4.2. Student teacher prepares tasks, texts and visuals which help students and teachers acquire awareness of the necessity of long-life learning, to deepen the received knowledge, to get new professional knowledge: to do the in-depth study of the research publications (linguistics, psychology, pedagogy, etc.) for self-improvement and for the effective management of the foreign languages instructional process.</p> <p>4.3. Student teacher prepares tasks, texts and visuals which help students and teachers get responsible for their teaching and learning and achieve their intended goals following the requirements of professional ethics.</p>	<p>Seminars, autonomous work, modeling of professional situations</p>	<p>Oral answers of students, written works, we finish compiling a portfolio of learning achievements</p>	10

## 6. Correlation of learning outcomes of the discipline with program learning outcomes (optional for elective disciplines that are not included in the blocks of specialization)

Program learning outcomes (title)	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
<b>Discipline learning outcomes (code)</b>																
<b>Knowledge</b>																
<i>Knows and applies</i> modern concepts and innovative approaches to understanding educational and methodological support.	+		+	+	+											
<i>Knows and applies</i> methods of developing educational and methodological support. Is able to create presentations on the application of these methods in lessons with IM, taking into account the diversity of interests and needs of the training target group	+		+	+		+								+		
<i>Analyzes and evaluates</i> various types of educational and methodological support in professional and social activities. Can act as an expert in textbook evaluation.											+		+			
<i>Able to design</i> a psychologically safe and comfortable educational environment, work effectively autonomously and in a team, organize the cooperation of students and communicate through the competent use of educational and methodological support.							+		+		+		+			+
<i>Able to create</i> teaching materials for students, as well as to compile a portfolio of resource courses for future teaching.										+						
<i>Able to appreciate</i> diversity and multiculturalism, to be guided in pedagogical activity by ethical norms, principles of tolerance, empathy, dialogue and cooperation.																
<i>Has methodological competence</i> in the field of analysis, evaluation and modification of educational materials and can effectively use it, able to improve and enhance their own level of competence in the domestic and international context.										+				+		+
<i>Able to work</i> with digital sources, find, process, systematize and apply modern scientific information in educational activities. Is able to analyze educational materials in terms of the level of their communicative orientation and so on.	+		+	+	+									+		

## 7. Scheme of mark formation.

### 7.1 Forms of student assessment:

Oral answers, presentations, written reflective works, visualizations, analysis of programs and textbooks, implementation of joint research and creative modification and creative projects, portfolio compilation.

The student is admitted to the final assessment, provided that the student completes 60% of the written work, writes 2 module tests, and scores 36 or more points for the work.

**7.2 Organization of assessment** (it is obligatory to indicate the order of organization of the forms of assessment provided by the working curriculum with the indication of the approximate schedule of assessment).

For each seminar the student scores a maximum of 5 points, then the grades are summed up and multiplied by 12. So a maximum is 60 points.

5 points	The student autonomously prepares presentations on methods, has no problems with teacher talk according to the program requirements of a course, carries out all tasks autonomously, writes tests and control works on 90-100%.
4 points	The student almost autonomously prepares presentations, has almost no problems with teacher talk in accordance with the program requirements of the course, performs almost all tasks autonomously, writes tests by 75-89%.
3 points	The student prepares presentations, demonstrates some problems of teacher talk in accordance with the program requirements of the course, performs tasks, writes tests with errors of 60-74%.
2 points	The student has problems with teacher talk, which does not meet the requirements of the level B2 program in English, or the program requirements of the course to teacher talk, does not perform all tasks, performs tasks with errors, writes tests with errors by 0-59%.
1 point	No mark

For the first modular test the student scores a maximum of 5 points, and for the second scores a maximum of 15 points. The first modular CD consists of a test part and an oral interview.

5 points	The student easily implements the theory into practice, his/her speech skills and abilities are in accordance with the level of B2 + and methodological knowledge, skills and abilities are in accordance with the highest professional standards.
4 points	The student makes insignificant mistakes, his/her speech skills and abilities are in accordance with level B2 and methodological knowledge, skills and abilities in accordance with basic professional standards.
3 points	The student has difficulties in teacher talk, involves a significant number of errors in performing practical tasks.
2 points	The student embodies only sporadically the theory in practice. Demonstrates 30-50% speech and methodological skills and abilities.
1 point	The student embodies 1-2 theoretical positions in practice.

Thus, for current work – 60 points.

At the exam the student scores 40 points: 4 tasks of 10 points: two theoretical, 1 practical and 1 is reflective.

10 points	The student freely and fully masters the theoretical material of the course, skills and abilities using educational materials, speaking skills and abilities in accordance with level B2, understands all key methodological terms of the course, implements theory into practice, scores 18-20 points for the written tasks.
9 points	The student knows the material (90%), teaches logically, understands almost all concepts, puts theory into practice, but makes minor mistakes, which he/she corrects himself/herself.
8 points	The student knows the material (80%), teaches logically, understands 80% of concepts, has difficulties in implementing theory into practice.
7 points	The student knows the material (70%), understands 70% of concepts, has difficulties in implementing the theory into practice.
6 points	The student knows the material (60%), knows only the basic provisions, understands 60% of the concepts, needs the help of a teacher during the implementation of theory into practice.
5 points	The student knows the material by 50%, knows only the basic provisions, understands 50% of the concepts, needs the help of the teacher during the implementation of theory into practice.
4 points	The student has a rather superficial knowledge, confuses key concepts, needs the help of a teacher during the implementation of theory into practice.
3 points	The student knows the material (30%), misinterprets key concepts, needs the help of a teacher during the implementation of theory into practice.
2 points	The student knows the material sporadically, not systematically, misinterprets key concepts, even with the help of a teacher makes a lot of effort to implement the theory in practice.
1 point	The student knows only a few concepts, sporadic speech.

Excellent	90-100
Good	75-89
Satisfactory	60-74
Fail	0-59
Passed	60-100
Fail	0-59

**8. The structure of the basic discipline** “Methodology of teaching and learning foreign languages in higher educational establishments”.

Theme	Number of hours		
	Lectures	Practical training, seminars	Autonomous work
<b>Content module 1: Understanding and interpreting theories of teaching and learning English as a foreign language for evaluating and using educational and methodological support at universities.</b>			
Topic 1. Theories of teaching foreign languages. Approaches and methods of English as a foreign language for managing the whole instructional process and cooperative classroom activities and autonomous learning. The main educational documents, their goals, content and structure. The main functions of foreign language teachers during before-the-classroom, in-the-classroom and outside-the-classroom activities (Nikolayeva, 1999). Types of educational materials (Tomlinson, 2013) in foreign language teaching and learning and the specifics of their use by teachers and students of higher educational establishments for teaching and learning English. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment and its political and educational context (2001). Three types of curriculum design: forward, central and backward (Richards, 2014).	6		6

Topic 2: Theories of language. Theory of multimodality (Cress, 2013). Visual literacy of teachers and students (Eilam, 2012). Evaluation of educational and methodological support (Grath, 2002) in English language teaching for the specified university classroom in the digital era (Marjorie, 2011). Multimedia pedagogical presentations and the requirements to their design and use for the input, intake and output classroom activities (McGrath, 1997). Issues and options of online, offline and mixed teaching and learning English as a foreign language. Language learning, teaching and assessment: in search of plurilingual and pluricultural approach (CEFR). Learning and acquisition (Krashen, 1981): the differentiation to influence classroom methodologies. Visual reception and reading.	4	2	4
Topic 3: Theories of learning. Sociocultural theory. Theories of communicatively-oriented language learning (Lightbown, 1993) and evaluation of educational and methodological provision in English as a foreign language for the specified educational audience of the university. Presentations of the comparative schemes-based analysis (Harwood, 2014) of communicative textbooks used in university classrooms of different countries. Common reference levels (CEFR): criteria for descriptors. Curriculum for English language development in universities and institutes (Nikolayeva, 2001): principles, aims, objectives, content, methodology, assessment, practical and intercultural skills.	4	2	4
Topic 4: Theories of differentiation and diversification and evaluation of educational and methodological support in English as a foreign language for year one syllabus: aims, objectives, topics, notions and functions, listening, speaking, reading and writing skills, phonetics, grammar, socio-cultural component, methodology, assessment (Nikolayeva, 2001). CEFR (unit 8): linguistic diversification of the curriculum.	2		2
Topic 5: Theories of teaching and learning with emphasis on interactivity and evaluation of educational and methodological support in foreign languages for the specified university classroom. Language use and the language user/learner (CEFR, unit 4): domains, situations, conditions and constraints, communication themes, communicative tasks and purposes, communicative language activities and strategies, productive and receptive activities and strategies, interactive and mediating activities and strategies, communicative language processes, texts and activities. CEFR, unit 6): language learning and teaching.		2	2
Topic 6: Theories of reflection (Pollard, 2014) and evaluation of educational and methodological support in foreign languages for the specified university classroom. Reflective diaries of student teachers. Assessment of the level of reflexivity of exercises and tasks of course books and teaching and learning styles of the learning community in question. The user/learner's competences: general competences and communicative language competences (CEFR, unit 5). Year two syllabus: aims, objectives, topics, notions and functions, listening, speaking, reading and writing skills, phonetics, grammar, socio-cultural component, methodology, assessment (Nikolayeva, 2001).	2		2
Topic 7: Portfolio as a method of mastering the resources of the taught course and as a method of assessing the methodological competence of future teachers. CEFR (units 7 and 9): tasks and their role in language teaching, assessment. Year three and year four syllabuses for university language students. Evaluating course books for the target audience of learners. Planning practical sessions of English. Note-taking and explanatory notes on approaches, methods, principles and techniques.	2		2



Topic 8. Requirements for the analysis, evaluation and development of educational materials that provide jigsaw sessions. Jigsaw reading. Integrated skills jigsaw activities.		2	2
Topic 9. Requirements for the analysis and evaluation of courses (and their teaching materials), which use the method of activating the reserve capabilities of the student and student group (Kytaigorodska, 2009). Evaluation and modification of intensive teaching methods and materials. Creating tasks that contribute to the formation of a successful communicative community.		2	2
<b>Content module 2. Methods of formation of future teachers methodical competence in carrying out the analysis, evaluation, modification of the existing educational and methodical maintenance and in creation of new modern educational materials.</b>			
<b>Preparation and presentation of practical tasks-projects.</b> Topic 10: Analysis of textbooks in terms of diversity of methods and approaches, as well as teaching methods. Modification schemes for the selected context and years of study.			2
<b>Preparation and presentation of practical tasks-projects.</b> Topic 11: Analysis of the thematic cycles of the textbook in terms of the general information about all components of the coursebook, etc.). Modification schemes for the selected context and years of study.		2	2
<b>Preparation and presentation of practical tasks-projects.</b> Topic 12: Analysis of the thematic cycle of the textbook in terms of the level of multimodality of educational material (use of verbal and visual material, audio, video and printed material, etc.). Modification schemes for the selected context and years of study.		2	2
<b>Preparation and presentation of practical tasks-projects.</b> Topic 13: Analysis of the thematic cycle of the textbook in terms of the level of use of the principle of contextualization. Modification schemes for the selected context and years of study.		2	2
<b>Preparation and presentation of practical tasks-projects.</b> Topic 14: Analysis of the thematic cycle of the textbook in terms of the level of gender balance. Modification of materials. Creating gender-balanced tasks and exercises. Creation of intensive communicatively-oriented, multimodally presented, interactively directed reflexive exercises and tasks, visuals and texts		2	7
<b>Module test</b>		2	
The total amount of hours	20	20	39

The total amount of hours – 58, including lectures – 20 hours, practical classes – 20 hours, autonomous work – 39 hours. The discipline ends with an exam.

#### 9. Recommended sources:

- Bezemer, J., Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning, and Communication. A social semiotic frame*. Routledge, London and New York.
- Borg, S (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Bloomsberry Publishing.
- Cope, B., Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Critical Perspectives on Literacy and Education. London – Washington, D.C.: The Falmer Press.

- Cress, Gunter. (2013). *Multimodal Teaching and Learning/ by and others/*. Routledge.
- Eilam, Billie. (2012). *Teaching, Learning and Visual Literacy. The dual role of visual representation*. New York: CUP.
- Ellis, Nick C. (2013). Optimising the input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focussed Learning. *The Handbook of Language Teaching*, edited by Michael H. Long and Catherine J. Doughty. Wiley-Blackwell.
- Gass, Susan M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Michigan State University, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language*. Edinburgh: EUP.
- Harmer, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching*, New Ed. Longman.
- Harwood, N. (2014). *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan.
- Hegarty, J. (2014). *On Creativity. There are no rules*. Thames and Hudson, London.
- Jack, C. Richards (2013). *Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design*. *RELC Journal*44(1): 5-33.
- Jewitt, C., Bezemer, J., O'Hallor, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge, London and New York.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikonen, P., Lehtovaara, J. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Pierson Education Limited. London.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Pergamon Press Inc.
- Lestik, M., & Plous, S. (2012). *"Jigsaw Classroom". Missing or empty*. Retrieved October 24, 2012. URL: [https://psychology.wikia.org/wiki/Jigsaw\\_teaching\\_method](https://psychology.wikia.org/wiki/Jigsaw_teaching_method).
- Lightbown P. M., Spada N. (1993). *How Languages Are Learned*. 3rd edition. Oxford University Press. (Oxford Handbooks for Language Teachers).
- Long, M., Doughty, C. (2011). *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing.
- Materials Development in Language Teaching (Cambridge Language Teaching Library)* (2011), CUP.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollard, A. (2014). *Readings for Reflective Teaching in Schools*. Bloomsbury Academic.
- Richards, Jack C., Platt, H., Schmidt, M, Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson.
- The Common European Framework of Reference (2001): Language Learning, Teaching, Assessment*. CUP.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Thornbury, S. (2007). *The CELTA course [Certificate in English Language Teaching to Adults]*/ Scott Thornbury and Peter Watkins. Cambridge: CUP.
- Vai, M., Sosulski K. (2016). *Essentials of Online Course Design. A Standards-Based Guide*. Routledge.
- Wallace, Michael J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford Oxford University Press.
- Азимов, А., Шукин Н. (2009). *Словарь методических терминов*. Москва: Издательство ИКАР.
- Биркун, Л. В. (2019). Програма навчальної дисципліни "Курс "Англійська мова" у загальноосвітніх навчальних закладах та методика його викладання». *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 30, 173-182.
- Биркун, Л. В. (2020). Програма навчальної дисципліни "Навчально-методичне забезпечення процесу навчання іноземної мови у школах академічного типу". *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 32, 175-187.

- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Ленвіт.
- Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход*. Москва: Высшая школа.
- Вербицкий, А. А. (2000). *Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы*. Жуковский; МИМ"Линк".
- Вербицкий, А. А., Платонова, Т. А. (1986). *Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов*. Москва: Научно-исследовательский институт высшей школы, Вып. 3. Види навчальних презентацій. Режим доступу до джерела: <http://kukh.ho.ua/kurs/zaol/prez.pdf>
- Выготский, Л.С. (1996). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти затверджений Постановою КМУ від 23 листопада 2011 року № 1392.
- Игна, О. Н. (2010). *Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка*. Ярославский педагогический вестник. No 1. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/2010\\_1g/22.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/22.pdf)
- Китайгородская, Г. А. (2009). *Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика*. Высш. шк.
- Кміть, О. В. (2016). *Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу*. Вісник №135. Серія: Педагогічні науки.
- Корзун, О. О., Савкина, Е. А. (2018) *Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности будущих учителей иностранного языка*. URL: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-6-2.50>. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. No 6(84). Ч. 2.
- Корзун, О. О., Савкина, Е. А. (2017). *К вопросу о формировании словообразовательной компетенции учащихся основной общеобразовательной школы (на материале английского языка)*. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. № 7(73): в 3-х ч., Ч. 2., 197-201.
- Мацнева, О. А. (2018). *Методична компетентність майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни: сучасний стан дослідженості проблеми*. Інноваційна педагогіка. № 6. 65-68. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2274>.
- Методика навчання іноземних мов і культур* (2013): Підручник / кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю. та ін. (2001). *Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes*. Ministry of Education and Science / British Council, Kyiv.
- Семенова, Е. С. (2007). *Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода* : автореф. дис.. канд. пед. наук, Йошкар-Ола.
- Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (профільна середня освіта), яка розроблена на виконання Закону України «Про освіту» і затверджена наказом МОН від 20.04.2018 № 407.
- Шерстюк, Л. В. (2017). *Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога*. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. №142. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2017\\_142\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2017_142_50).

УДК 372.8

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.33.2020.221698>

**ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ  
“АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ”  
ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ  
ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ПРАВА**

**Трубчанінова Т. А., Жигadlo О. Ю., Заярна І. С., Клавдіч В. О.**

tatrubchaninova@gmail.com; olena.zhygadlo@gmail.com;

izaiarna@gmail.com; victoria.klavdich@gmail.com;

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Дата надходження 30.11.2020. Рекомендовано до друку 27.12.2020.

**Анотація.** Програму розроблено для аспірантів другого року навчання за освітньо-науковою програмою підготовки докторів філософії зі спеціальності 081 “Право”. Метою навчальної дисципліни є формування базових навичок академічного письма англійською мовою, які передбачають перефразування, анотування, структурування та створення англійських текстів наукового характеру, зокрема, наукову статтю й анотацію до неї. Очікувані результати передбачають вміння ефективно представляти свої наукові напрацювання англійською мовою у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях. Окрім лексичних і граматичних особливостей жанру англійського академічного письма, значну увагу в програмі приділено питанням академічної доброчесності й засобам запобігання плагіату. У робочій програмі також окреслено форми викладання дисципліни, описано методи й організацію оцінювання результатів навчання та надано список рекомендованих джерел.

**Ключові слова:** спеціальність 081 “Право”, структура навчальної дисципліни, структурно-композиційні особливості текстів, академічний дискурс, анотація, перефразування.

**Трубчанінова Т. А., Жигadlo О. Ю., Заярна І. С., Клавдіч В. А.** Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

**Программа учебной дисциплины “Академическое письмо на английском языке” для подготовки соискателей ученой степени доктора философии в сфере права**

**Аннотация.** Программа разработана для аспирантов второго года обучения по программе подготовки докторов философии, специальность 081 “Право”. Цель дисциплины – формирование базовых навыков академического письма на английском языке, которые включают перефразирование, аннотирование, структурирование и создание англоязычных текстов научного характера, в частности, научную статью и аннотацию к ней. Результатом обучения является умение эффективно представлять свои научные взгляды на английском языке в отечественных и зарубежных научных изданиях. Кроме лексических и грамматических особенностей жанра англоязычного академического письма, существенное внимание в программе уделяется вопросам академической порядочности и средствам предотвращения плагиата. Также в рабочей программе описаны формы преподавания дисциплины, методы и процедура оценивания результатов обучения, а также представлен список рекомендуемой литературы.

**Ключевые слова:** специальность 081 “Право”, структура учебной дисциплины, структурно-композиционные особенности текстов, академический дискурс, аннотация, перефразирование.

**Trubchaninova T., Zhygadlo O., Zaiarna I., Klavdich V.** Taras Shevchenko National University of Kyiv  
**English academic writing course syllabus for PhD students in law**

**Abstract.** The course is aimed at the second-year-of-study PhD students in law. The goal of the course is to form essential skills of academic writing in English, which consist in paraphrasing, summarizing, structuring and creating academic texts in English, in particular, the abstract and the research paper. The expected results include the ability of legal scholars to effectively present their scientific findings in the English language in Ukrainian and foreign scientific journals. In addition to lexical and grammatical features of English academic discourse, the course syllabus pays special attention to the issues of academic integrity and means of preventing plagiarism. The course syllabus also outlines the methods of teaching, gives the overview of the assessment procedure of learning outcomes and objectives and provides the reading list with references to online readings.

**Key words:** specialty 081 “Law”, course syllabus, structural and compositional features of texts, academic discourse, abstract, paraphrasing.

**1. Мета дисципліни** полягає у формуванні в аспірантів мовленнєво комунікативної компетентності у створенні англійських писемних текстів наукового характеру, необхідних для ефективної науково-дослідної діяльності вчених-правників.

**2. Попередні вимоги до опанування навчальної дисципліни:**

1. *Знати* правила англійського синтаксису, мовних форм і граматичних конструкцій, необхідних для розуміння і говоріння в юридичній сфері; мати широкий діапазон словникового запасу юридичної лексики.

2. *Вміти* працювати з фаховою англійською літературою з метою отримання професійно значущої інформації та її подальшого використання; використовувати вивчений лексичний матеріал у підготовленому та спонтанному усному та письмовому мовленні; використовувати термінологічний запас лексичних одиниць відповідних галузей права при комунікації (усній та письмовій); давати визначення різноманітним поняттям і галузям права з використанням відповідної термінологічної бази; користуватися програмами в межах стандартного програмного забезпечення для оформлення проєктів / презентацій; грамотно, логічно й аргументовано формулювати та висловлювати свою позицію; ефективно доносити власну думку, бути здатним обстоювати свою позицію шляхом надання аргументованої відповіді.

3. *Володіти* навичками визначення основної думки, логічної структури та важливих деталей текстової й усної інформації; отримання інформації з іншомовних джерел та їх використання з освітньою метою; відповідально ставитися до підготовки завдань різних типів; вміти самостійно працювати при підготовці до семінарських занять, доповідей, презентацій та інших творчих завдань; вміти організувати роботу в команді під час підготовки презентацій та інших спільних проєктів.

**3. Анотація навчальної дисципліни.** Курс знайомить аспірантів і здобувачів із практикою академічного письма англійською мовою та спрямований на формування знань і практичних навичок, необхідних для написання наукових текстів різних жанрів. За результатами вивчення курсу аспіранти та здобувачі зможуть зв'язно формулювати думку у наукових текстах; оперувати загальнонауковою лексикою; вживати граматичні структури, характерні для наукового стилю; структурувати науковий текст (членувати текст на пункти/абзаци); розвинути навички перефразування, формулювання тез й оформлення посилань; удосконалювати навички написання наукових текстів різних жанрів; демонструвати результати власних наукових досліджень англійською мовою на міжнародному рівні.

**4. Завдання дисципліни** спрямовані на досягнення аспірантами таких компетентностей, як зв'язне й аргументоване формулювання та висловлення своїх наукових поглядів, коректне застосування посилань на праці інших дослідників з позиції академічної доброчесності, ведення наукової дискусії з міжнародною науковою спільнотою письмово англійською мовою; написання англійською мовою текстів різних жанрів у межах наукового дискурсу, зокрема аотацій і наукових статей, враховуючи особливості їхніх структурно-композиційних частин; оформлення цитувань і посилань відповідно до основних міжнародних стандартів.

**5. Результати навчання за дисципліною:**

Результат навчання (1. знання; 2. вміння; 3. комунікація; 4. автономія та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
1	1.1 Знати основні жанри письмового академічного дискурсу;	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання	7%

Продовження

Результат навчання (1. знання; 2. вміння; 3. комунікація; 4. автономія та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
	1.2 знати структурно-композиційні та мовні особливості текстів англomовного академічного дискурсу;	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, індивідуальний проєкт, тест, підсумкова контрольна робота	7%
	1.3 знати основні типи анотацій та їхні функції	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, тест, підсумкова контрольна робота	7%
2	2.1 Вміти ефективно структурувати науковий текст;	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, індивідуальний проєкт, тест, підсумкова контрольна робота	10%
	2.2 вміти застосовувати навички перефразування;	Практичне заняття, самостійна робота	Письмове завдання, індивідуальний проєкт, тест, підсумкова контрольна робота	10%
	2.3 вміти правильно оформлювати посилання на роботи інших науковців;	Практичне заняття, самостійна робота	Письмове завдання, індивідуальний проєкт, тест, підсумкова контрольна робота	10%
	2.4 вміти виявляти та виправляти основні граматичні помилки (помилки в узгодженні підмета та присудка, використанні часів дієслова, прийменників й артиклів);	Практичне заняття, самостійна робота	Письмове завдання, індивідуальний проєкт, тест, підсумкова контрольна робота	10%

Продовження

Результат навчання (1. знання; 2. вміння; 3. комунікація; 4. автономія та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
	2.5 вміти написати вдало структуровану анотацію, яка здатна привернути увагу до наукової статті;	Практичне заняття, самостійна робота	Письмове завдання, тест, підсумкова контрольна робота	12%
	2.6 вміти написати наукову статтю відповідно до вимог академічного стилю	Практичне заняття, самостійна робота	Письмове завдання, індивідуальний проект, тест, підсумкова контрольна робота	12%
3	<i>Комунікація</i> 3.1 грамотно, логічно й аргументовано формулювати та висловлювати свою наукову позицію англійською мовою;	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, індивідуальний проект, тест, підсумкова контрольна робота	5%
	3.2 ефективно доносити власну точку зору з метою привернути увагу до наукової статті.	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, індивідуальний проект, тест, підсумкова контрольна робота	5%
4	<i>Автономність і відповідальність</i> критично ставитись до підбору й аналізу наукових джерел для написання власних наукових текстів	Практичне заняття, самостійна робота	Фронтальне опитування, письмове завдання, індивідуальний проект, тест, підсумкова контрольна робота	5%

**6. Співвідношення результатів навчання дисципліни із програмними результатами навчання**

Результати навчання дисципліни (код) Програмні результати навчання (назва)	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	4
<b>ПРН 5</b> Вміти спілкуватися в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в галузі наукової та професійної діяльності, в тому числі і на міжнародному рівні, демонструючи системний науковий і культурний світогляд								+	+	+	+	
<b>ПРН 9</b> Здійснювати професійну презентацію результатів своїх досліджень на міжнародних наукових конференціях, семінарах, практично використовувати іноземну мову (передусім – англійську) у науковій, інноваційній та педагогічній діяльності			+					+	+	+	+	
<b>ПРН 13</b> Вміти кваліфіковано відображати результати наукових досліджень у наукових статтях, опублікованих як у фахових вітчизняних виданнях, так і у виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз	+	+	+					+	+			+
<b>ПРН 14</b> Вміти використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології при спілкуванні, обміні інформацією, зборі, аналізі, обробці, інтерпретації джерел; здійснювати публікацію джерел з дотриманням основних археографічних правил				+		+		+	+	+		

**7. Схема формування оцінки.**

**7.1 Форми оцінювання студентів**

**– семестрові форми оцінювання:**

1. фронтальне опитування – від 3 до 5 балів;
2. письмове завдання – від 3 до 5 балів;
3. тест – від 6 до 10 балів;
4. підсумкова контрольна робота – від 12 до 20 балів.



Мінімальний бал, який має бути отриманий аспірантом за вищезазначеними формами оцінювання, складає 24 бали. Максимальний бал, який аспірант може отримати за семестр, складає 40 балів. Передбачені форми семестрового оцінювання сумарно не можуть перевищувати 40 балів. Остаточна сума балів за семестр оголошується аспірантам на підсумковому занятті.

**– підсумкове оцінювання: письмовий екзамен й індивідуальний проєкт**

Екзамен складається із двох частин: письмова частина (40 балів) і захист індивідуального проєкту (20 балів).

Письмова частина складається з двох частин: перекладу англійською мовою запропонованої під час екзамену анотації загальним обсягом до 150 слів українською мовою та тесту за матеріалами курсу.

Наприкінці практичних занять кожен аспірант готує індивідуальний проєкт. Викладач не менше як за два тижні до кінця практичних занять узгоджує з аспірантами тип і тему проєкту, термін його виконання та вимоги до оцінювання. Після отримання індивідуального завдання аспірант готує проєктну роботу, електронну версію якої має відправити на електронну скриньку викладача не менш як за день до підсумкового заняття з дисципліни (*див.* останнє заняття за розкладом цієї дисципліни).

Проєкти аспіранти виконують у два етапи: I етап передбачає виконання й оформлення завдання, II етап – представлення результату виконаного завдання, його обговорення та захист.

За індивідуальний проєкт аспірант може отримати до 20 балів, які додаються до суми балів, отриманих під час екзамену. Захист проєктної роботи проводиться під час екзамену.

	ЗМ1/Частина 1	ЗМ2/Частина 2	Екзамен	Підсумкова оцінка
Мінімум	12	12	24 + 36	60
Максимум	20	20	40 + 20	100

Максимальна підсумкова оцінка за цю дисципліну може становити 100 балів. Аспірант може отримати на іспиті максимально 60 балів, до яких додаються бали, отримані ним на практичних заняттях.

**7.2 Організація оцінювання:**

Види поточного контролю обираються викладачем, який веде практичні заняття, відповідно до цієї програми. Видами поточного контролю можуть бути фронтальне опитування, письмова робота (написання тексту / фрагмента його наукового характеру), тест, підсумкова контрольна робота. При поточному контролі під час практичних занять оцінці підлягають рівень знань, продемонстрований аспірантом у відповіді, активність при виконанні практичних завдань на занятті, систематичність роботи на заняттях, результати виконання письмових робіт, контрольних робіт і домашніх завдань.

Викладач, який проводить практичні заняття, виставляє у визначений термін кількість набраних з поточного контролю балів і заносить їх у відповідний документ обліку успішності аспірантів. У разі відсутності аспіранта на занятті з поважних причин він може відпрацювати пропущене заняття в позааудиторний час (час консультацій викладача) шляхом письмового виконання всіх домашніх завдань і контрольних робіт за пропущений період.

Організація підсумкового оцінювання аспірантів здійснюється в такий спосіб:

– максимальний бал, який може бути отриманий аспірантом за підсумком навчання протягом семестру, складає 40 балів. Мінімальний бал, який має бути отриманий аспірантом за відповідними формами оцінювання, складає 24 бали;

– викладач, який веде практичні заняття, має право звернутись до декана юридичного факультету про недопуск до підсумкового оцінювання аспіранта, якщо під час семестру він

не досяг мінімального порогового рівня оцінки (24 бали) тих результатів навчання, які не можуть бути оцінені під час підсумкового контролю. Про недопущення аспіранта до підсумкового оцінювання викладач має подати в деканат юридичного факультету подання з графіком можливих відпрацювань не пізніше, ніж за 10 робочих днів до початку періоду складання заліків. Для аспірантів, які упродовж навчання протягом семестру не досягли мінімального порогового рівня оцінки (24 бали) і внаслідок не допущені до складання підсумкової форми контролю (іспит), проводяться відпрацювання у формі, яка передбачена робочою програмою, максимальна оцінка за яке не може перевищувати кількості балів, що дорівнює різниці між мінімальним пороговим рівнем оцінки (24 бали) та фактичною кількістю балів, отриманих аспірантом за всіма формами поточного контролю;

– якщо аспірант за підсумком відпрацювань не досяг мінімального порогового рівня оцінки (24 бали), викладач, який веде практичні заняття і приймав відпрацювання, звертається до декана юридичного факультету з поданням, в якому фіксує невиконання студентом індивідуального навчального плану;

– за результатами складання підсумкової форми контролю (іспит) аспірант може отримати максимально 60 балів. У разі, коли аспірант під час підсумкової форми контролю, якою є іспит, набрав менше 36 балів, останні не додаються до семестрової оцінки (незалежно від кількості балів, отриманих під час семестру), у відомості в колонці “бали за підсумкову форму оцінювання” ставиться “0”, а в колонку “результативна оцінка” переноситься лише кількість балів, отриманих під час семестру;

– підсумкова оцінка за навчальну дисципліну формується шляхом додавання кількості балів, отриманих протягом семестру, та кількості балів, отриманих за підсумковою формою контролю (іспит), і така сума балів не може бути меншою за 60 балів.

### 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 практичних занять

№	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні заняття	Самостійна робота
<b>Частина I. Introduction to Academic Writing</b>			
1	<b>Topic 1: Academic style: an overview</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> developing critical thinking. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> key nouns/ verbs/ adjectives /adverbs. <i>Grammar for Academic Writing:</i> Passive vs. Active.	2	9
2	<b>Topic 2: Scholar community and academic etiquette.</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> avoiding plagiarism. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> phrasal verbs in Academic English; key quantifying expressions. <i>Grammar for Academic Writing:</i> modals and semi-modals.	2	9

Продовження

№	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні заняття	Самостійна робота
<b>Частина II. Academic Writing in Progress</b>			
3	<b>Topic 3: Abstract writing: purpose, types and content of abstracts.</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> paraphrasing and summarizing. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> words with several meaning; metaphors and idioms. <i>Grammar for Academic Writing:</i> relative clauses.	2	8
4	<b>Topic 4: Abstract writing: style and layout.</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> avoiding repetition and redundancy. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> word combinations. <i>Grammar for Academic Writing:</i> conditionals.	2	8
5	<b>Topic 5: Paper Writing: title, introduction and subject matter.</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> references and quotations. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> talking about ideas and points of view; reporting what others say. <i>Grammar for Academic Writing:</i> complex subject.	2	9
6	<b>Topic 6: Paper Writing : main body, research techniques, results and conclusions.</b> <i>Study skills for Academic Writing:</i> organizing paragraphs, proofreading; bibliography styles. <i>Vocabulary for Academic Writing:</i> making connections; comparison and contrasting; presenting an argument, summary and conclusion. <i>Grammar for Academic Writing:</i> punctuation.	2	15
7	Підсумкова контрольна робота	2	12
8	Підсумкове заняття	2	2
9	Консультація	2	

**Загальний обсяг** – 90 год., в тому числі практичні заняття – 16 год., самостійна робота – 72 год., консультація – 2 год.

#### 9. Рекомендовані джерела:

##### *Основні джерела*

Introduction to Academic Writing: Reference and Practice for PhD Students in Law. Вступ до академічного письма: навчальний посібник для здобувачів наукового ступеня доктора філософії в галузі права / О. Жигadlo, І. Заярна, Т. Трубочанінова. Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2020. 88 с. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1V2RABehwFCotdHYTs5MqC\\_QGjGTJYsCD/view](https://drive.google.com/file/d/1V2RABehwFCotdHYTs5MqC_QGjGTJYsCD/view)

Guidelines for Abstracts: An American national standard developed by the National Information Standards. – National Information Standards Organization, 1997. Retrieved from <http://www.mariapinto.es/ciberabstracts/Articulos/Z39-14.pdf>

- Koopman, Ph. (1997). *How to Write an Abstract*. – Carnegie Mellon University. Retrieved from <https://users.ece.cmu.edu/~koopman/essays/abstract.html>
- McCarthy, M., & O’Dell F. (2008). *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge University Press. Retrieved from [www.cambridge.org/download\\_file/586108/0/](http://www.cambridge.org/download_file/586108/0/)
- Jordan, R. R. (1999). *Academic Writing Course*. Pearson Education Ltd. Retrieved from [https://eclass.uoa.gr/modules/file.../file.../Jordan,%20R.\\_Academic\\_writing\\_course.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/file.../file.../Jordan,%20R._Academic_writing_course.pdf)
- Lynch, T., & Anderson, K. (2013). *Grammar for Academic Writing*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh. Retrieved from [http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar\\_for\\_academic\\_writing\\_ism.pdf](http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar_for_academic_writing_ism.pdf)

#### **Додаткові джерела:**

- Bailey, S. (2011). *Academic Writing: A Handbook for International Students* (3rd ed.). New York, NY: Routledge. Retrieved from <http://cw.routledge.com/textbooks/bailey/>
- Butler, L. (2006). *Fundamentals of Academic Writing*. Longman Academic Writing Series, Level 1. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/0B3mP\\_cjd1JnyeFY1QnhPSmNsQ00/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/0B3mP_cjd1JnyeFY1QnhPSmNsQ00/view?usp=drivesdk)
- Dyrud, M. A. (2016). Writing for publication. *Proceedings of the 2016 IAJC-ISAM International Conference* (pp. 1–11). Retrieved from [http://cd16.iajc.org/wp-content/uploads/Camera-ready-papers/054-x-16\\_\\_Writing%20for%20Publication%20\\_REVISED--Dyrud\\_.pdf](http://cd16.iajc.org/wp-content/uploads/Camera-ready-papers/054-x-16__Writing%20for%20Publication%20_REVISED--Dyrud_.pdf)
- Hartley, J. (2008). *Academic Writing and Publishing: A Practical Guide*. New York, NY: Routledge. Retrieved from <http://inf.ucv.ro/~mirel/courses/MIAM114/docs/academicwriting.pdf>
- Hogue, A. (1996). *First Steps in Academic Writing*. Vol. 1. Longman. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/0B3mP\\_cjd1JnyeELUznIwcEdqSHc/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/0B3mP_cjd1JnyeELUznIwcEdqSHc/view?usp=drivesdk)
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context*. New York, NY: Routledge. Retrieved from [https://www.warner.rochester.edu/files/news/files/curry\\_book\\_10.pdf](https://www.warner.rochester.edu/files/news/files/curry_book_10.pdf)
- Norris, C. B. (2016). *Academic Writing in English*. Helsinki, Finland: University of Helsinki. Retrieved from <http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/AcadWrit.pdf>
- Savage, A., & Shafiei, A. (2007). *Effective Academic Writing 1 – The Paragraph*. Oxford University Press. Retrieved from <https://students.mq.edu.au/public/download.jsp?id=249912>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Skills and Tasks* (3rd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <https://www.press.umich.edu/elt/compsite/ETRW/9780472034567-commentary.pdf>
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2011). *Navigating Academia: Writing supporting Genres*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. Retrieved from <https://www.press.umich.edu/script/press/elt/compsite/ETRW/9780472034536-commentary.pdf>
- Zemach, D. E., & Rumisek, L. A. (2006). *Academic Writing from paragraph to essay*. Macmillan, 2006. Retrieved from <https://broadyesl.files.wordpress.com/2016/06/academic-writing-from-paragraph-to-essay.pdf>

#### **Електронні ресурси**

- Academic Phrasebank. (n.d.). Retrieved from <http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>.
- Purdue Writing Lab. (n.d.). General Format // Purdue Writing Lab. Retrieved from <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>.
- Elsevier. (n.d.). Data: Curated. Connected. Complete. Retrieved from <https://www.elsevier.com/solutions/scopus>.
- Journal of English for Academic Purposes. (n.d.). Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-english-for-academic-purposes/>.
- International Journal of Legal Studies and Research. (n.d.). Retrieved from <http://www.ijlsr.in/>.
- Oxford Journal of Legal Studies. (n.d.). Retrieved from <https://academic.oup.com/ojls/pages/About>.

## ІНФОРМАЦІЯ

### ПЕРЕЛІК ЗАХИЩЕНИХ ДИСЕРТАЦІЙ У 2020 РОЦІ

Дисертації,  
захищені в спеціалізованій ученій раді К 26.001.49  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Ващило Ольга Валеріївна “Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення”** (13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)).

Дисертацію присвячено розв’язанню проблеми підвищення ефективності навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням технології подкастингу.

У дисертації обґрунтовано доцільність розроблення методики навчання майбутніх інженерів-механіків професійно орієнтованого монологу-міркування, визначено підходи до навчання (комунікативно-діяльнісний та професійно орієнтований підходи), окреслено методичні принципи навчання та розглянуто шляхи їхньої реалізації, охарактеризовано дидактичні та методичні можливості сервісу подкастів; створено авторський сервіс подкастів на навчальній платформі *Canvas*; визначено критерії відбору англійськомовних автентичних подкастів та здійснено їх добір; визначено навички та уміння професійно орієнтованого монологу-міркування; розроблено підсистему вправ із використанням технології подкастингу; створено модель навчання майбутніх інженерів-механіків професійно орієнтованого монологу-міркування; у межах моделі розглянуто особливості організації навчального процесу на етапах навчання; експериментальним шляхом доведено ефективність методики навчання; укладено методичні рекомендації з утілення розробленої методики у навчальний процес.

**Ключові слова:** професійно орієнтоване монологічне мовлення, професійно орієнтований монолог-міркування, інженер-механік, технологія подкастингу, автентичний подкаст, сервіс подкастів, принципи навчання, критерії добору подкастів, підсистема вправ.

**Дзіман Ганна Михайлівна “Формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англійської компетентності в академічному письмі”** (13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)).

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, розробці та експериментальній перевірці методики формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англійської компетентності в академічному письмі на основі методики змішаного навчання.

У дисертації охарактеризовано лінгвістичні основи навчання майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англійської академічного письма; обґрунтовано мету і зміст формування англійської компетентності в академічному письмі; окреслено принципи формування компетентності в академічному письмі; розглянуто особливості використання змішаного навчання із застосуванням хмарного сервісу *Google Classroom*; виділено принципи і критерії відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх військових фахівців з інформаційних технологій англійської компетентності в академічному письмі; розроблено підсистему вправ, створено модель організації навчання; експериментально перевірено ефективність розробленої методики.

**Ключові слова:** писемне мовлення, академічне мовлення, компетентність у письмі, змішане навчання, хмарні технології, майбутні військові фахівці з інформаційних технологій.

**Тулякова Катерина Робертівна “Методика навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів” (13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).**

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що у ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів, яка реалізується впродовж трьох етапів (інформативний, діяльнісно-пошуковий та презентаційний), із застосуванням комплексу вправ і завдань, що передбачають використання технології комунікативно-конфліктного моделювання у поєднанні з автентичними відеоматеріалами.

На підставі отриманих результатів сформульовано методичні рекомендації щодо навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів.

**Ключові слова:** англомовне професійно орієнтоване монологічне мовлення, майбутні фахівці у сфері медіації та врегулювання конфліктів, автентичні відеоматеріали, комплекс вправ, етапи навчання, технологія комунікативно-конфліктного моделювання.

**Дибська Тетяна Сергіївна “Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів” (13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови).**

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено та експериментально перевірено методику змішаного навчання усного японського мовлення студентів освітнього рівня “бакалавр”.

Обґрунтовано й розроблено підсистему завдань і вправ для навчання усного японського мовлення за системою змішаного навчання, що реалізується в межах чотирьох основних (“Face-to-Face Driver”, модель почергового розподілу форм роботи, “зміна робочих зон” та “перевернута аудиторія”) та трьох допоміжних (“Flex”, “Online Lab”, “Self-Blend”) моделей.

Розроблено модель авторської методики (у двох варіантах – з використанням під час очних занять елементів мікронавчання (мікропошуку) та без них) навчання усного японського мовлення майбутніх філологів.

У ході експерименту встановлено ефективність авторської методики у цілому. Перевага моделей, де використовувався мікропошук, не підтвердилася. Однаково ефективними виявилися результати в групах, що навчалися за моделями з мікропошуком та без мікропошуку. Достовірність результатів експерименту було доведено за допомогою статистичного методу Манна-Уїтні. Сформульовано методичні рекомендації щодо змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення за авторською методикою.

**Ключові слова:** філологи-японісти, усне японське мовлення, змішане навчання, модель змішаного навчання, модель “Face-to-Face Driver”, модель почергового розподілу форм роботи, модель “Зміна робочих зон”, модель “Перевернута аудиторія”.

Голова ради – доктор пед. наук, професор Шовковий В. М.  
Член ради – доктор пед. наук, професор Черниш В. В.

**Дисертації, захищені в спеціалізованій ученій раді К 41.053.04  
Державного закладу “Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”**

**Перелома Тетяна Сергіївна “Методика навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови” (13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови))**

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови.

У роботі схарактеризовано лінгвістичні особливості фонетики китайської мови та труднощі її сприйняття і засвоєння носіями української мови. Обґрунтовано сутність фонетичної компетентності майбутніх філологів-сінологів у складі таких компонентів, як: когнітивний, діяльнісний, соціокультурний, мотиваційно-ціннісний, навчально-стратегічний. Визначено лінгводидактичні засади формування китайськомовної фонетичної компетентності та її етапи, а саме: набуття теоретичних знань, формування фонетичних навичок, інтегрування фонетичних навичок у практику мовлення. Відібрано мовний і мовленнєвий матеріал для навчання майбутніх філологів-сінологів фонетики китайської мови. Розроблено підсистему вправ з формування фонетичної компетентності майбутніх філологів-сінологів та спроектовано модель організації цього процесу. Проведено експериментальну апробацію запропонованої методики та перевірено її ефективність за такими критеріями, як: артикуляційна нормативність, орієнтаційно-сміслова, комунікативна адекватність, рефлексивність, рівень сформованості навчальних стратегій. Уточнено зміст фонетичної компетентності майбутніх філологів-сінологів. Подальшого розвитку набули критерії добору китайськомовного фонетичного матеріалу.

**Ключові слова:** філологи-сінологи, фонетика китайської мови, використання інформаційних ресурсів, початковий рівень навчання китайської мови в університеті, китайськомовна фонетична компетентність, методика навчання фонетики китайської мови.

**Сторожук Світлана Дмитрівна “Формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проєктних технологій (13.00.02 – теорія та методика навчання)” (германські мови)**

Дисертацію присвячено теоретичному обґрунтуванню, практичній розробці та експериментальній перевірці методики формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проєктних технологій.

У роботі визначено поняття “іншомовна писемна комунікативна компетентність” майбутніх викладачів англійської мови, що формується засобами проєктних технологій, і проаналізовано використання проєктних технологій для навчання англійськомовного письма студентів мовних ЗВО. Обґрунтовано методичні принципи та етапи навчання англійськомовного письма через використання проєктних технологій. Структуровано зміст навчання письма студентів-філологів на основі використання проєктних технологій. Розроблено методику навчання англійськомовного письма із застосуванням проєктних технологій і систему вправ, яка відповідає чотирьом етапам навчання. Запропонована система вправ стала підґрунтям для розробки моделі навчання писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Розроблена модель обґрунтовує послідовність навчальних дій, демонструє зміст процесу навчання. Проведено експериментальну апробацію запропонованої методики та перевірено її ефективність, визначено критерії оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності в писемному мовленні, проаналізовано результати експерименту, подано їх статистичну обробку. На основі отриманих результатів сформульовано методичні рекомендації для формування писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови на основі проєктних технологій.

**Ключові слова:** підготовка майбутніх викладачів англійської мови, навчання англійської мови, писемна комунікативна компетентність, проєктні технології, методичні принципи, зміст навчання, модель навчального процесу.

**Антоненко Інна Іванівна “Методика формування компетентності у професійно орієнтованому англійському писемному мовленні майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування” (13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))**

У дисертації теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику формування компетентності у професійно орієнтованому англійському писемному мовленні майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування.

Обґрунтовано рівневий, компетентнісний та жанровий підходи до розвитку вмій деталізованого письма; констатовано доцільність міждисциплінарної взаємодії та інтегрованого компетентнісного підходу, під яким розуміємо процесуальну інтеграцію іншомовної комунікативної і професійної компетентностей; виокремлено жанрову компетентність як передумову синергетичного ефекту в навчанні писемного мовлення фахівців з видавничої справи. Жанровий підхід полягає в розвитку вмій продукувати тексти анонсів, інформаційних або рекламних повідомлень у змодельованих професійних ситуаціях. Підкреслено необхідність вивчення жанрів медіатекстів, що є важливим питанням сучасної лінгводидактики в аспекті розвитку медіаосвіти. Проведено аналіз комунікативно-прагматичної і лінгводидактичної характеристик інформаційних і рекламних текстів, що дало змогу обґрунтувати методичну типологію жанрів, на основі якої реалізується перехід від еліптичного до деталізованого письма. Виокремлені критерії відбору дали змогу обрати навчальний матеріал, лексичний і граматичний мінімуми та зразки текстів. У дослідженні подано розроблену систему вправ, що складається з чотирьох груп вправ, які виконуються на трьох етапах. Запропонована система вправ стала підґрунтям для розробки моделі навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення. Розроблена модель обґрунтовує послідовність навчальних дій, демонструє динамічність професій навчання. Проведено експериментальну апробацію запропонованої методики та перевірено її ефективність, визначено критерії оцінювання рівня сформованості компетентності в писемному мовленні, проаналізовано результати експерименту, подано їх статистичну обробку. Експериментальні дані підтвердили гіпотезу дослідження, що розроблена лінгводидактична модель й відповідна до неї методика навчання професійно орієнтованого англійського писемного мовлення є ефективною. На основі отриманих результатів сформульовано методичні рекомендації для навчання професійно орієнтованого англійського писемного мовлення майбутніх фахівців з видавничої справи та редагування.

**Ключові слова:** професійно орієнтоване англійське писемне мовлення, процесуальна інтеграція, компетентнісний підхід, іншомовна комунікативна компетентність, жанрова компетентність, навчання деталізованого письма, рекламна замітка.

Учений секретар ради – кандидат пед. наук, доцент Кордонова А.В.

**Дисертації,  
захищені в спеціалізованій ученій раді К 58.053.05  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка**

**Скріль Ірина Валентинівна “Формування професійно орієнтованої англійської лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів” (13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови))**



У роботі теоретично обґрунтовано та розроблено методику формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів. Розкрито сутність ключових понять дослідження, визначено структуру професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Відібрано підходи до формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів й обґрунтовано принципи цього процесу. Проаналізовано значний методичний потенціал автентичних відеоматеріалів як ефективного засобу формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у ситуаціях професійно орієнтованого усного спілкування. Сконструйовано зміст формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, здійснено відбір лексичних одиниць та відеофонограм на основі визначених критеріїв. Окреслено етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у таких фахівців та запропоновано відповідну підсистему вправ. Розроблено лінгводидактичну модель формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в говорінні у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи з використанням автентичних відеоматеріалів. Обґрунтовано мету, завдання, гіпотезу, характер, етапи, хід методичного експерименту, висвітлено зміст експериментального навчання. Інтерпретовано отримані дані оцінювання рівнів сформованості цільової компетентності в учасників експерименту, укладено методичні рекомендації.

**Ключові слова:** майбутні фахівці готельно-ресторанної справи, професійно орієнтована англомовна лексична компетентність в говорінні, автентичні відеоматеріали, лексичні одиниці, терміни, ситуації професійно орієнтованого усного спілкування, етапи навчання, підсистема вправ.

Голова ради – доктор пед. наук, професор І. П. Задорожна

## ІНФОРМАЦІЯ

### ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Серія *Педагогіка та психологія*

#### Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

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

#### Фахова реєстрація у ВАК України:

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

**Перереєстрація** – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляються автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН (ДАК) України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет.

У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

#### Загальна характеристика наукової статті

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до чинних вимог ДАК МОН України (Див. Бюлетені ВАК України № 1, 2003; № 2, 2008).

#### Перелік обов’язкових елементів статті:

❖ Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

❖ Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).

❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій:**

❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);

❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;

❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;

❖ цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках вказати прізвище автора, який уперше її висловив;

❖ посилання на інших науковців подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;

❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;

❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;

❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

**Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)

**Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

**Обсяг рецензії** – 3–6 сторінок.

**Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

#### Структура статті

**УДК (універсальна десяткова класифікація).**

**Назва статті.**

**Прізвище та ініціали автора /співавторів.**

**Електронна адреса**

**<https://orcid.org/.....>**

**Місця роботи і навчання.**

**Дата надходження. Дата прийняття до друку.**

**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 .....

### 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 ...

Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

- а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);
- б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);
- в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);
- г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);
- д) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

**Посилання на використану літературу** та джерела у тексті оформлюються відповідно до APA стилю (American Psychological Association) Style.

#### **Література.**

Список літератури має складатися із таких блоків:

**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 онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

**REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англomовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею україномовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

#### **Вимоги до оформлення рукописів:**

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа ( ' ) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки ("..."); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;

• **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передус назва джерела ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноска 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, вчене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;
- відскановані рецензію або витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку (окрім авторів, яким присуджено науковий ступінь кандидата чи доктора наук).

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

**Пакет документів відправляється за адресою:**

Редколегія збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

**[knlupedvisnyk@gmail.com](mailto:knlupedvisnyk@gmail.com)**

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*  
Підписано до друку 29.12.2020 р. Формат 70x108 1/16  
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 18,23  
Умовн. фарбо-відб. 18,34 Обл.-вид. арк. 18,34  
Тираж 100. Зам. № 20 - 345

---

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.