



 **UNICHECK**

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.2620>

ВІСНИК

**КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
Педагогіка та психологія

2022
Випуск 36

Київ

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.2620>

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
Педагогіка та психологія

2022
Випуск 36

Київ
Видавничий центр КНЛУ

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.2620>

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

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

**Series
Pedagogy and Psychology
Serîâ
Psihologiâ ta pedagogika**

2022

Volume 36

**Kyiv
KNLU Publishing Center**

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

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

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 30 червня 2022 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:
Видавничий центр КНЛУ, 2022. Вип. 36. 129 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
Тарнопольський О. Б. – доктор педагогічних наук, професор
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна
Черниш В. В. – доктор педагогічних наук, професор
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Адреса редколегії

*Україна, 03150 Київ–150,
вул. Велика Васильківська, 73
Київський національний лінгвістичний університет
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com
Тел.: +380 (044) 287-33-18
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>*

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

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 30.06.2022

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, 2022, Vol. 36, 129 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
Temopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

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

Labins'ka Bogdana I. – Doctor of Pedagogy, Professor
Yuriy 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
Tarnopolsky Oleg B. – Doctor of Pedagogy, Professor
Alfred Nobel University, Ukraine
Chernysh Valentina V. – Doctor of Pedagogy, Professor
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

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) 287-33-18
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>

ЗМІСТ

<i>Сторінка пам'яті Євтуха Миколи Борисовича</i>	9
<i>Інтерв'ю-портрет</i>	
Професійна підготовка перекладачів: сучасні вимоги та тенденції: бесіда з Н. В. Зінуковою ..	12
<i>До питання про компетентність і компетенцію</i>	
<i>Мартінова Р. Ю.,</i>	
<i>Боднар С. В.</i> Рівні компетенцій і компетентностей володіння іноземною мовою	18
<i>Свиридюк В. П.</i> Особливості фонетичної компетентності як складника міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови	27
<i>Коваль С. В.</i> Компетентність у діалогічному мовленні як мета формування у майбутніх учителів англійської мови	36
<i>Навчання перекладу та його контроль</i>	
<i>Arrame Amal</i> Enseigner La Traduction Specialisee: La Langue Juridique	44
<i>Felicia Dumas</i> Enseigner La Traduction Specialisee En Roumanie, En Contexte Francophone, En Master De Traduction Et Terminologie	53
<i>Карпенко Ю. В.</i> Гра 'Jeopardy!' як засіб технології ед'ютейнмент для формування перекладацької компетентності у студентів	60
<i>Фабрична Я. Г.</i> Теоретичні підходи до контролю та оцінювання якості письмового перекладу в контексті навчання	69
<i>Професійно орієнтоване навчання читання</i>	
<i>Никифорчук Ж. В.</i> Завдання для навчання англійськомовного професійно орієнтованого читання майбутніх богословів	79
<i>Особливості викладання мов у період карантину</i>	
<i>Густі І., Барань Є.,</i> Особливості викладання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II (результати анкетного опитування й інтерв'ювання)	90
<i>Лехнер І.,</i>	
<i>Фабіян М.</i>	
<i>Вибіркові навчальні дисципліни</i>	
<i>Бігич О. Б.</i> Зміст вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”	103
<i>Рецензія</i>	
<i>Дмітренко Н. Є.</i> Рецензія на монографію Синекон Оксани Степанівни “Диференційоване навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій” (2022 рік) ...	111
<i>Програма</i>	
<i>Стрілець В. В.</i> Робоча програма навчальної дисципліни “Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів”	115
Вимоги до публікацій	125

CONTENTS		
<i>In Memoriam</i>		9
<i>Portrait Interview</i>		
Professional Translators'/ Interpreters' Training: Current Trends and Requirements: Interview with N. Zinukova		12
<i>Speaking of Competence and Competency</i>		
<i>Martynova R., Bodnar S.</i>	Levels of competences and competencies of foreign language proficiency	18
<i>Sviridyuk V.</i>	Phonetic competence features as a component of intercultural communicative competence of prospective German language teachers ...	27
<i>Koval S.</i>	Dialogical speech competence as a goal of prospective English teachers development	36
<i>Translation Teaching and Control</i>		
<i>Arrame A.</i>	Teaching Specialized Translation. Legal Language	44
<i>Dumas F.</i>	Teaching specialized translation in Romania in a Francophone context at Master's Degree Classes on Translation and Terminology	53
<i>Karpenko Yu.</i>	'Jeopardy!' game as edutainment technology of forming students' translation competence	60
<i>Fabrychna Ya.</i>	Academic approaches application to translation quality assessment and evaluation in translation teaching context	69
<i>Professionally Oriented Reading Teaching</i>		
<i>Nykiforchuk Zh.</i>	Professionally oriented reading assignments for teaching English to prospective theologians	79
<i>Languages Teaching During the Quarantine Period</i>		
<i>Husztí I., Bárány E., Lechner I., Fábián M.</i>	Peculiarities of language teaching during the quarantine period at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (the results of questionnaire data and of interviewing)	90
<i>Optional Teaching Courses</i>		
<i>Bihych O.</i>	The content of the optional course "Visual aids for teaching foreign languages and cultures"	103
<i>Reviews</i>		
<i>Dmitrenko N.</i>	Review on the monograph of Synekop Oksana Stepanivna "Differentiated Instruction of English Professionally Oriented Communication of Prospective Specialists in the Field of Information Technologies"	111
<i>Syllabi</i>		
<i>Strilets V.</i>	Semantic and Stylistic Issues of Specialized Translation Syllabus	115
Requirements for Publication		125

СТОРИНКА ПАМ'ЯТІ ЄВТУХА МИКОЛИ БОРИСОВИЧА 26.06.1938 – 15.06.2022

Patriae decori civibus educandis
(Освічені громадяни є окрасою Батьківщини)



15 червня 2022 року на 84-ому році пішов із життя Євтух Микола Борисович – відомий, як в Україні, так і далеко за її межами, учений у галузі історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник народної освіти України, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, член бюро Відділення вищої освіти НАПН України.

Микола Борисович був і назавжди залишиться улюбленим Учителем для величезної когорти підготовлених ним науковців (докторів і кандидатів наук), аспірантів і студентів, вчителів і освітян.

Яскраву постать Миколи Борисовича Євтуха як видатного вченого, педагога, талановитого організатора науки, особистості з непересічними людськими якостями ми пам'ятатимемо такою, якою її з надзвичайною теплотою за його життя описують у книзі “Феномен наукової школи академіка Миколи Євтуха” (за заг. ред. Євтуха М. Б., Омельченко Н. М., Шеремета Ю. А. – Київ: Альфа-Віта Груп, 2022) відомі вчені з огляду на його становлення та професійне зростання, наукові здобутки, співробітництво з ним та ділові стосунки, дружбу і надзвичайну соціальну активність.

Микола Борисович Євтух – це потужний науковець, організатор освіти, патріот, педагог, людина з високими моральними якостями (Л. В. Губернський), якій притаманні природна інтелігентність, вихованість мудрість, доброзичливість, енциклопедична освіченість, душевна щирість (В. С. Бакіров), працездатність, відповідальність, людяність, бажання постійно вдосконалювати себе, завжди бути готовим прийти на допомогу (В. П. Мельник).

Микола Борисович Євтух – це надзвичайно талановитий, працелюбний і працездатний, сміливий науковець (А. І. Кузьмінський), він – справжній велетень духу, звитяги і справедливості (В. П. Андрущенко), характерними людськими якостями якого є щирість, відкритість, благоспрямованість, абсолютна обов'язковість і ретельна відповідальність, чуйність і постійна готовність творити добро, прийти на допомогу в скрутній для людини ситуації (А. І. Кузьмінський).

У співпраці, спілкуванні, ділових зустрічах з Миколою Борисовичем його колеги переконувалися у Високості думок цієї людини, захоплюючись Правдивістю, Порядністю, непогамованою Привітливістю, Вихованістю, Культурністю (Г. Г. Філіпчук).

Постать Миколи Борисовича є неосяжною, незабутньою у його життєвому ентузіазмі та терпінні до негараздів. Послідовність та порядність у ділових справах, щирість емоцій та відданість у дружбі – є незабутніми та неповторними (Т. С. Яценко).

Микола Борисович Євтух – це Син-гуманітарій, породжений нашою Україною. Якраз ця синівська місія визначила його не тільки інтимно власну, а й широку суспільну долю, пересічний шлях, сповнений радіщами і болем за близьких йому і далеких людей, з якими він щедро ділиться своїми здобутками, вистражаними розумом і душею впродовж усього життя. Воно ж було укоріненим від народження у Поліському краї – цьому осередку древлянської звитяги (І. Д. Бех).

Високі наукові ступені і вчені звання, солідні посади у наукових інституціях і закладах вищої освіти України не вплинули на притаманні йому людяність, чуйність, повагу до людей. Родинне виховання на далекій Рівненщині, позитивний вплив і підтримка з боку добрих людей, які були на його шляху, надзвичайно висока вимогливість до себе, сприяли формуванню знаного вченого, великого освітянина, організатора педагогічної науки в Україні (Л. В. Губернський).

Микола Борисович Євтух народився 26 червня 1938 року в с.м. Заріччя Зарічнського району Рівненської області.

У 1962 році закінчив філологічний факультет Львівського державного університету імені І. Я. Франка, після чого розпочав свою діяльність учителем української мови та літератури у школах № 51 імені Івана Франка та №9 м. Львова.

У 1969 році вступив до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, після закінчення якої обіймав посади старшого наукового співробітника НДІ педагогіки УРСР, вченого секретаря Ради з координації наукових досліджень в галузі психолого-педагогічних наук України.

З 1978 року – старший викладач, доцент, професор, а упродовж 1989-1997 років – завідувач кафедри педагогіки і психології Київського державного педагогічного інституту іноземних мов (нині Київський національний лінгвістичний університет).

З 1997 по 2018 рік – академік-секретар Відділення педагогіки і психології (нині Відділення вищої освіти) Національної академії педагогічних наук України.

Глибоко змістовні, фундаментальні праці, широке коло досліджуваних проблем, масштабний, багатоаспектний, нестандартний підхід до розв’язання важливих освітніх і наукових питань, глибина і цілісність теоретичних висновків, продуктивний вихід у практику – далеко не повний перелік науково-дослідницьких достоїнств знаного ученого Миколи Борисовича Євтуха (А. І. Кузьмінський).

Будучи фахівцем у царині історії педагогіки, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, Микола Борисович Євтух досліджував проблеми філософії освіти, народної педагогіки, освіти і педагогіки зарубіжних країн.

Академік Микола Борисович Євтух вперше започаткував новий напрям в педагогічній науці – традиції виховання в зарубіжній народній педагогіці. Він є автором першої в Україні навчально-контролюючої системи з курсу “Педагогіка”, що успішно апробована і використана в практиці закладів вищої освіти.

Результати наукових досліджень висвітлені Миколою Борисовичем в більш, ніж 500 наукових та науково-методичних працях. З-поміж них монографії “Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)”, “Просвітницька діяльність і педагогічні ідеї видатних українських вчених, письменників і громадських діячів (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)”, “Просвітницька діяльність та педагогічні погляди О. В. Духновича”, у співавторстві – “Гуманізація виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918 – 1939 рр.)”, “Освітня діяльність української еміграції у Чехословаччині між двома світовими війнами (1921 – 1945 рр.)”, “Технологія інноваційної педагогічної освіти”; підручники у співавторстві – “Педагогіка: теорія та історія” (перший в Україні підручник для вищих навчальних закладів посткомуністичного періоду), “Педагогіка і психологія вищої школи”, “Соціальна педагогіка”, “Психологія і педагогіка” (третє видання, одне – англійською мовою), “Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях” (друге видання), “Педагогічна психологія” (друге видання), “Культура взаємин”, “Педагогічна система самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення”; навчальні посібники – “Технологія соціальної роботи в зарубіжних країнах”, “Соціальна робота в зарубіжних країнах”, “Правові основи української педагогіки: етика та соціальні норми”, “Актуальні

питання педагогіки”, “Психологія та педагогіка креативного розвитку особистості” (який також англійською мовою видано у Польщі) тощо, а також низка статей у “Педагогічному словнику”, “Енциклопедії освіти” й у багатьох провідних наукових виданнях, зокрема й міжнародних.

Микола Борисович – чи не єдиний послідовник національного просвітництва. Його духовна палітра зачепає серця не тільки фахівців, а й простих віруючих осіб (І. Д. Бех). Микола Борисович ініціював проведення міжнародних духовно-світських конференцій, лекцій, круглих столів з актуальних проблем виховання дітей та молоді; сприяв відкриттю недільних шкіл, дитячих притулків при церквах. Як голова наукової ради Православного педагогічного товариства академік Микола Борисович Євтух брав безпосередню участь у розробленні програми біблійної історії та християнської етики для учнів 1-11 класів, яку схвалено Міністерством освіти і науки України, та у виданні “Православного педагогічного вісника” (Н. Г. Ничкало).

Наукові здобутки Миколи Борисовича стали відомі далеко за межами України і сприяли підвищенню наукового іміджу нашої країни на світовому рівні (Зеня Л. Я. Інтерв'ю-портрет. Бесіда з М. Б. Євтухом. – Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 31. URL: <http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/article/view/192414>).

Під керівництвом Миколи Борисовича Євтуха сформовано потужну наукову школу, яку представляють підготовлені ним 50 докторів та 130 кандидатів наук. Його учні продовжують його науковий шлях – шлях Поліського Сковороди, як вони завжди вважали, в закладах вищої освіти по всій Україні і за її межами (США, Англія, Франція, Ізраїль, Йорданія, Іспанія, Німеччина, Угорщина, Польща, Куба). До останнього дня Микола Борисович працював над книгою “Феномен наукової школи академіка Миколи Євтуха” (за заг. ред. Євтуха М. Б., Омельченко Н. М., Шеремета Ю. А. Київ: Альфа-Віта Груп, 2022), яку він присвятив своїй науковій родині, своїм науковим дітям з вірою в їхні крила.

Діяльність академіка Миколи Борисовича Євтуха поцінова урядом, академічним загалом, а також Українською православною церквою. Він нагороджений численними орденами, медалями, почесними грамотами з врученням нагрудних знаків та відзначений подяками різних установ і інституцій.

У 2018 році Микола Борисович Євтух за вагомих внесок у розбудову України, заслуги перед українським народом та благодійну діяльність нагороджений Знаком Ордена “Святий Князь Володимир” з присвоєнням йому титулу Старшина Ордена “Святий Князь Володимир”.

Справа всього життя визначного педагога Миколи Борисовича Євтуха, вагома, натхненна, за великим рахунком вічна (І. Д. Бех), житиме в віках ...

Світла пам'ять незабутньому Миколі Борисовичу Євтуху!

Любов ЗЕНЯ,
доктор педагогічних наук, доцент,
декан факультету перекладознавства
Київського національного лінгвістичного університету

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

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

Професійна підготовка перекладачів: сучасні вимоги та тенденції – бесіда кандидата педагогічних наук, доцента Т.І.Коробейнікової з доктором педагогічних наук, професором, завідувачем кафедри європейських і східних мов та перекладу Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» Наталією Вікторівною Зінуковою.



Шановна Наталіє Вікторівно, дозвольте запросити Вас до дискусії щодо підготовки перекладачів у закладах вищої освіти. У 2018 році вітчизняна методика збагатилась першою докторською дисертацією з навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері. Коли та що саме дало Вам поштовх до проведення цього дослідження?

Методика формування фахової компетентності усного перекладача, починаючи з перших днів роботи і впродовж моєї кар'єри, була провідним напрямком розвитку як викладача та науковця.

Методика навчання перекладу як спеціальності в Україні на сьогодні знаходиться в стадії розробки. В умовах посилення процесів глобалізації та євроінтеграційного курсу, що обрала Україна, перекладацька діяльність відіграє все більш значну роль як у житті нашої держави, так європейського та світового суспільства в цілому. А це означає, що змінилося соціальне замовлення на цю професію, стали висуватися інші вимоги до підготовки фахівців у цій сфері. Значно зросли вимоги до професійної компетентності перекладача, з'явилася необхідність у підготовці фахівців, які могли б повноправно конкурувати на європейському та міжнародних ринках. Необхідно було розробити наукову концепцію та створити систему підготовки професійного перекладача у закладі вищої освіти.

З якими труднощами Ви зіткнулись у процесі наукового обґрунтування своїх практичних здобутків?

На сьогоднішній день перекладацька діяльність, на думку експертів, стала повноправним виробництвом зі своїм набором галузевих стандартів та інструментарію спілкування з клієнтами за допомогою сучасних прийомів маркетингу й інших ринкових способів просування послуг до кінцевого споживача.

Епоха, в яку ми живемо, це – епоха інформації. Комп'ютер та Інтернет принесли революцію в усі сфери життя, зокрема і у процеси здійснення бізнесу. Один із сегментів ринку зазнав значних змін, і цей сегмент пов'язаний із перекладом документів.

Щоб бути успішним та вижити в умовах глобальної конкуренції, сучасний бізнес не може обмежитись тільки локальним ринком. Натомість цього необхідно добиватися міжнародної присутності. Якщо компанія планує вихід на міжнародний рівень, їй знадобиться допомога. А основою будь-яких міцних ділових стосунків є якісна комунікація.

Ступінь зорієнтованості освітніх програм вищів на ринок праці стає ключовим показником ефективності вищої освіти загалом, та підготовки студентів окремих спеціальностей зокрема. Цей процес може бути реалізований завдяки систематизованій взаємодії освіти та працедавців. Формалізуватися цей процес може у вигляді критеріїв та вимог до випускників щодо їхньої придатності до здійснення практичної діяльності. Сьогодні ми спостерігаємо суттєвий зріст актуальності внеску бізнесу до процесу визначення завдань та змісту освіти.

У перекладах, як і в будь-якому виді бізнесу, єдиним методом заохочення й утримання клієнта є висока якість продукції та послуг. Сучасні стандарти вимагають розроблення нової

освітньої програми, яка базується на компетентнісному підході, пріоритетною орієнтацією якого є цілі – вектори освіти: самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності та соціалізація. Вирішення цих проблем визначає параметри та властивості освітніх послуг, найважливішими з яких є бажані характеристики майбутнього контингенту студентів; цілі навчання й адекватне співвідношення між фундаментальними, соціально-економічними, спеціальними, тобто прикладними знаннями; тривалість та етапи навчання; технології навчання та контроль його результатів; характеристики викладацького складу; типи навчальних засобів тощо.

Для вирішення питань розроблення нових освітніх стандартів і програм для підготовки майбутніх перекладачів необхідно зробити маркетинговий аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища. Аналіз зовнішнього середовища передбачає вивчення ринку перекладацьких послуг в країнах Європи, США та в Україні з метою врахування вимог цього ринку, ретельне вивчення груп потенційних споживачів освітніх послуг, а також адаптацію освітнього процесу до потреб ринку послуг перекладу з подальшим коригуванням навчальних планів і програм підготовки майбутніх перекладачів.

Які інновації в підготовці сучасного перекладача є необхідними та перспективними в контексті стрімкого розвитку міжнародних зв'язків?

Незаперечним є той факт, що світові тенденції розвитку сучасного суспільства спрямовують та корелюють вимоги до конкурентноспроможних фахівців без винятку в усіх галузях, а це, в свою чергу, кидає виклики освітянам. Проводячи постійний моніторинг ринку перекладацьких послуг, а також спираючись на міжнародні освітні стандарти підготовки філологів, ми, викладачі, які задіяні в підготовці перекладачів, без упину в пошуку нових підходів і технологій навчання як усного, так і письмового перекладу не тільки з/на англійську мову, а й інших мов.

Об'єктивно вимогою перекладацької галузі сьогодні є оволодіння майбутнім фахівцем спектром професійних знань і вмінь та їх гармонійне підсилення системою “гнучких або соціальних” навичок. Адекватне реагування вищої освіти на ці запити втілюється передусім в оновленні змісту та підходів до підготовки майбутніх перекладачів, що ґрунтується на потребі розширення уявлення про специфічний розвиток особистості, її внутрішній світ, значення та глибину спілкування з іншою людиною. У зв'язку з цим новітнє методичне осмислення освітнього процесу неможливе без опертя на ідеї екзистенційної психології, зокрема проблем самореалізації особистості, творчості, оволодіння іноземними мовами, набуття свободи та вміння відповідати за неї, розвитку духовності.

Як показує практика, на сьогодні провідними підходами до навчання, на яких слід зосередити увагу, виступають суб'єктно-синергетичний, когнітивний і компетентнісний, розроблені у контексті рівнів методології та принципів, що забезпечують їх реалізацію. У суб'єктно-синергетичному підході активується суб'єктний потенціал особистості перекладача як особливого типу білінгва в професійному становленні у безпосередній взаємодії з професійним середовищем і складовими компонентами процесу перекладу. Він застосовується для розвитку якості мови і культури через опанування специфіки зовнішньоекономічного ділового дискурсу та проявляється через узагальнені дидактичні одиниці, що розкривають професійне середовище (міжкультурну комунікацію, поліфункціональну діяльність, реалізацію певних дій перекладача і професійну роль фахівця: знання, цінності й результативність професійної діяльності). Компетентнісний підхід полягає у дослідженні компетентнісної сфери мовної особистості перекладача як учасника міжкультурної комунікації, сприяє якості перекладацького мислення і передбачає розвиток навичок, формування вмінь усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері для формування фахової компетентності усного перекладача.

Чи могли б Ви стисло виокремити найбільш значущі складові професійної підготовки майбутніх перекладачів у сфері зовнішньоекономічної діяльності?

Професійна діяльність випускника полягає у мовному посередництві у культурній, зовнішньоекономічній, соціально-політичній, науковій, освітній сферах, а також у міжкультурній комунікації у різних галузях професійної діяльності, таких як ЗМІ, менеджмент, маркетинг, міжнародна економіка, юриспруденція, економіка, інформаційний бізнес тощо.

Усний перекладач згідно з вимогами міжнародного стандарту *SGLIS (Standard Guide for Language Interpretation Services)* має ліквідувати мовний бар'єр між учасниками спілкування у реальному часі, у режимі усного перекладу (синхронний/послідовний), напряму перекладу (з/на мову) та місці його здійснення.

Для цього майбутньому фахівцю необхідні здібності й уміння (пп. 8.3 *SG LIS*), які мають бути підтвердженими документами за результатами навчання усного перекладу, тестування, ступеня, сертифікації та професійного досвіду. Усний перекладач має бути уважним, щоб прослухати повідомлення з високим рівнем концентрації з метою аналізу змісту повідомлення у повному обсязі та точно протягом усього часу; за допомогою аналітичних умінь має трактувати повний та точний зміст повідомлення в умовах жорсткого часового обмеження; бути здатним запам'ятовувати повідомлення тривалий час для передачі його на мову перекладу точно й повно в умовах стресу; має швидко й ефективно відшукати відповідне висловлювання у мові перекладу; має робити записи для підтримки пам'яті в процесі послідовного перекладу та для синхронного перекладу у разі використання мовних пар з великою кількістю граматичних відмінностей; має розуміти, точно й повно передавати повідомлення, включаючи специфічні культурні посилання та концепти; має чітко та ясно звучати для того, щоб аудиторія змогла слухати та розуміти перекладача з мінімальними зусиллями; має поводитися доречно оточення, щоб не відволікати клієнта від повідомлення мовою оригіналу; має пристосовуватись для перекладу у різноманітних ситуаціях; має бути витривалим з метою забезпечення високоякісного перекладу протягом тривалого часу; має долати стрес з метою урівноваження процесу перекладу та відповідних факторів: емоційно зарядженою тематикою та ситуацією, подорожами та публічними виступами, що є невід'ємною частиною усного перекладу.

Особливу увагу в процесі підготовки усних перекладачів необхідно приділяти етичним аспектам роботи, які детально описано у міжнародних стандартах, сумлінності, професіоналізму і конфіденційності, і, в свою чергу, мають бути включеними до програми підготовки.

Отже, професійна компетентність є тим визначальним фактором, який вирізняє випускника перекладацької спеціальності від інших, наприклад, перекладача у сфері професійної діяльності або просто лінгвіста. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне виділення цієї компетентності як найвагомішого компонента професійного портрета лінгвіста-перекладача, оскільки саме високий рівень професійної компетентності забезпечує належну якість виконуваної роботи і, відповідно, ступінь успішності перекладача у професійній діяльності.

У чому родзинка освітньої програми "Переклад" для магістрів, гарантом якої Ви є?

Восени 2021 року означена освітня програма отримала вже вдруге міжнародну акредитацію на 6 років (ZEvA, Німеччина). Втілюючи міжнародні стандарти, ми вже двічі пройшли акредитацію незалежною агенцією з Німеччини, що підтверджує високу якість підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів спеціальності Філологія, переклад (англійська). Ми постійно оновлюємо та переглядаємо компоненти цих освітніх програм, що дозволяє увесь час рухатися вперед, визначати програмні результати навчання з урахуванням потреб зацікавлених сторін, тенденцій розвитку спеціальності та ринку праці, оновлювати цілі, які відповідають місії та стратегії Університету. Інноваційність нашої освітньої програм "Переклад (англійська)" визначається додатковими компетентностями та результатами навчання, які орієнтовані на міждисциплінарні й професійні компетентності та формування м'яких навичок, які прогнозовано будуть актуальними у роботодавців після закінчення циклу навчання.

Так, родзинкою освітньої програми “Переклад” для магістрів є не тільки обов’язкові компоненти, а й введення спеціалізації “Аудіовізуальний / Фаховий переклад”. Здобувачі мають можливість обрати курс і відвідувати заняття з фахового або аудіовізуального перекладу, набуваючи необхідні професійні компетентності створення субтитрів медіа продукції, voice-over та локалізації. Фаховий переклад включає військовий переклад, медичний та галузевий. Ми вже маємо дуже позитивні відгуки від працедавців, які мали змогу випробувати наших здобувачів під час виробничої практики, а потім запросили декількох із них на роботу.

Уже декілька років поспіль Ви викладаєте авторський курс “Аудіовізуальний переклад”. Як виникла ідея його створення і яких результатів уже досягнуто?

Щодо результатів, я вже згадала вище, цей курс користується популярністю у наших здобувачів, вони із задоволенням оволодівають спеціальними вміннями роботи з відповідними програмами створення субтитрів та накладання голосу на відео. Дуже цікаві проекти наших здобувачів надихають і надають розуміння, що ми розвиваємося у вірному напрямку. А ідея створення – це наша звична робота та відчуття необхідності постійних змін для формування конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Наш курс – на постійний тісний зв’язок із працедавцями, який допомагає зрозуміти нові тенденції та вимоги до наших випускників.

Упродовж своєї науково-педагогічної діяльності Ви були учасником багатьох міжнародних проектів. Який із них для Вас є найбільш цікавим та плідним?

Проектів, дійсно, було багато! Це був і виклик щодо такої підготовки наших студентів з ділової англійської мови протягом навчання в Університеті, щоб без додаткової підготовки вони змогли скласти міжнародний кембриджський екзамen VEC-Vantage, і проект подвійних дипломів, який стартував у 2014 році, успішній реалізації якого передувала багаторічна кропітка робота з міжнародної експертизи навчальних планів, їхньої структури та змістового наповнення, що задовольняло наших міжнародних партнерів, які мали змогу спостерігати за успіхами наших студентів протягом міжнародного стажування, а потім запропонувати нам створити такий проект. Відтак ми досягли визнання та зарахування, без винятку й умовностей, усіх результатів навчання на бакалавраті в нашому Університеті, при цьому тільки захист бакалаврської роботи відбувається в партнерському ЗВО на території Польщі. Більше 80 осіб отримали по два дипломи протягом цих років.

Ви стали одним із засновників і віце-президентом громадської організації “Всеукраїнська спілка викладачів перекладу”. На що спрямована діяльність цього об’єднання?

Діяльність громадської організації “Всеукраїнська спілка викладачів перекладу” – це об’єднання фахівців з усіх можливих кафедр закладів вищої освіти, де готують майбутніх перекладачів. Наша багатовекторна мета полягає в координації та наданні допомоги викладачам перекладу, методичній і науковій підтримці, розширенні кола професіоналів-фахівців, інформуванні щодо важливих заходів і подій.

Які б поради Ви надали молодим науковцям?

Вірити у себе, багато працювати і ніколи не говорити фразу: “Я не знаю, чи зможу”!

ДОСЬЄ

Зінкова Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри європейських і східних мов та перекладу Вищого навчального закладу “Університет імені Альфреда Нобеля”, віце-президент Всеукраїнської спілки викладачів перекладу.

У 1989 році закінчила факультет романо-германських мов Дніпропетровського державного університету за спеціальністю “Англійська мова і література”, кваліфікація – філолог, викладач англійської мови і літератури.

З вересня 2000 року по 2003 рік навчалась в аспірантурі з відривом від виробництва Київського національного лінгвістичного університету (спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання германських мов).

28 жовтня 2004 року захистила кандидатську дисертацію “Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації” у спеціалізованій вченій раді Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету (спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання германських мов).

З жовтня 2013 року по 2016 рік навчалась у докторантурі з відривом від виробництва Київського національного лінгвістичного університету (спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання германських мов).

У 2017 році закінчила Вищий навчальний заклад “Університет імені Альфреда Нобеля” за спеціальністю Філологія та отримала кваліфікацію філолога, перекладача з англійської та російської мов.

Доктор педагогічних наук з 2018 року. 09 жовтня 2018 року захистила докторську дисертацію “Методична система навчання студентів магістратури усного перекладу у зовнішньоекономічній сфері (на матеріалі англійської та української мов)” у спеціалізованій вченій раді Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

Стаж науково-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти 32 роки, зокрема на посаді завідувача кафедри англійської філології та перекладу – з 2005 року.

Основні навчальні курси, які викладає: “Теорія перекладу”; “Аудіовізуальний / Фаховий переклад”; “Методологія і організація наукових досліджень та методика викладання перекладу у ВШ” тощо.

З 2018 року викладає курси у ЗВО крани ЄС, Університет “Humanitas”, м. Сосновець, Польща.

З 2014 року по теперішній час є керівником і науковим консультантом у міжнародному проєкті подвійних дипломів бакалаврів зі спеціальності “Business English” в Університеті “Humanitas”, м. Сосновець, Польща.

З 2018 року по теперішній час – керівник і науковий консультант у міжнародному науково-освітньому проєкті за підтримки Євросоюзу Erasmus+ “English Philology Specialization International Business English”, Університет “Humanitas”, м. Сосновець, Польща.

Наукові інтереси зосереджено за напрямками: методика навчання усного перекладу, теорія перекладу, соціокультурні особливості спілкування іноземними мовами.

Підготувала двох кандидатів педагогічних наук:

1) Світлична О. Р., спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови. Захист відбувся 28 травня 2015 року. Тема дисертації “Методика навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансово-банківській галузі (англійська та українські мови)”.

2) Завізон К. Г., спеціальність 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти. Захист відбувся 23 лютого 2021 року. Тема дисертації “Формування комунікативної культури майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки”.

Член спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету.

Зінукова Н.В. є керівником науково-дослідної теми: “Полікультурні аспекти романо-германського філологічного дискурсу та проблеми викладання перекладу, іноземних мов і літератур” (державний реєстраційний номер 0119U000132).

З 2018 року – член редакційної колегії фахового журналу “Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Філологічні науки”, який включено до списку друкованих періодичних наукових фахових видань України категорії “Б”. Виступає рецензентом наукових фахових статей.

Здійснює активну роботу з організації та проведення міжнародних науково-практичних конференцій. Член оргкомітету міжнародної науково-практичної конференції “Молодь України в контексті міжкультурної комунікації” (2017-2021 рр.)

Має 123 публікації, з них 101 наукового та 22 навчально-методичного характеру, у тому числі: 59 наукових статей у фахових вітчизняних і міжнародних виданнях, з них 2 статті опубліковано у виданні, що входить до наукометричної бази Scopus, 1 стаття у виданні, що входить до наукометричної бази Web of Science; 37 тез доповідей; 5 монографій, з них 1 одноосібна. Три навчальні посібники мають гриф “Рекомендовано МОН України”.

Основні публікації останніх років:

1. Зінуква Н.В. Типологія вправ для формування фахової компетентності в усному професійно орієнтованому перекладі. *Іноземні мови*. 2018. № 4. С. 26-36. URL: <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/149723>
2. Zinukova N. Professional Competence in Consecutive Interpreting for Masters of Arts in Philology: Theoretical Basis. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Філологічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 370-379. URL: <https://phil.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/38.pdf>
3. Зінуква Н.В. Реалізація комунікативних стратегій англomовного ділового спілкування. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Філологічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 370-379. URL: <https://phil.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/38.pdf>
4. Korobeinikova T., Volkova N., Zinukova N., Golub D., Kozhushko S., Kozhushkina T., Vakarchuk S. Google Cloud Services as a Way to Enhance Learning and Teaching at University. *CEUR*. 2020. Vol. 2643. P. 106–118. Scopus, ISSN 1613-0073. Access mode: <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper05.pdf> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218567107>
5. Зінуква Н.В. Реалізація комунікативних стратегій англomовного ділового спілкування. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Філологічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 370-379.
6. Зінуква Н.В. Гнучкі навички як вимога часу та їх розвиток у майбутніх перекладачів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2021. Випуск 193. С. 399 - 412.
7. Зінуква Н.В. Типологія помилок в усному професійному перекладі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Філологічні науки*. 2021. № 2 (22). С. 239-250. (
8. Зінуква Н.В. Лінгвістичні особливості змісту текстів англomовного ділового дискурсу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Філологічні науки*. 2021. № 1 (21). С. 176-186.
9. Volkova N., Lebid O., Hrom O, Zinukova N., Korobeinikova T. Teamwork as an interactive educational technology at pedagogical universities. *Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021) / SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 104. Web of Science, eISSN 2261-2424
10. Ishchenko I., Bashkeeva O., Zinukova N. Identification as an indicator of social entropy under globalization: Ukrainian realities and international context. *Przegląd Strategiczny*. 2021. Issue 14. P. 417-436. Scopus, ISSN 2084-6991.

ДО ПИТАННЯ ПРО КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КОМПЕТЕНЦІЮ

УДК: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262035>

РІВНІ КОМПЕТЕНЦІЙ І КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Мартинова Р. Ю.

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет

ім. К.Д.Ушинського”

mytnyk_lar@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-7201-4247

Боднар С. В.

Одеський торговельно-економічний інститут

sv.bodnar@ukr.net

ORCID ID: 0000-0002-9890-327X

Дата надходження 13.06.2022. Дата прийняття до друку 27.06.2022.

Анотація. Проаналізовано поняття “мовна компетенція” й “мовна компетентність”, “мовленнєва компетенція” й “мовленнєва компетентність” та виведено їх співвідношення. Відповідно до трактування цих понять представлено рівні володіння мовним і мовленнєвим матеріалом як у компетаційному, так й у компетентнісному вимірах. Доведено правомірність вважати: 1) **три рівня мовної компетенції**: *перший* – володіння лінгво-мовленнєвим матеріалом відповідно до вимог затвердженої програми, *другий* – володіння лінгво-мовленнєвим матеріалом, що перевищують вимоги затвердженої програми не менш, ніж на 20 %, *третій* – володіння лінгво-мовленнєвим матеріалом, який дозволяє виконувати професійну діяльність в її іншомовному супроводі; 2) **три рівня мовної компетентності**: *перший* відповідає практичній реалізації вимог програми з підготовки фахівців-філологів; *другий* відповідає вимогам ДАК України щодо підготовки кандидатів наук у галузі іншомовної філології; *третій* відповідає статусу доктора філологічних наук – автора нових філологічних концепцій і понять, що вдосконалює іншомовну філологію як науку; 3) **три рівня мовленнєвої компетенції**: *перший* представляє собою усну та письмову нормативну комунікацію у тематичних межах навчальної програми; *другий* – усну та письмову нормативну комунікацію, яка перевищує навчальну програму соціокультурною, країнознавчою, художньо-естетичною тематикою; *третій* – усну та письмову нормативну комунікацію, яка забезпечує здійснення самоосвіти і професійної діяльності іноземною мовою; 4) **три рівня мовленнєвої компетентності**: *перший* відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти відповідно B2, *другий* – відповідно C1, *третій* – відповідно C2.

Ключові слова: рівні компетенцій і компетентності, мовна і мовленнєва компетенції, мовна і мовленнєва компетентності, іноземна мова.

Martynova R. South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky.

Bodnar S. Odesa Trade and Economic Institute.

Levels of competences and competencies of foreign language proficiency

Abstract. Introduction. Nowadays the notions “competence” and “competency” are strictly differentiated in the scientific literature but their use in the methodological works is not always appropriate according to their essence. The problem is in the following: 1) some methodologists simply do not want to take into account that competence in something is not only the proficiency of relevant knowledge, skills and abilities, but also the

possibility of their creative application by making own product; 2) the terms “competence” and “competency” don’t still have different levels of proficiency depending on the amount of the material learned and the range of its practical application. **Purpose.** 1) To specify the competence approach in teaching foreign languages to schoolchildren and students, as well as young scientists and well-known Ukrainian theorists and practitioners in the field of Philology and Linguodidactics; 2) to determine the levels of competences and competencies of students and their teachers with different scientific and methodological potential. **Methods.** Literature study on the topic of the research, comparative analysis of different types of competences and competencies, generalization of the scholars-philologists’ experience. **Results.** This study analysed the notions “language competences and competencies” and “speech competences and competencies” and determined their correlation. Three levels of language and speech competences and competencies depending on the volume of normativity, the depth of prevalence and scientific character of speech have been developed and substantiated. The precise distinction between three levels has been defined and described. **Conclusion.** It has been concluded that three established levels of language and speech competences and competencies will clarify the essence of these concepts, detail their components and become objective characteristics of real foreign language knowledge and skills.

Keywords: levels of competence and competency, language and speech competence, language and speech competency.

Постановка проблеми. Вже понад 15 років навчання іноземної мови школярів і студентів полягає в досягненні в них мовних і мовленнєвих компетенцій та компетентностей. Такий компетентнісний підхід до навчання іноземних мов обумовлено законом України “Про освіту” № 38-39 від 2017 року, відповідно до якого результативне навчання передбачає розвиток у тих, хто навчається, різних видів компетентностей, заснованих на дотичних компетенціях.

І хоча поняття “компетенція” та “компетентність” є чітко диференційованими в науковій літературі, їх використання в методичних дослідженнях далеко не завжди адекватне їхній суті. Нам видається, що проблема оперування цими науковими термінами полягає в тому, що: 1) ряд методистів не вважає за потрібне враховувати, що компетентність у певній сфері – це не тільки володіння відповідними знаннями, навичками й уміннями, а ще й можливостями їх творчого застосування зі створенням власного продукту діяльності; 2) відсутня градація термінів “компетенція” і “компетентність” на різні рівні залежно від обсягу засвоєного матеріалу та спектру його практичного застосування. Саме тому деякі дослідники, бажаючи продемонструвати високий рівень засвоєння їхніми учнями іншомовного матеріалу, замінюють поняття “високий рівень мовної (фонетичної, лексичної, граматичної) компетенції” на поняття “мовної компетентності”.

У зв’язку з цим **цілями** статті є такі: 1) уточнення компетентнісного підходу до навчання іноземних мов школярів і студентів, а також молодих учених та відомих в Україні теоретиків і практиків у галузі філології та лінгводидактики; 2) визначення рівнів компетенцій та компетентностей у тих, хто вивчає іноземну мову, та їхніх викладачів з різним науковим філологічним і методичним потенціалами.

Завдання статті передбачають: 1) аналіз понять “мовна компетенція та мовна компетентність”; “мовленнєва компетенція та мовленнєва компетентність”; 2) визначення рівнів мовної компетенції та мовної компетентності; 3) визначення рівнів мовленнєвої компетенції та мовленнєвої компетентності.

Методи дослідження вміщували вивчення літератури за темою дослідження, порівняльний аналіз різних видів компетенцій і компетентностей, узагальнення досвіду роботи вчених-філологів.

Аналіз наукових праць з теми дослідження і обґрунтування власних поглядів щодо вирішення окреслених завдань. На перший погляд, використання термінів “компетенція” та “компетентність” для демонстрації високого рівня володіння мовним і мовленнєвим матеріалом та можливістю його викладання не викликає труднощів, оскільки вони детально прописані в багатьох дидактичних і методичних дослідженнях. Однак, у зв’язку з недостатньо

коректним оперуванням цими поняттями, вважаємо за потрібне розглянути їх у такому співвідношенні: 1) “мовна компетенція” і “мовна компетентність”; 2) “мовленнєва компетенція” та “мовленнєва компетентність”. У міру трактування цих понять представимо *рівні володіння* вищезгаданими видами мовної та мовленнєвої діяльності.

І. **“Іншомовна лінгвістична (мовна) компетенція”**, за визначенням Ф. Бацевич, являє собою “володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання” (Бацевич, 2004, с. 123). О. Волченко трактує “іншомовну лінгвістичну компетенцію” як “знання системи мови, правил її функціонування в іншомовній комунікації, що дозволяють оперувати мовними засобами для цілей спілкування, відрізнити правильні в мовному плані висловлювання від неправильних і формулювати правила мови” (Волченко, 2006). За результатами досліджень С. Ніколаєвої, “іншомовна лінгвістична компетенція” окреслюється як “здатність учня практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ” (Ніколаєва, 2010).

Як бачимо з наведених визначень, компетенція передбачає створення власних стилістичних елементів іншомовного мовлення. Однак рівень володіння наявним арсеналом мовних засобів у різних учнів чи студентів може бути різним. Так, одна група учнів задовольняється засвоєнням програмного мовного матеріалу та граматично нормативним його оперуванням. Інша група потребує засвоєння додаткової мовної інформації для вирішення практичних мовленнєвих проблем. Третій групі недостатньо володіння мовним матеріалом побутового характеру, їм необхідно брати участь в усній та письмовій професійно мовленнєвій комунікації, що зумовлює вивчення спеціальної професійної термінології та способів її трактування.

Наші дослідження показали, що **мовна компетенція** учнів закладів загальної середньої освіти співвідноситься зі знанням лексико-граматичного матеріалу в обсязі вимог навчальної програми, навичками його вживання в процесі навчально-мовленнєвої практики та вміннями його застосування в усіх видах мовленнєвої діяльності (С. Боднар, 2002). Звідси випливає, що **іншомовна мовна компетенція** може бути **трьох рівнів**: **перший** рівень співвідноситься з володінням мовними засобами відповідно до вимог навчальної програми; **другий** рівень – з володінням мовними засобами, як відповідними навчальній програмі, так і поза її межами, в обсязі додаткових стилістичних характеристик мови, зокрема синонімів, антонімів, омонімів, національно-забарвленої лексики, метафор, гіпербол, епітетів тощо для глибшого вивчення культури, літератури, традицій та звичаїв народів, мова яких вивчається; **третій** рівень – з володінням як програмними розширеними мовними засобами, так і такими, що забезпечують вираження різних аспектів професійної діяльності. Остання проявляється у знанні спеціальної термінології та супутньої лексики. За визначенням Р. Мартинової, термінологічні знання виявляються у здатності диференціювати виучувані поняття за їхніми характеристиками та у здатності самостійно трактувати нові професійні терміни (Мартинова, 2016).

Складніші операції з розширеним мовним матеріалом співвідносяться з поняттям **мовної компетентності**. Так, під **“мовною компетентністю”** Н. Хомський розуміє “знання мови як абстрактної системи, що лежить в основі поведінки, а також системи, що складена з правил, які взаємодіють з метою створення потенційно нескінченної кількості речень-висловлювань, тобто це не просто знання мови, а знання правил мови та їх співвідношення” (Хомський, 1972, с. 84). Саме таке трактування мовної компетентності послаблює диференціацію понять “мовна компетенція” та “мовна компетентність”, тому що у його визначенні відсутній елемент творчої модифікації мовної структури мовлення. Інше визначення “мовної компетентності” представляє О. Семенов, яка окреслює “мовну компетентність” як “комплекс

лінгвістичних знань про мову як суспільне явище та систему, що постійно розвивається” (Семенов, 2005, с. 33). Проте, як саме розвивається мовна система, авторка не визначає і тому недостатньо обґрунтовує саму сутність мовної компетентності.

Ми вважаємо, що “**мовна компетентність**” співвідноситься з розширенням наявних лінгвістичних знань у представленні стилістичних особливостей мовлення відомих письменників, поетів, політиків, журналістів, науковців – носіїв мови, тобто такої лінгвістичної інформації, яка досліджується і презентується у філологічних кандидатських дисертаціях (спеціальність 10.02.04 – германські мови). Ще більшою мірою **іншомовна мовна компетентність** проявляється в роботах відомих учених-філологів, авторів нових філологічних концепцій, понять, теорій та жанрів.

Виходячи зі сказаного, **мовна компетентність може бути трьох рівнів. Перший рівень** відповідає практичній реалізації вимог програми з підготовки фахівців-філологів, а саме: вчителів і викладачів іноземних мов, які, крім практичного володіння іноземною мовою, знають її теоретичні засади: структуру мови, мовні норми, закони системи мови; обізнані з теоретичною фонетикою, теоретичною граматикую, лексикологією та стилістикою певної іноземної мови і володіють різними мовними дискурсами, такими як: науковий, академічний, педагогічний, публіцистичний, суспільний і внаслідок цього здатні проводити філологічний аналіз будь-якого художнього чи наукового тексту. **Другий рівень** відповідає вимогам ДАК України щодо підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, які широко ерудовані в галузі актуальних теоретичних концепцій філологічної думки, здатні до самостійної науково-дослідної та викладацької діяльності в закладах вищої освіти за спеціальністю “035 Філологія”; спроможні підготувати власне наукове дослідження, що має теоретичне та практичне значення в лінгвістичній галузі й новизну та відображає результати власної експериментальної роботи в галузі “філологія”. **Третій рівень** відповідає обґрунтуванню нових філологічних концепцій, понять, теорій, що вдосконалює іншомовну філологію як науку. Такий високий рівень філологічної компетентності мають відомі українські вчені-філологи, серед яких:

1. **О. П. Воробйова**, доктор філологічних наук, професор – автор категоріально-семантичної моделі, в якій взаємодіють три текстові підсистеми: макрознаку, комуніканта і дискурсу, і вперше у фокусі уваги виявляється гетерогенний характер категорій тексту, які відносяться до кількох понятійних площин, що представляють текст у його різних іпостасях; нею досліджено проблеми адресованості художнього тексту (одномовна й міжмовна комунікація); запропоновано теорію емоційного резонансу та створено наукову школу когнітивної поетики з новими відгалуженнями, такими як: когнітивна емотіологія, художня концептологія, евристика художнього тексту, інтермедіальна стилістика.

2. **І. М. Колегаєва**, доктор філологічних наук, професор – автор концепції наукового та художнього тексту в комунікативному аспекті його функціонування; нею запропоновано нове бачення функціонування літературного твору як комунікативного феномену; введено до наукового обігу нові терміни (персональна / надперсональна комунікація, мегатекст, мегатекстова структурованість, комунікативно первинні та комунікативно вторинні повідомлення).

3. **Т. М. Корольова**, доктор філологічних наук, професор – автор характеристики дискурсу германських, слов'янських і східних мов; нею досліджено просодію модальності мовлення і сфокусовано увагу на проблемах синергізму лінгвістичних засобів передачі модальних відношень в англійській, китайській та українській мовах; розроблено лінгвістичне забезпечення комп'ютерних, навчальних і прикладних програм з перекладу.

4. **В. А. Кухаренко**, доктор філологічних наук, професор – автор концепції лінгвостилістики цілого тексту як нерозривної єдності горизонтально стратифікованого (мовні рівні) та вертикально

членованого об'єднання композиційно-мовленнєвих та архітектонічних одиниць; нею розроблено та введено до наукового узусу методикау горизонтально-вертикального аналізу художнього тексту; введено в науковий обіг поняття “графон” як засіб експресивізації художнього тексту.

У такий же спосіб, у порівнянні, розглянемо поняття **“іншомовна мовленнєва компетенція”** та **“іншомовна мовленнєва компетентність”**.

П. **“Іншомовна мовленнєва компетенція”**, за визначенням Ф. Бацевич, являє собою “сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата” (Бацевич, 2004, с. 124). Н. Гез надає визначення “мовленнєвої компетенції” як “здатності людини розуміти і породжувати іншомовні висловлювання в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови” (Гез, 1985). У свою чергу, Н. Микитенко під “іншомовною мовленнєвою компетенцією” розуміє “здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми” і з-поміж її складників визначає “ефективні індивідуальні способи взаємодії з людьми; культуру їх спілкування і мовленнєвої поведінки” (Микитенко, 2011).

Ми вважаємо, що **“іншомовна мовленнєва компетенція”**, як й іншомовна мовна компетенція, залежить від обсягу та якості володіння іншомовними мовними засобами. Однак сама по собі не передбачає створення власного продукту іншомовної мовленнєвої діяльності у вигляді нового жанру мовлення або серйозних мовленнєвих композицій, що складаються із сукупності різних жанрів.

З наведених вище визначень цілком зрозумілим є різний потенціал іншомовної мовленнєвої діяльності, який проявляється в певному обсязі говоріння, його адекватності темі, спонтанності мовлення, здатності до вибору мовленнєвої поведінки в залежності від спектра обговорюваної інформації й умов перебігу розмови. Саме тому, на нашу думку, **іншомовна мовленнєва компетенція** може бути **трьох рівнів: перший** рівень відповідає нормативно обумовленій усній та письмовій комунікації в межах навчальної програми. Це проявляється у здатності проводити запрограмоване тематичне спілкування на основі тематичних ситуацій, що спонтанно виникають, а також на основі прочитаної навчальної та художньої адаптованої літератури; **другий** рівень – усній та письмовій нормативній комунікації, що перевищує вимоги навчальної програми у таких аспектах мовлення, як: соціокультурний, країнознавчий, художньо-естетичний. Це проявляється у говорінні й письмі на актуальні соціально-побутові, навчально-виховні, патріотичні, культурологічні теми у зв'язку із життєво обумовленими ситуаціями, що спонтанно виникають; **третій** рівень – усній та письмовій нормативній комунікації в межах вищезазначеної та професійно обумовленої тематики. Це проявляється у використанні іноземної мови як засобу вирішення соціально-побутових і професійних завдань теоретичного та практичного характеру, а саме: виконанні навчальних робіт, обґрунтуванні своїх професійних дій, затвердженні власної точки зору, опонуванні співрозмовникові та вербальному впливу на його поведінку.

Як бачимо, жоден із описаних рівнів мовленнєвої компетенції не передбачає створення власних стилів мовлення, власних елементів іншомовної мовленнєвої поведінки, взаємодії різножанрових форм викладу думок, наприклад, написання петиції до органів публічної влади, звернення з вимогами або ініціативами до місцевої адміністрації, виклад претензій щодо неправомірної поведінки певних осіб, критичний аналіз подій, що відбулися.

Складніші мовленнєві дії співвідносяться з поняттям **мовленнєвої компетентності**. Так, вчені О. Бігич, Н. Бориско, Г. Борецька, С. Ніколаєва трактують **“іншомовну мовленнєву компетентність”** як “здатність особистості вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, у відповідності з нормами і культурними традиціями в умовах

прямого та опосередкованого спілкування” (Бігич та ін., 2013, с. 36). С. Боднар визначає “іншомовну мовленнєву компетентність” як “здатність людини створювати зв'язні відрізки мовлення з урахуванням граматичних, лексичних і синтаксичних правил, комунікативної ситуації й екстралінгвістичних чинників, які є невід’ємними складниками процесу комунікації; логічно організовувати висловлювання в цілісні тексти та представляти їх відповідно до стилю мовлення та принципів риторичної ефективності” (Боднар, 2016, с. 159). А. Фрумкіна зводить таку компетентність до “наявності у вчителів словникового запасу, достатнього для вільної комунікації іноземною мовою в рамках соціокультурної і соціо-побутової тематики. А вони, в свою чергу, повинні ґрунтуватися на фонетичній, граматичній і лексичній компетенціях, що дозволяють формування мовленнєвих компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності (Фрумкіна, 2019, с. 77).

Ми вважаємо, що **іншомовна мовленнєва компетентність** полягає у можливості лінгвістично нормативної, розширеної іншомовної комунікації в обсязі, що перевищує вимоги навчальної програми; характеризується проявом соціокультурних, лінгвокраїнознавчих і художньо-естетичних знань та обов'язково є емоційно обумовленою. Людина, яка розмовляє іноземною мовою, повинна вміти зацікавити співрозмовника темою бесіди, переконати його у власній позиції, вислухати його претензії, толерантно прийняти їх, висловити подяку чи задоволення, виразити подив чи здивування, продемонструвати почуття радісного очікування тощо (Мартинова, 2004, с. 292; 2020, с. 28).

Виходячи зі сказаного, вважаємо, що **іншомовна мовленнєва компетентність** може бути **трьох рівнів**. **Перший рівень** передбачає знання лінгвістичних особливостей розмовної та ділової комунікації, вміння вести її в спонтанно виникаючих обставинах у межах державної освітньої програми, характеризується іншомовними мовленнєвими вміннями відповідно до вимог B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а саме: “може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й дискусії за фахом. Може вільно спілкуватися з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи “за і проти”, може описати власний досвід, сподівання, мрії, події, що відбуваються, тощо” (Загальноєвропейські рекомендації, с. 24). **Другий рівень** передбачає знання стилістичних особливостей розмовної, ділової, літературної, соціокультурної комунікації та вміння вести її в спонтанно виникаючих обставинах понад вимог державної освітньої програми не менше, ніж у 20% її обсягу; характеризується іншомовними мовленнєвими вміннями відповідно до вимог C1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а саме: “може розуміти широкий спектр достатньо складних та об’ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов’язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та роботі. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв’язними програмами висловлювання” (Ніколаєва, 2003, с. 24). **Третій рівень** передбачає знання стилістичних особливостей розмовної, ділової, літературної, соціокультурної комунікації, специфічної термінології профільної дисципліни та здатність брати участь у мовленнєвих контактах як діалогічного, так і полілогічного характеру з вираженням різноманітних почуттів та емоцій. Цей рівень мовленнєвої компетентності також характеризується іншомовними мовленнєвими вміннями відповідно до вимог C2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, а саме: “може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв’язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у доволі складних ситуаціях” (Ніколаєва, 2003, с. 24).

Проведений аналіз іншомовних мовних дій та іншомовних мовленнєвих вчинків у різних видах мовленнєвої діяльності дозволив виявити необхідність їх диференціації залежно від обсягу нормативності, глибини поширеності та науковості мовлення. Звідси нашими висновками є такі:

1. Унаслідок аналізу понять “*мовна компетенція*” та “*мовна компетентність*” встановлено, що: а) *мовна компетенція* співвідноситься зі знанням лексико-граматичного матеріалу в обсязі вимог навчальної програми, навичками його вживання у процесі навчально-мовленнєвої практики та вміннями його застосування у всіх види мовленнєвої діяльності; б) *мовна компетентність* співвідноситься зі знанням лексико-граматичного матеріалу обсягом вище вимог навчальної програми, навичками його вживання у процесі розширеної навчально-мовленнєвої практики та вміннями його самостійного доповнення для використання у всіх видах спонтанної іншомовної комунікації.

Унаслідок аналізу понять “*мовленнєва компетенція*” та “*мовленнєва компетентність*” встановлено, що: а) *мовленнєва компетенція* проявляється у можливості лінгвістично нормативної іншомовної комунікації в обсязі вимог навчальної програми; б) *мовленнєва компетентність* проявляється у можливості лінгвістично нормативної, розширеної іншомовної комунікації, що обсягом перевищує вимоги навчальної програми і характеризується вираженням різних почуттів й емоцій у процесі діалогічного та полілогічного спілкування.

2. Визначено *рівні “мовної компетенції” та “мовної компетентності”*. Рівнями мовної компетенції є такі: *перший* – співвідноситься із володінням мовними засобами відповідно до вимог навчальної програми; *другий* – співвідноситься із володінням мовними засобами, як відповідними навчальній програмі, так і більш різноманітними, що досягається за рахунок додаткових стилістичних характеристик мовлення; *третій* – співвідноситься з володінням як програмними розширеними мовними засобами, так й такими, що забезпечують вираження різних аспектів професійної діяльності.

Рівнями мовної компетентності є такі: *перший* – відповідає практичній реалізації вимог програми з підготовки фахівців-філологів, а саме: вчителів і викладачів іноземних мов; *другий* – відповідає вимогам ДАК України щодо підготовки кандидатів наук / докторів філософії у галузі іншомовної філології; *третій* – відповідає статусу доктора філологічних наук – автора нових філологічних концепцій, понять і жанрів, що вдосконалює іншомовну філологію як науку.

3. Визначено *рівні мовленнєвої компетенції та мовленнєвої компетентності*. Рівнями *мовленнєвої компетенції* є такі: *перший* – відповідає нормативно обумовленій усній та письмовій комунікації у межах навчальної програми; *другий* – відповідає усній та письмовій нормативній комунікації, що перевищує вимоги навчальної програми у таких аспектах мовлення, як: соціокультурний, країнознавчий, художньо-естетичний; *третій* – відповідає усній та письмовій нормативній комунікації в межах соціально-побутової та професійної діяльності.

Рівнями мовленнєвої компетентності є такі: *перший* – характеризується іншомовними мовленнєвими вміннями відповідно до вимог B2, *другий* – C 1, *третій* – C2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Вважаємо, що такі рівні іншомовної мовної та мовленнєвої компетенцій та компетентностей уточнюють сутність цих понять, деталізують їхні складові та слугують об'єктивними характеристиками реальних іншомовних знань і вмінь. Обґрунтовані рівні також нівелюють неправомірне визначення тем кандидатських дисертацій, в яких поняття “*мовна компетентність*” вживається натомість поняття “*мовної компетенції*”, особливо щодо навчання іншомовного лінгво-мовленнєвого матеріалу учнів початкових, середніх і старших класів загальноосвітніх закладів середньої освіти.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні рівнів методичної компетенції та компетентності тих, хто забезпечує володіння іноземною мовою, залежно від поставлених цілей, обсягу та якості її засвоєння.

ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.
- Бігич, О. Б. (2006). *Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи*. Київ: Ленвіт.
- 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 практика*. Київ: Ленвіт.
- Боднар, С. В. (2002). До проблеми навчання учнів старших класів методики роботи з англійськими газетними текстами. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 11-12*, 154-159.
- Боднар, С. В. (2016). Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки, 1 (11)*, 158-164.
- Волченко, О. М. (2006). *Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах* (Кандидатська дисертація). АПН України, Інститут педагогіки, Київ, Україна.
- Гез, Н. И. (1985). Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе, 2*, 17-24.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред. укр. вид.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Закон України "Про освіту" (2017). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Мартинова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнометодична модель навчання іноземних мов: [монографія]*. Київ: Вища школа.
- Мартинова, Р. Ю. (2016). *Психологические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей* [монографія]. Одеса: Освіта України.
- Мартинова, Р. Ю. (2020). Емоційно-мовленнєвий компонент змісту навчання іноземних мов старшокласників. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія, 33*. С. 18-29.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей* [монографія]. Тернопіль: ТНПУ.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови, 2*, 11-17.
- Семенов, О. М. (2005). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: Мрія-1.
- Фрумкіна, А. Л. (2019). Сутність поняття "готовність майбутніх вчителів до інтегрованого навчання молодших школярів предметної та іншомовної мовленнєвої діяльності". *Інноваційна педагогіка, 16(2)*, 74-78.
- Хомский, Н. (1972). *Язык и мышление*. Москва: Издательство Московского университета.

REFERENCES

- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoyi lnhvistyky*. Kyiv: Akademiya.
- Bihych, O. B. (2006). *Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentsiyi vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly*. Kyiv: Lenvit.

- 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 praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Bodnar, S. V. (2002). Do problemy navchannya uchniv starshykh klasiv metodyky roboty z anhlomovnyimi hazetnymi tekstamy. *Naukovyy visnyk PDPU im. K. D. Ushyns'koho*, 11-12, 154-159.
- Bodnar, S. V. (2016). Problema formuvannya inshomovnoyi dyskursyvnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. *Visnyk Dnipropetrovs'koho universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykholohiya"*. *Pedahohichni nauky*, 1(11), 158-164.
- Volchenko, O. M. (2006). *Formuvannia komunikatyvnoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh* (Kandydats'ka dysertatsiia). APN Ukraina, Instytut pedahohiky, Kyiv, Ukraina.
- Gez, N. I. (1985). Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii kak obyekt zarubezhnykh metodicheskikh issledovaniy. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2, 17-24.
- Zakon Ukrainy "Pro osvitu"*. (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Martynova, R. Yu. (2004). *Tsilisna zahal'nometodychna model' navchannya inozemnykh mov* [monohrafiya]. Kyiv: Vyshcha shkola.
- Martynova, R. Yu. (2016). *Psikhologicheskiye osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatelnosti studentv neyazykovykh spetsial'nostey: monografiya*. Odessa: Osvita Ukraїni.
- Martynova, R. Yu. (2020). Emotsiyno-movlennyevyi komponent zmistu navchannya inozemnykh mov starshoklasnykiv. *Visnyk KNLU. Seriya Pedahohika ta psykholohiya*, 33, 18-29.
- Mykytenko, N. O. (2011). *Teoretychni osnovy formuvannya inshomovnoyi profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychyykh spetsial'nostey* [monohrafiya]. Ternopil': TNPU.
- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red. ukr. vyd.). (2003). *Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Kyiv: Lenvit.
- Nikolayeva, S. Yu. (2010). Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. *Inozemni movy*, 2, 11-17.
- Semenoh, O. M. (2005). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury*. Sumy: Mriya-1.
- Frumkina, A. L. (2019). Sutnist' ponyattya "hotovnist' maybutnikh vchyteliv do intehrovanoho navchannya molodshykh shkolyariv predmetnoyi ta inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti". *Innovatsiyna pedahohika*, 16(2), 74-78.
- Khomskiy, N. (1972). *Yazyk i myshleniye*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta.

УДК: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262062>

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДНИКА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Свиридюк В. П.

verasviridjuk@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 10.05.2022. Рекомендовано до друку 11.06.2022.

Анотація. У статті подано результати теоретичного дослідження лінгвістичної складової міжкультурної комунікативної компетентності викладачів німецької мови. Представлено фонетичні особливості німецької мови з урахуванням її плурицентричного характеру. Наведено приклади фонетичних явищ національних варіантів австрійської та швейцарської німецької мови. Зазначено фонетичні явища німецької мови, які виникають у процесі оволодіння й спілкування німецькою мовою та впливають на мовну й стилістичну грамотність майбутніх викладачів. Проілюстровано зразки фонетичної компетентності, які виокремлюють національно марковану особливість німецької мови і становлять зміст навчально-методичного матеріалу для формування навичок і вмій міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: формування міжкультурної комунікативної компетентності, фонетична компетентність, майбутні викладачі, національний варіант німецької мови

Sviridjuk V. Kyiv National Linguistic University

Phonetic competence features as a component of intercultural communicative competence of prospective German language teachers

Abstract. Introduction. The article presents the results of a theoretical study of the linguistic component of the intercultural education of the German language. The phonetic features of the German language are presented on the basis of its pluricentric character. Examples of phonetic phenomena of the national variants of the Austrian and Swiss German languages are given. The phonetic phenomena of the German language, which arise in the process of mastering and communicating in German, are indicated and affect the language and stylistic literacy of future teachers. **Purpose.** The problem of the formation of German-speaking phonetic competence in modern conditions is outlined. The levels of proficiency in phonetic skills and abilities while using a foreign language are noted. **Methods.** Thorough study of the researches on phonetic material; selection and analysis of chosen authentic texts, scientific sources; phonetic phenomena selection and analysis. **Results.** The research illustrates samples of phonetic competence that determine the nationally marked feature of the German language and constitute the content of educational and methodological material for the skills and abilities of intercultural communicative competence development. **Conclusion.** Thus, the work presented the main pronunciation and intonation characteristics of the German language, which are the object of development and improvement in prospective teachers during the formation of intercultural communicative competence. The article investigated linguistic basics for teaching the aspect of the German phonetics. In addition, the paper outlines the phonetic national features of German variants, which highlight the culturally marked characteristics of German in the countries where the language is studied, and require additional attention in the educational process to acquire linguistic and sociocultural knowledge, skills and abilities as the components of intercultural competence.

Keywords: formation of intercultural communicative competence, phonetic competence, future teachers, national varieties of the German language

Постановка проблеми. У галузі іншомовної освіти на перший план висувається формування мовної особистості як фактора системоутворення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, фахівців з міжкультурної комунікації, вимова яких повинна бути максимально

наближена до вимови освіченого носія мови. Досягти такого рівня можна за рахунок двох критеріїв: потреби у спілкуванні та стилістичного критерію. Наголошено на важливості вивчати тільки нормативну, тобто загальнолітературну вимову, якою віщує, зазвичай, радіомовлення та телебачення, яка властива освіченим носіям мови (Тарнопольський, Кабанова, 2020, с. 160; Гутник, 2013, Бориско, 1999). Ми підтримуємо точку зору дослідників-методистів, але разом з тим розуміємо складність формування фонетичної компетентності, оскільки в освітньому процесі викладач завжди спирається на нормативні документи.

До проблеми формування фонетичної компетентності тих, хто вивчає німецьку мову, звернулися лінгводидакти К. Райнке й У. Хіршфельд. Укладання навчально-методичних матеріалів повинно базуватися на критеріях, які висуваються документами, зокрема Загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи. Проте, досі не існує вичерпного опису фонетичних навичок і вмінь компетентного користувача рівня С2, яким мають володіти майбутні викладачі. В Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2003) зазначаються критерії рівня С1, де користувач “може варіювати інтонацію і правильно вживати фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення”. Щодо рівня С2, то він повинен бути таким, як рівень С1 (Ніколаєва, 2003, с. 184).

У Типовій програмі з німецької мови вимоги до фонетичної компетентності дублюються вимогами з попереднього документу на IV році здобуття вищої освіти (Curriculum, 2004, с. 162). Через відсутність узагальнених вимог для майбутніх фахівців другого рівня здобуття вищої освіти виникає необхідність конкретизувати базові показники фонетичної компетентності як компонента міжкультурної комунікативної компетентності (МККК) із урахуванням рівневої системи – С2.

У зв'язку з цим та з урахуванням дослідження К. Райнке щодо компетентнісних рівнів володіння німецькомовними фонетичними навичками і вміннями треба розглядати в цьому випадку критично, адже інтонація речення не може бути без нормативної реалізації звуків, яка охоплює як сегментний, так і супrasegmentний рівень (Reinke, 2016).

Ми маємо на меті виокремити особливості формування фонетичної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фонетична компетентність розглядається нами як лінгвістична система, до якої входять такі складові як знання про нормативний склад елементів, які вимовляються (фонемі й інтонемі), слухо-вимовні, ритміко-інтонаційні навички та автоматизми на сегментному та супrasegmentному рівні їх реалізації. Результат фонетичної компетентності майбутніх викладачів виявляється в здатності до коректного артикуляційного й інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості (Бігич та ін., 2013, с. 192).

Аналіз наукової і навчально-методичної літератури, практичний міжкультурний досвід співпраці з колегами свідчать, що переважна частина дидактичних матеріалів і вправ для формування фонетичних навичок і вмінь ґрунтується на національному варіанті німецької мови Німеччини (центральної та північної її частини). Ця варіативність нейтральна і широко представлена у мовному кодексі для всього німецькомовного простору (Krech, 2009; Das Aussprachewörterbuch, 2015).

На основі аналізу праць U. Ammon, N. Fuhrhop, J. Peters, K. Reinke, B. Rues, B. Redecker, U. Hirschfeld, B. Kellermeier-Rehbein, O. I. Steriopolu зосередимося на лінгвістичних фонетичних засадах формування МККК – усвідомлено поєднувати знання з теорією мови та формулювати правила, оскільки завдання майбутніх викладачів – доносити лінгвістичний матеріал до тих, хто вчиться, а також застосовувати знання щодо графемно-фонемного складу мови; розуміти знаки фонетичної транскрипції та металінгвістичні знаки, які забезпечують усвідомленість

фонетичного аспекту німецької мови; дотримуватися фонетико-орфоепічних та орфографічних норм у культурі висловлення виучуваної мови; набувати лінгвосоціокультурні знання із урахуванням плюрицентричного характеру німецької мови; усвідомлено ставитися до міжкультурного аспекту через порівняння із рідною українською мовою.

Майбутні викладачі мають достатній досвід щодо використання правильного наголосу в словах, словосполученнях і реченнях. Проте, уважність й усвідомленість сегментних і супraseгментних особливостей реалізації німецькомовного матеріалу повинні бути присутніми під час здійснення мовленнєвої діяльності. Процес формування фонетичної компетентності передбачає комунікативну ситуацію, в якій важливу роль відіграють часово-просторові умови, намір, нагода, ставлення до співрозмовника. Від цих чинників залежать виразність і чіткість вимови звуків, дотримання ритміко-інтонаційної норми на супraseгментному рівні. Лінгвісти розрізняють три ступені артикуляційної точності (Artikulationspräzision): високу, середню та редуковану (Reinke, 2016, с. 46). Крім того, на вимовно-інтонаційну точність нормативної німецької мови має суттєвий вплив мовленнєва діяльність – репродуктивна або продуктивна.

Фонетична компетентність викладача німецької мови передбачає зразковість і бездоганність під час освітнього процесу, але не виключає відхилення від норми, зумовлені зовнішніми / внутрішніми чинниками, емоційно-психологічним станом. К. Reinke характеризує високий ступінь артикуляційної точності в такий спосіб у говорінні на сегментному рівні: повні форми слів, тобто зменшена кількість редукованих морфем у словах; асиміляційні процеси та елізії не є яскраво вираженими у потоці мовлення. До супraseгментних ознак К. Reinke відносить сповільнену швидкість мовлення; відносно рівномірний ритм. Зразкове артикулювання із дотриманням формального стилю у нормі літературної вимови для майбутніх викладачів є одним із критеріїв їхньої професійної діяльності, яка передбачає також читання лекцій і доповідей, декламування художніх творів тощо.

Дидактичні умови освітнього процесу допускають варіювання ступенями артикуляційної точності, оскільки виклики приватного і професійного життя потребують від майбутніх викладачів розуміння мовлення співрозмовників як із різними вимовними якостями, так і з особливостями лінгвокультурного характеру, до яких має бути сформована готовність розуміння. Фонетико-орфоепічна норма німецької мови реалізується майбутніми викладачам під час читання вголос літературних творів, зачитування інформації із дотриманням сценічної вимови, яка характеризується елізією редукованого [ə] після проривних і незначною мірою – після приголосних [m, n, l] і супроводжується асиміляційними явищами. Фонетичне звучання характеризується оглушенням дзвінких приголосних у кінці слів і морфем, послаблюється твердий приступ у голосних на початку слів або морфем (Похитун, 2017).

У ділових дискусіях, бесідах, які є невід'ємною соціальною формою освітнього процесу, з'являється більше елізій, асиміляційних процесів, зумовлених швидким темпом мовлення і редукацією звуків.

Ритміко-інтонаційні навички і вміння знаходяться в процесі формування МККК під “пильним” кутом зору, оскільки вони відображають не тільки норму комунікативної діяльності, але й мовний етикет під час спілкування із різними верствами населення, адже вік і соціальний статус зумовлюють прояв національно-культурної ідентичності. Мелодика речення у нормативній німецькій мові виконує одну із смислорозрізнавальних функцій у процесі комунікативного акту, якому притаманний зворотний зв'язок між комунікантами, та реалізує прагматичний намір. Тому, дотримання високої, низької тональності буде визначати інтенцію речення. Наприклад: *Sagen Sie die Wahrheit!* ↘ – Ввічливе звертання супроводжується термінальним тоном. *Sagen Sie die Wahrheit?* ↗ – Поставлене питання висловлюється із інтерогативним тоном (Reinke, 2016, Гавриш). Інтонація як комплексний феномен, яка реалізується через лексико-синтаксичні засоби, відтворює зміст висловлення та відтінки цього змісту.

Таким чином, коректні фонетико-орфоепічні характеристики визначають комунікативну поведінку співрозмовників, надають їм культурно-естетичних рис та вирізняють їхню лінгвокультурну приналежність. Сформована фонетична компетентність у процесі міжкультурної комунікації бере на себе частину комунікативної відповідальності, яка забезпечує успішний діалог між представниками різних етно- та лінгвокультур.

Знання звуко-буквених відношень, перцептивні та артикуляційні навички і вміння забезпечують володіння як продуктивними (говорінням та письмом) так і рецептивними (читанням та аудіюванням) видами мовленнєвої діяльності з урахуванням нового правопису, затвердженого 2006 роком, та нормативного стандарту вимови німецької мови, зазначає K. Reinke (Reinke, 2016 с. 23). Дослідниця у співавторстві із U. Hirschfeld розробили п'ятирівневу шкалу формування фонетичної компетентності для виокремлення навчальних цілей, а також необхідності цілеспрямованого слухомоторного розвитку в рецептивній та продуктивній сферах діяльності (табл.1).

Таблиця 1

Шкала формування фонетичної компетентності

Рівень	Критерії	Користувачі хочуть:
Рівень 1	фонетична компетентність на рівні графемно-фонемного складу мови	читати і розуміти літературу, фахову літературу
Рівень 2	фонетична компетентність виключно у перцептивній сфері діяльності	розуміти наукові виступи, слухати радіоповідомлення, розуміти (пасивно) розмови
Рівень 3	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сферах діяльності на початковому рівні володіння німецькою мовою	порозумітися усно із співрозмовником, хоча інтерференція є у наявності
Рівень 4	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сферах діяльності на високому рівні володіння німецькою мовою	брати участь в усній сфері спілкування із співрозмовником, володіючи мовою на достатньому рівні. Інтерференція майже не помітна.
Рівень 5	фонетична компетентність у перцептивній і продуктивній сферах діяльності на найвищому рівні володіння німецькою мовою	брати участь у продуктивній і перцептивній сферах спілкування із співрозмовником, володіючи мовою на належно високому рівні.

Отже, фонетична компетентність може формуватися згідно з потребами користувача мови, що є умовою дидактичної задачі під час визначення цілей, змісту, засобів, методів та прийомів навчання і вивчення іноземних мов і культур. Для формування МККК майбутніх викладачів стають пріоритетними два останні рівні, оскільки набутий досвід оволодіння іншомовним спілкуванням є основою для його подальшого розвитку, а відтак, набуття когнітивно-лінгвістичних знань, удосконалення фонетичних навичок і вмінь на рівні С2 міжнародного стандарту. Перших три рівні повинні бути враховані майбутніми викладачами з метою формування професійно-методичних навичок і вмінь, які вони будуть застосовувати у різних типах закладів освіти та враховувати потреби тих, хто вивчає німецьку мову і культуру.

Фонетична складова іншомовного спілкування – це не лише дотримання стандартних норм, а й розуміння і використання за потреби варіантів німецької мови на фоностилістичному, емоціональному та діалектальному рівнях. Завдання майбутнього викладача німецької мови – свідомо ставитися до стандартних мовних варіантів, які визначають плюрицентричний характер німецької мови. Особливості національних варіантів німецької мови, які функціонують у Німеччині, Австрії та Швейцарії, є об'єктом навчання, оскільки вони містять мовні й мовленнєві норми, які увійшли до довідкової літератури (словників, довідників тощо), у якій зазначається, що нормативна вимова – це складова стандартної мови без діалектного забарвлення.

Плюрицентричний характер німецької мови, з яким пов'язані національно-культурні лінгвістичні ознаки вимови народів, є об'єктом процесу формування у майбутніх викладачів МККК, що корелює із критеріями до продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності майбутніх викладачів із рівнем С2, які повинні володіти національними варіантами німецької мови. Книжкова індустрія німецькомовного простору пропонує у підручниках німецької мови для рівня С1 присутність фонетичного аспекту у навчальному матеріалі (“Aspekte neu”, “Sicher”, “Mit uns”).

Розглянемо вимовні норми **австрійського** стандартного варіанта німецької мови, який входить до загального навчально-методичного матеріалу. Зауважимо, що національно-культурні характеристики вимови ми будемо першочергово розглядати під час здійснення аудіювання мовлення представників австрійської культури, яке передбачає активну діяльність – сприйняття й розуміння інформації.

Із надходженням інформації через слуховий канал привертає увагу вимова голосних звуків австрійського варіанту, зокрема коротких і довгих голосних у словах із суфіксами -atik, -atisch, -ik, -it, -iz. В австрійському національному варіанті німецької мови в іменниках із зазначеними суфіксами фонема [a] та [i] вимовляються коротко, на протигагу літературній німецькій мові, наприклад: *Thematik*, *thematisch*, *Kritik*, *Kredit*, *Notiz*. Маркантним фонетичним явищем у австрійському варіанті є ненаголошені префікси *be-*, *ge-* та суфікси *-el*, *-en*. Як зазначає Б. Келлермайер-Рейбайн, у таких афіксах фонема [e] може вимовлятися як повний голосний [e] або як редукований [ə] (Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 107).

Отже, в цьому випадку немає однозначного правила для вимови голосного [e] у ненаголошеній позиції, у той час, коли у нормативній літературній німецькій вимові він характеризується редукованим, наприклад, *bekommen* – [bə'kɔmən] (нім.вар.); [bə'kɔmən] (можливий австрійський варіант). Додаткової уваги від реципієнта потребує звучання суфікса або закінчення *-er*. Така морфема в обох варіантах австрійської та німецької мови вокалізується, наприклад, *Wetter* – ['vɛtɐ], *schöner* – ['ʃø:nɐ]. Поруч із голосними у німецькій мові помітною відповідно до варіантів стає вимова дифтонгів. Так, у австрійському варіанті дифтонг “ei” звучить як [ɛi] на протигагу німецькому варіанту [ae]. Багато слів, які становлять винятки у фонетиці нормативної німецької мови, реалізуються в австрійському варіанті навпаки: наприклад, у словах *Husten*, *Geburt*, *Behörde*, *Krebs* наголошені голосні в австрійській національній лінгвокультурі звучать коротко, тоді, коли у німецькому варіанті вони – довгі. Порівняємо: *Husten* – ['hu:stɪ] (німецький варіант); ['hʊstən] (австрійський варіант) (Ehrlich, 2011, с. 79; Takahashi, 1996, с. 58).

Феноменом у нормативній німецькій мові виступає твердий приступ (*harder Stimmeinsatz*), який вимовляється перед голосною на початку слова або морфемі енергійно, уривчасто. Часто слугує як смислорозрізнавальний знак під час вимовляння або висловлювання думки, наприклад: *vereisen* – [fɛɐ̯'zɛɪzɪ], *beachten* – [bə'ʔaxtɪ]. У національній мовній культурі Австрії, а також Швейцарії таке фонетичне явище може бути відсутнім. До предмету дослідження можна віднести також вимову лексичних одиниць іншомовного походження

у німецькій мові. Фонетико-орфоепічні особливості мають слова із початковим буквосполученням -st, -sp, яке зазвичай в австрійському варіанті реалізується як [st], [sp] на протизагн нормі німецької вимови – [ʃt], [ʃp], наприклад: der Stil, der Standard – [ʃti:l], [ʃ'tandaʁt] (нім.вар.), [sti:l], ['standaʁt] (австрійський варіант). Яскравим зразком нормативної німецької мови є вимова звуку [ç] – ich-Laut. Проте, австрійський варіант дозволяє вимовляти буквосполучення ch як [k] перед голосними переднього ряду в запозиченнях. Порівняємо: Chemie - [çe'mi:] (нім.вар.), [ke'mi:] (австрійський варіант). Така ж вимова допускається у суфіксі -ig: wenig - ['ve:nɪç], ['ve:nɪk] Ehrlich, 2011, p. 83; Ebner, 2009).

Для дотримання норм у вимові під час формування МККК та набуття когнітивно-лінгвістичних знань з фонетики пропонуємо користуватись орфоепічними словниками такими як: Kreck E.-M., Stock E., Hirschfeld U., Anders L.C. Deutsches Aussprachewörterbuch De Gruyter, 2010. або Duden. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache, bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag (1974).

Національний варіант **швейцарської** німецької мови із урахуванням вищезазначених особливостей має власні ознаки, які не зустрічаються в австрійському національному варіанті. Так, графема “y” в деяких словах реалізується як довгий звук [i:] або короткий – [i], наприклад: Ägypten – [e'gʏpt̩] (німецький варіант), [e'gɪpt̩] (швейцарський варіант) Asyl – [a'zyl] (німецький варіант), [a'zi:l] (швейцарський варіант), System [zʏs'te:m] (німецький варіант), [zɪs'te:m] (швейцарський варіант) (Takahashi, 1996, p. 52).

Щодо приголосних звуків, то додаткової уваги потребує артикуляція дзвінких приголосних у кінці слів і морфем. Оглушення дзвінких [b, d, g, z] у потоці мовлення, явища асиміляції й акомодатії, а також аспірація [p^h], [t^h], [k^h] вирізняють лінгвокультурні особливості німецької мови, знання яких запобігає інтерференції або некоректній вимові (Krüger, 2010, с. 727; Kellermeier-Rehbein, 2014, с. 103). Зазначимо, що аспірація в австрійському та швейцарському варіантах німецької мови є відносно послабленою (Ehrlich, 2011, с. 73).

Узагальнимо ілюстративний матеріал у табл. 2, де унаочнюється фонетико-орфоепічна складова національних варіантів німецької мови.

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз фонетико-орфоепічної норми
у національних варіантах німецької мови**

	Нормативна літературна німецька мова	Національний варіант австрійської німецької мови	Національний варіант швейцарської німецької мови
“ch” на початку слова			
Alchemie	[alçemi:]	[alke'mi:]	[alçe'mi:]
Chirurg	[çi'ʀʊʁk],	[ki'ʀʊʁk]	[ki'ʀʊʁk]
chinesisch	[çi'ne:zɪʃ]	[ki'ne:zɪʃ]	[ki'ne:zɪʃ]
Приголосний “s”			
Rosen	['ʀo:zɪ]	['ʀo:sɪ]	['ʀo:sɪ]
Salbe	['zalbə]	['salbə]	['salbə]
besuchen	[bə'zu:çɪ]	[be'suçɪ]	[bə'zuçɪ]
Графема ä - фонема [ɛ]			
Abfälle	['apfɛlə]	['apfɛlə]	['apfɛlə]
Gelände	[gɛ'lɛndə]	[ge'lɛndə]	[ge'lɛndə]
Käse	[kɛ:zə]	[ke:ze]	[kɛ:zə]

Продовження табл. 2

	Нормативна літературна німецька мова	Національний варіант австрійської німецької мови	Національний варіант швейцарської німецької мови
Ненаголошений суфікс -en			
ausgefallen	[ˈaʊsgəfalən]	[ˈaʊsgəfaln]	[ˈaʊsgəfalən]
Суфікс -ig-			
dreißig	[ˈdʁaɛsɪç]	[ˈdʁaɛsɪk]	[ˈdʁaɛsɪk] dreissig
mutig	[ˈmuːtɪç]	[ˈmuːtɪk]	[ˈmuːtɪk]
lustig	[ˈlʊstɪç]	[ˈlʊstɪk]	[ˈlʊstɪk]
Слова іншомовного походження			
die Blamage	blaˈmaːʒə]	[blaˈmaːʃ]	[blaˈmaːʒə]
die Orange	[oˈrɑːʒə]	[oˈrɑːʒə]	[oˈrɑːʒə]
Recherche	[reˈʃɛʁʃə]	[reˈʃɛʁʃə]	[reˈʃɛʁʃə]
Буквосполучення st- und sp- на початку слова у словах іншомовного походження			
Strategie	[ʃtrateˈgiː]	[strateˈgiː]	[ʃtrateˈgiː]
der Stil	[ʃtiːl]	[stiːl]	[ʃtiːl]
die Statistik	[ʃtaˈtɪstɪk]	[staˈtɪstɪk]	[ʃtaˈtɪstɪk]

Доповнимо порівняльний графемно-фонемний аналіз, здійснений на основі досліджень лінгвістів і словника “Österreichisches Deutsch” (2008), вимовою графемі “д”, яка в австрійському варіанті реалізується як вузький звук [e]. Приголосний “s” перед голосними вимовляється глухо [s], на противагу [z] у літературній німецькій мові. Приголосний “g” у словах іншомовного походження реалізується як [ʃ] або [ʒ] (див. табл. 2).

Комунікативні фонетичні навички і вміння є одним із засобів мовного вираження етнокультурної специфіки, які впливають на побудову дискурсу в усному продукуванні текстів, оскільки він встановлює специфіку спілкування у межах певного етносу, визначає формальні моделі етикету і мовної поведінки в цілому щодо його лінгвокультурного вивчення (Дзикович, 2015, с. 41). Фонетична компетентність як складова міжкультурного іншомовного спілкування містить етнолінгвокультурні виразники, які у поєднанні із вербально-семантичним складом відтворюють своєрідність менталітету народів, мова яких вивчається.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, ми окреслили основні вимовно-інтонаційні характеристики німецької мови, які є об'єктом опрацювання й удосконалення майбутніми викладачами під час формування МККК. Крім того, окреслено фонетичні національні особливості варіантів німецької мови, які виокремлюють культурно марковані характеристики німецької мови у країнах, мова яких вивчається, і потребують додаткової уваги в освітньому процесі набуття лінгвосоціокультурних знань, навичок і вмінь як компонентів МККК.

Формування МККК у майбутніх викладачів німецької мови і культури відбувається в закладах вищої освіти із дотриманням нормативної стандартної вимови національного варіанту німецької мови Німеччини, зберігаючи при цьому міжкультурний аспект, змістом якого є щонайменше дві іншомовні культури. Виникає потреба розроблення системи вправ і завдань, та втілення її в освітній процес формування МККК, що й становитиме подальші кроки нашого наукового дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю. ..., Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія практика*. Київ: Ленвіт.
- Бориско, Н. Ф. (2011). Методика формування іншомовної фонетичної компетенції. *Іноземні мови*, 3, 2-14.
- Вишневская, Е. М. (2013). Структура и содержание англоязычной фонетической компетенции студентов. *Вестник ТГУ*, 2 (118), 37 – 42.
- Гутник, В. М. (2017). *Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному коректному курсі* (Автореферат кандидатської дисертації). КНУЛ, Київ, Україна.
- Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Похитун, Т. А. (2017). Особливості артикуляції німецьких приголосних. *Молодий вчений*, 4.1 (44.1), 117-12.
- Стеріополо, О. І. (2004). *Теоретичні засади фонетики німецької мови*. Вінниця: Нова книга.
- Тарнопольський, О. Б., Кабанова, М. Р. (2020). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Вінниця: Нова книга.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., Iwanenko, S., & Lasarenko, O. (2004). *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen* (2004). Kiew: Lenvit.
- Duden. *Aussprachewörterbuch* (1974). Wörterbuch der deutschen Standardausssprache, bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Ebner, J. (2009). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich : Dudenverlag.
- Fuhrhop, N., Peters, J. (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Weimar, Verlag J.B. Metzler.
- Hirschfeld, U., Reinke K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, U. (2002). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*, 11, 10-17.
- Kellermeier-Rehbein, B. (2014). *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krech, E.M., Stock, E., Hirschfeld, U., Lutz, Chr. Anders (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin – New York: de Gruyter.
- Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., & Sonntag, R. (2021). *Aspekte neu C1*. Stuttgart: Klett.
- Mit uns C1*. (2020). Deutsch für Jugendliche. Deutsch als Fremdsprache Breitsameter, Ä., Lill, K., Seuthe, Chr., u.a. München: Hueber.
- Sicher! C1.1*. (2015). Deutsch als Fremdsprache. Perlmann-Balme M., Schwalb S., Matussek M. München: Hueber.
- Rues, B. Redecker, B. u.a. (2014). *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Verlag Narr.

REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu. ..., Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia praktyka*. Kyiv: Lenvit.

- Borysko, N. F. (2011). Metodyka formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentsii. *Inozemni movy*, 3, 2-14.
- Vyshnevskaiia, E. M. (2013). Struktura y sodержanye anhloiazychnoj fonetycheskoj kompetentsyy studentov. *Vestnyk THU*, 2 (118), 37 – 42.
- Hutnyk, V. M. (2017). *Formuvannia fonetychnoi kompetentsii u majbutnikh uchyteliv nimets'koi movy u komunikatyvnomu vstupnomu korektnomu kursi* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). KNUL, Kyiv, Ukraina.
- Nikolaieva, S. Yu. (Nauk. red). (2003). *Zahal'noievropejs'ki Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. Kyiv: Lenvit.
- Pokhytun, T. A. (2017). Osoblyvosti artykuliatsii nimets'kykh pryholosnykh. *Molodyj vchenyj*, 4.1 (44.1), 117-12.
- Steriopolo, O. I. (2004). *Teoretychni zasady fonetyky nimets'koi movy*. Vinnytsia: Nova knyha.
- Tarnopol's'kyj, O. B., Kabanova, M. R. (2020). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyschij shkoli*. Vinnytsia: Nova knyha.
- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Borisko, N., Gutnik, W., Klimentjewa, M., Ignatenko, T., Iwanenko, S., & Lasarenko, O. (2004). *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen* (2004). Kiew: Lenvit.
- Duden. *Aussprachewörterbuch* (1974). Wörterbuch der deutschen Standardausssprache, bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Ebner, J. (2009). *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4. Auage. Mannheim, Wien, Zürich : Dudenverlag.
- Fuhrhop, N., ?Peters, J. (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Weimar, Verlag J.B. Metzler.
- Hirschfeld, U., Reinke K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, U. (2002). Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia*, 11, 10-17.
- Kellermeier-Rehbein B. (2014). *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krech, E.M., Stock, E., Hirschfeld, U., Lutz, Chr. Anders (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin – New York: de Gruyter.
- Koithan, U., Mayr-Sieber, T., Schmitz, H., & Sonntag, R. (2021). *Aspekte neu C1*. Stuttgart: Klett.
- Mit uns C1*. (2020). Deutsch für Jugendliche. Deutsch als Fremdsprache Breitsameter, Ä., Lill, K., Seuthe, Chr., u.a. München: Hueber.
- Sicher! C1.1*. (2015). Deutsch als Fremdsprache. Perlmann-Balme M., Schwalb S., Matussek M. München: Hueber.
- Rues, B. Redecker, B. u.a. (2014). *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Verlag Narr.

УДК 371.315:811.111

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262058>

КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЯК МЕТА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коваль С. В.

Київський національний лінгвістичний університет

sofija.koval@knlu.edu.ua

Orcid: 0000-0002-4088-8484

Дата надходження 20.05.2022. Дата прийняття до друку 20.06.2022.

Анотація. У статті досліджено сутність і структуру компетентності в діалогічному мовленні, а також акцентовано вагомість її формування у майбутніх учителів англійської мови. Описано основні складники компетентності в діалогічному мовленні. Додано невербальний компонент діалогічного мовлення до класичної структури компетентності в діалогічному мовленні та обгрунтовано його істотний вплив на перебіг діалогу.

Ключові слова: діалогічне мовлення, компетентність у діалогічному мовленні, вчителі англійської мови, невербальний компонент діалогічного мовлення.

Koval S. Kyiv National Linguistic University

Dialogical speech competence as a goal of prospective English teachers development

Abstract. Introduction. The article considers the essence and structure of competence in dialogical speech and the importance of its development in prospective English teachers. The research describes the main components of the competence in the dialogical speech and highlights the importance of non-verbal component to the classical structure of competence in dialogical speech because of significant influence on the interaction. **Purpose.** To describe the essence and structure of dialogical speech competence. **Methods.** The following methods have been used in the research of the competence in dialogical speech as a goal of prospective English teachers' development: theoretical and empirical (critical analysis of pedagogical, psychological, linguistic, methodological literature; comparative analysis of scientific, experimental research, domestic and foreign experience, which describes methods the English competence in dialogical speech development in prospective teachers, the method of pedagogical observation). **Results.** Teacher-student dialogue is the basis of communication and an effective tool for teaching English, as it not only functions as a language exchange between teachers and students, but also creates a community of speakers and listeners who purposefully use a foreign language. Competence in dialogical speech is based on knowledge, skills and abilities and communicative ability, which determines the level of involvement of the subject in the dialogue. The research proposes the addition to the classical structure of the competence by the non-verbal component introduction. Traditionally, visual speech has been regarded as a redundant signal in verbal communication. But the article highlights that visual speech information plays a sufficient role in dialogical speech. **Conclusion.** To ensure a high level of English teachers training, we suggest to exploring the components of competence in English dialogical speech deeply, especially the stages of their formation and ways of its development.

Key words: dialogical speech, competence in dialogical speech, English teachers, non-verbal component.

Постановка проблеми. Модернізація та стрімкий розвиток національної системи освіти зумовлює гостру необхідність підвищення якості підготовки вчителів англійської мови. Через глобалізацію суспільства навички до комунікації є одним із основних критеріїв успішності в сучасному світі, особливо до комунікації іноземною мовою. Також оновлення змісту навчання англійської мови в загальноосвітніх закладах середньої освіти, що пов'язано зі зміною стратегічного напрямку розвитку сучасної освіти, потребує чітко визначених компонентів компетентності в англійському діалогічному мовленні.

Тому важливим видається дослідження методичної проблеми формування у майбутніх учителів англійськомовної компетентності в діалогічному мовленні, оскільки зростає соціальне замовлення суспільства на висококваліфікованих учителів англійської мови з майстерними навичками інтеракції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Унаслідок аналітичного огляду наукових досліджень визначено теоретичні засади формування діалогічного мовлення та підготовки майбутніх учителів англійської мови. Досліджено процес формування навичок і вмінь, що є компонентами компетентності в діалогічному мовленні, а також основні принципи комунікативної поведінки вчителя. Автори підручника “Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика” описують методiku формування мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної й навчально-стратегічної компетентностей, а також сутність поняття “комунікативна здібність” та його місце в діалогічному мовленні. Авторка монографії “Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні” описує процес оволодіння професійно орієнтованим мовленням та структуру компетентності в професійно орієнтованому говорінні на основі проаналізованих британських сертифікаційних міжнародних іспитів від Кембриджського центру тестування англійської мови як іноземної. Американські вчені Weikum W., Vouloumanos A., Navaga J., Soto-Faraco, S. у статті “Візуальна мовна дискримінація в дитинстві” обґрунтовують вагомість невербального компонента в процесі сприйняття інформації під час говоріння та розкривають істотну значущість невербальної комунікації в діалогічному мовленні.

Мета статті – дослідити сутність і структуру компетентності в діалогічному мовленні як цільової для формування у майбутніх учителів англійської мови.

Методи дослідження. У дослідженні компетентності в діалогічному мовленні, як мети формування, використано *теоретичні* й *емпіричні* методи: критичний аналіз педагогічної, психологічної, лінгвістичної, методичної літератури; порівняльний аналіз наукових й експериментальних досліджень, вітчизняного та зарубіжного досвіду, де описуються методи формування у майбутніх учителів англійськомовної компетентності в діалогічному мовленні, педагогічне спостереження.

Основні результати дослідження. На сьогоднішній день кожен учень української школи вивчає англійську мову. Це означає, що її викладання стає дедалі важливішим в Україні. Англійська мова стала міжнародною мовою для бізнесу, науки, технологій і міжнародних відносин, і суспільне замовлення на професійні навички комунікації англійською мовою стрімко зростає. Діалог вчителя й учня є основою комунікації та дієвим інструментом навчання англійської мови, оскільки він не лише функціонує як мовний обмін інформацією між учителем й учнями, але й створює спільноту мовців і слухачів, які цілеспрямовано використовують іноземну мову. Для більшості учнів, які вивчають англійську мову, взаємодія в класі є одним із ключових засобів, за допомогою якого вони набувають мовленнєвих навичок. Розвиток саме діалогічного мовлення дозволяє вчителям й учням співпрацювати й активно розвивати один одного, що збільшує залучення класу та покращує мовленнєвий розвиток учнів. Також розвиток діалогічного мовлення дозволяє вчителям покращувати результати учнів у вивченні англійської мови.

Під час діалогу між учителем й учнем реалізується принцип “мислити разом”, що був описаний Л. С. Виготським. Учні вчать мислити індивідуально, через процес мислення з іншими, що є великим плюсом у використанні діалогічного мовлення. Діалог є одним із найкращих способів навчитися аналізувати, приймати рішення, критично мислити й розуміти іншу точку зору. Це надзвичайно гнучкий та цікавий інструмент для формування особистості. Таким чином, вивчення мови стає цікавим та всебічно розвиває учнів, що викликає у них зацікавленість у навчанні. Ось чому компетентність у діалогічному мовленні є ваговою для майбутніх учителів англійської мови.

Термін “компетентність” є розповсюдженим у різних галузях діяльності. “Компетентність” є здатністю реалізовувати знання, навички та вміння на практиці (Бігич та ін., 2013). Дуже часто термін “компетентність” плутають із терміном “компетенція”. Вони є взаємопов’язаними, але не тотожними у значеннях. Термін “компетенція” є похідним

від “компетентності”, він означає суспільно визнаний рівень знань, навичок і вмінь у певній сфері діяльності різних фахівців. Компетентність має первісний поділ на ключову, предметну та міжпредметну. Цей поділ стосується різних видів діяльності фахівців та розкриває сфери впливу сформованих якостей особистості. Ключова компетентність належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та необхідна всім громадянам для проходження освітнього процесу, самоідентифікації як фахівця того чи іншого виду діяльності та для успішного працевлаштування. Предметна компетентність є освоєним учнями під час освітнього процесу досвідом, специфічним для певного виду діяльності. Міжпредметна компетентність – це здатність учня застосовувати знання та навички щодо міжпредметного кола проблем.

Компетентність у діалогічному мовленні – це набута в процесі навчання здатність майбутнього фахівця, яка складається із знань, навичок, вмінь, комунікативних здібностей та досвіду, яка може ефективно та комплексно реалізовуватись на практиці, безпосередньо під час спілкування з носієм іноземної мови.

Як зазначають у своїх працях Ніколаєва С. Ю., Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Черниш В.В., Сажко Л.А., компетентність у діалогічному мовленні також ґрунтується на знаннях, навичках та вміннях та комунікативних здібностях, що визначає рівень залученості суб’єкта до діалогу. Вони є чотирма компонентами компетентності в діалогічному мовленні. Першим компонентом є знання як форма наслідків пізнавальної діяльності, які можуть бути декларативними та процедурними. Декларативні знання більш за все наближені до даних і фактів. Вони містять теоретичні уявлення про явище чи об’єкт. До декларативних знань належать:

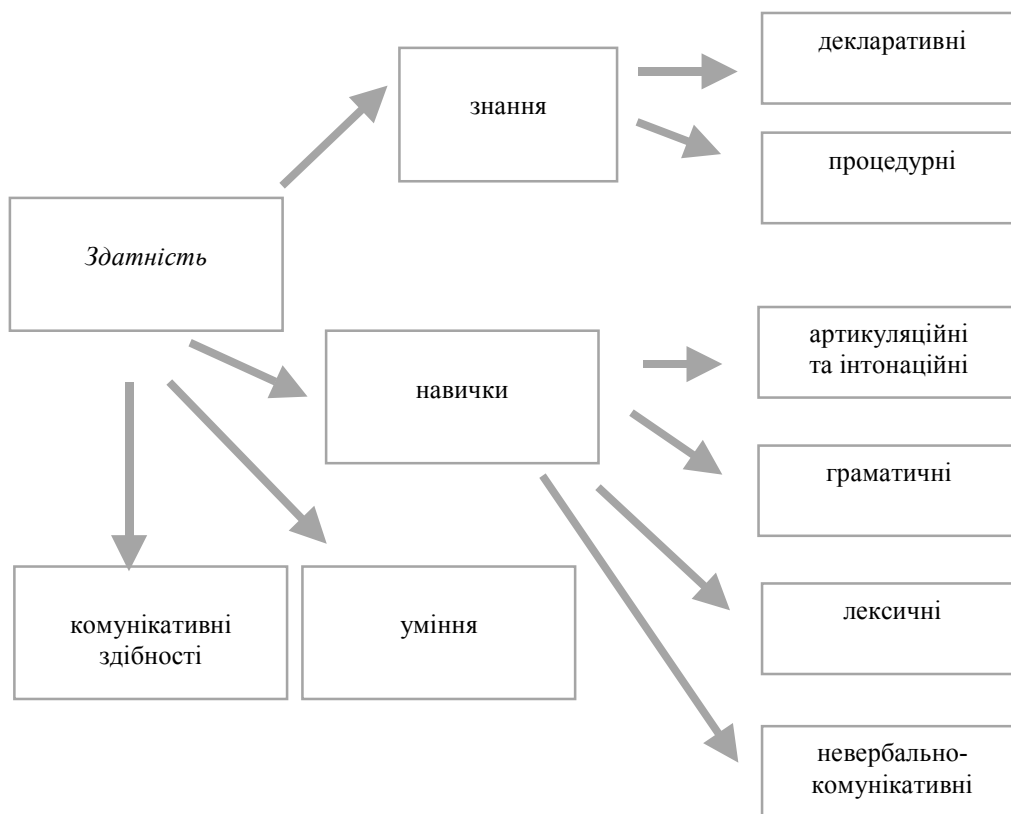
- мовні знання (знання граматичних структур, мовленнєвих кліше, знання ідіоматичних висловлювань, знання типів і особливостей простих і складних речень, знання соціолінгвістичних реалій країни виучуваної мови тощо);
- мовленнєві знання (знання особливостей іншомовного діалогічного мовлення, знання функціональних типів діалогів, знання різних компенсаторних стратегій тощо);
- країнознавчі знання (знання елементів культури країни виучуваної мови, знання паралінгвістичних явищ, знання соціокультурних стереотипів тощо).

Процедурні знання – це динамічні набуті знання як шляхи до використання й отримання нових знань. Вони містять розуміння умови та стратегії використання або накопичення статично-теоретичних знань. Процедурними є знання мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, знання, як планувати діалогічне мовлення та виправляти можливі допущенні непорозуміння під час діалогічного мовлення тощо.

Другим компонентом компетентності в діалогічному мовленні є навички: артикуляційні й інтонаційні, граматичні, лексичні. Артикуляційними й інтонаційними навичками володіють мовці, які опанували природний ритм мови, її інтонації й артикуляції. Оволодіння граматичними та лексичними навичками передбачає знання мовленнєвих кліше, ідіоматичних висловлювань і граматичних конструкцій. Ці навички описано в низці наукових праць, але ми вважаємо, що слід виділити четвертий тип навичок діалогічного мовлення – невербально-комунікативні навички.

У 2007 році Американська асоціація розвитку науки опублікувала наукове дослідження, які показують, що 4-х і 6-ти місячні немовлята можуть розрізнити різні мови (англійську й французьку), лише переглядаючи подані мовчазні артикуляції. Здатність до розрізнення мов була перевірена за допомогою мовчазних відео-кліпів із трьох двомовних французько-англійських мовців, які читають речення різними мовами. Висновок про те, що немовлята можуть візуально відрізнити рідну мову від незнайомої мови, наштовхує на висновок, що формування мовної свідомості починається із засвоєння невербального компоненту мови. Традиційно візуальне мовлення розглядається як зайвий сигнал у вербальній комунікації. Це дослідження показує, що для розрізнення мови в дитинстві достатньо лише візуальної

мовної інформації. Невербальний компонент відіграє важливішу роль, ніж передбачалося раніше, допомагаючи немовлятам звузити їхню чутливість сприйняття. До невербальних засобів комунікації відносимо набір компонентів немовного характеру, які створюються внаслідок фізичної (жестово-рухової та голосової) діяльності мовця під час комунікації. Вони використовуються поряд із вербальними засобами комунікації через набуття ними комунікативно значущого та функціонально-динамічного характеру в процесі спілкування (кінесичні комунікативні компоненти (жести, міміка), проксемічні комунікативні компоненти (просторова організація спілкування)). Невербальна комунікація доповнює, підсилює зміст мовленнєвого висловлювання, допомагає розкрити інформаційний бік діалогу. Вона виражається в різноманітних знакових системах, які включають не лише моторику різних частин тіла мовця, а й просторово-часові характеристики організації діалогічного мовлення. Міміка та жести дуже відрізняють в різних країнах та є невід'ємною складовою діалогу (Weikum, Vouloumanos, Navarra, J., & Soto-Faraco, S., 2007).

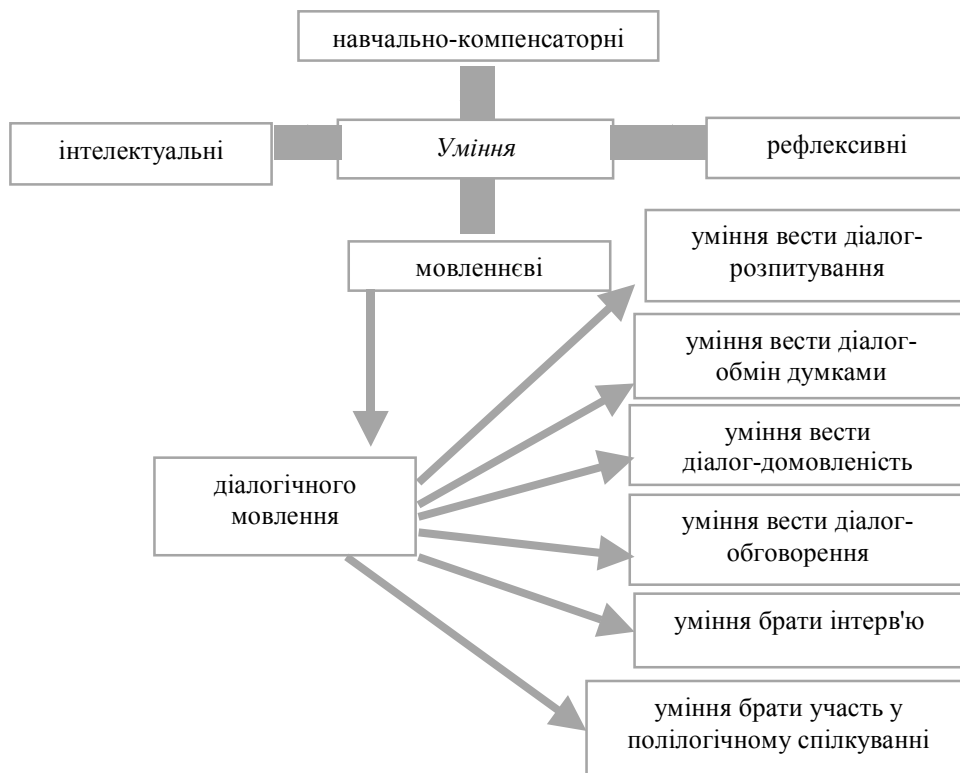


Третім компонентом компетентності в діалогічному мовленні є уміння: мовленнєві, рефлексивні, навчально-компенсаторні й інтелектуальні. Мовленнєві уміння включають уміння вести діалог-розпитування; уміння вести діалог-обмін думками; уміння вести діалог-домовленість; уміння вести діалог-обговорення; уміння брати інтерв'ю; уміння брати участь у полілогічному спілкуванні. Цей вид умінь розглядається як уміння використовувати декларативні та процедурні знання, що стосуються діалогічного мовлення, згідно із ситуацією. Використання декларативних і процедурних знань повинно здійснюватися у зв'язку з завданнями спілкування та враховуючи соціокультурний та міжкультурний аспекти спілкування.

Рефлексивні вміння розглядають як умінням ретроспективно розглядати свою поведінку, оцінювати власні психологічні особливості, аналізувати свою поведінку та поведінку співрозмовника, відчувати протиріччя, планувати можливі розв’язання проблем. Також до рефлексивних умінь відносять прогресивну рефлексію, що виражається в здатності суб’єкта мовлення прогнозувати майбутній діалог. Аналізуючи свою поведінку та поведінку співрозмовника, можна спрогнозувати діалог наперед та уникнути можливих конфліктів або непорозумінь.

Навчальні та компенсаторні вміння відносяться до умінь навчально-стратегічної компетентності, тому вважаємо доцільним об’єднати їх в одну групу – навчально-компенсаторні уміння. Компенсаторні уміння – це уміння заповнювати дефіцит своїх знань і навичок в іноземній мові. Важливість цих умінь зумовлена тим, що в процесі навчання майбутні вчителі мало спілкуються безпосередньо з носіями мови, що може спричинити деякі прогалини в знаннях іноземної мови (англійська мова стрімко змінюється, з’являються сленгові слова, скорочення, деякі слова навпаки втрачають свою актуальність). Будь-яке навчання, відірване від мовного ореолу навчання іноземної мови, не може гарантувати засвоєння мови на рівні її носія. По-друге практично неможливо передбачити перебіг діалогу та поведінку співрозмовників, теми діалогів іноді потребують певної компетентності, якої може не бути у майбутнього вчителя. До навчальних умінь відноситься опанування певного матеріалу та вміння організувати власний навчальний процес.

Інтелектуальні вміння також є вагомими для формування компетентності в діалогічному мовленні. До цієї групи відносять уміння імовірного прогнозування, уміння класифікувати та систематизувати інформацію, уміння критично мислити, щоб мати об’єктивну оцінку ситуації, а також вміння ефективно використовувати додаткову літературу (підручники, довідники, словники, електронні книжки та мережу Інтернет) (Черниш, 2013).



Четвертим компонентом компетентності в діалогічному мовленні є комунікативна здібність. Як зазначала Галаєвська Л. В., комунікативна здібність до діалогічного мовлення включає внутрішню мотивацію, тобто бажання взаємодіяти, та організувати діалогічне мовлення у різних ситуаціях спілкування. Комунікативна здібність – це внутрішня здібність мовця до формування стійкого інтересу у сфері діалогічного мовлення та усвідомлення значущості цього виду діяльності. Низький рівень мотивації для суб'єкта мовлення має значно більший негативний вплив на якість діалогу ніж інші прогалини в компонентах компетентності в діалогічному мовленні. Також до комунікативної здібності відносять досвід суб'єкта мовлення та його аналіз, що в подальшому впливає на якість діалогу та ступінь залученості до діалогу. Автори підручника методики зазначають, що комунікативна здібність включає здібність комуніканта до організації свого мовлення, орієнтації у ситуації спілкування, здібність пам'ятати, що було сказано співрозмовником, адекватну реакцію слухача на пропозицію інших, вміння вислухати та не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги, поважати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти (Бігич та ін., 2013).

Компетентність у діалогічному мовленні вчителя англійської мови поділяється на міжкультурну комунікативну компетентність та професійну компетентність. Міжкультурна комунікативна компетентність вчителя англійської мови містить всі складові загальної компетентності в діалогічному мовленні. Вона ґрунтується на знаннях та уявленнях про лінгвоетнокультурні аспекти, що є необхідними в діалогічному мовленні, а також на інших знаннях, навичках та вміннях, що описані вище. Професійна компетентність вчителя англійської мови – це здатність вирішувати освітні проблеми в галузі навчання англійської мови та формувати якості, знання та вміння фахівця, який успішно виконує свої професійні обов'язки. Сажко Л.А. виділяє такі професійні вміння:



(Бігич та ін., 2011).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, діалогічне мовлення – один з найважливіших видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Тож майбутні вчителі англійської мови повинні володіти компонентами компетентності в діалогічному мовленні на високому рівні. Для реалізації цієї мети вбачаємо, що доцільним є подальше дослідження компетентності в англійському діалогічному мовленні, зокрема етапи її формування, розвитку й удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

- Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія.
- 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 практика*. Київ: Ленвіт.
- Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е., Ніколаєва С. Ю. та інші (2011) *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції*. Навчально-методичний посібник для студентів мовних спеціальностей.
- Галаєвська, Л. В. (2016). *Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи*. Українська мова і література в школі, 1, 18-22.
- Голощук, С. Л. (2007). *Реалізація невербальних засобів спілкування у спонукальному дискурсі*. Вісник Сумського державного університету, 1, 19-23.
- Дегтярєва, Ю. В. (2010). Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*, 17, 40-47
- Коробейнікова Т. І. (2015). Етапи формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 53, 8-14.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3-10
- Черниш, В. В. (2013). *Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні* [монографія]. Київ: Ленвіт.
- Levin, V. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching & Teacher Education*, 11, 63-79.
- Stewart, J. R. (2002). Supplementing the scientific method with alternative approaches to rehabilitation research. *Rehabilitation Education*, 16, 227-236.
- Weikum, W. Vouloumanos, A. Navarra, J. & Soto-Faraco, S. (2007). Visual Language Discrimination in Infancy. *Science*, 316, 1159. DOI:10.1126/science.1137686

REFERENCES

- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikativnoi lingvistyky*. Kyiv: Akademiia.
- 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 praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E., Nikolaieva S. Yu. ta inshi (2011) *Metodyka formuvannia mizhkul'turnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii*. Navchal'no-metodychnyj posibnyk dlia studentiv movnykh spetsial'nostej. s.192
- Halaiev'ska, L. V. (2016). Dialohichna kompetentnist': problemy ta perspektyvy. *Ukrains'ka mova i literatura v shkoli*, 1, 18-22.
- Holoschuk, S. L. (2007). Realizatsiia neverbal'nykh zasobiv spilkuvannia u sponukal'nomu dyskursi. *Visnyk Sums'koho derzhavnoho universytetu*, 1, 19-23.
- Dehtiar'ova, Yu. V. (2010). Pidvyschennia efektyvnosti navchannia inozemnykh mov z vykorystanniam kejs-metodiv. *Vykkladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity*, 17, 40-47

- Korobejnikova T. I. (2015). Etapy formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni majbutnikh uchyteliv. *Psyhologo-pedahohichni problemy sil's'koi shkoly*, 53, 8-14.
- Nikolaieva, S. Yu. (2010). Zmist navchannia inozemnykh mov i kul'tur u serednikh navchal'nykh zakladakh. *Inozemni movy*, 3, 3-10
- Chernysh, V. V. (2013). *Metodyka formuvannia u majbutnikh uchyteliv profesijno oriietovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni* [monohrafiia]. Kyiv: Lenvit.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching & Teacher Education*, 11, 63-79.
- Stewart, J. R. (2002). Supplementing the scientific method with alternative approaches to rehabilitation research. *Rehabilitation Education*, 16, 227-236.
- Weikum, W. Vouloumanos, A. Navarra, J. & Soto-Faraco, S. (2007). Visual Language Discrimination in Infancy. *Science*, 316, 1159. DOI:10.1126/science.1137686

НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ТА ЙОГО КОНТРОЛЬ

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262044>

ENSEIGNER LA TRADUCTION SPECIALISEE: LA LANGUE JURIDIQUE

Arrame Amal

Université Abdelmalek Essaadi, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, Tanger, Maroc
orcid.org/0000-0002-7639-278X

Дата надходження 06.06.2022. Дата прийняття до друку 26.06.2022.

Résumé. Pourquoi enseigner la traduction? C'est une question sur laquelle les chercheurs en traduction ne cessent de poser et d'entamer autour d'elle des recherches, en essayant chacun selon son point de vue et sa perspective de donner des réponses méthodiques du genre : la traduction est une pratique ancienne qu'on ne peut pas négliger vu qu'elle contribue à la connaissance et la découverte de l'autre, la diffusion des savoirs, des sciences, des cultures et des civilisations humaines dans leur totalité. Donc, l'enseignement de la traduction ne peut pas échapper à cette complexité d'objectifs qui sont à la fois clairs de première vue, mais vagues et manquent de précision. D'autre part, nous parlons de l'enseignement de la traduction en tant que discipline professionnelle ou en tant que pratique indispensable à la diffusion des savoirs et des connaissances, à la communication dans différents univers linguistiques, régis par la diversité universelle des canaux de l'interculturalité. Dans le cas de la traduction juridique, c'est une nécessité professionnelle et institutionnelle à la fois, ce qui a impliqué une grande demande sur le métier de traducteurs professionnels dans le domaine du droit. Le texte juridique fait partie des textes à vocation technique mais, se caractérise par sa terminologie regroupant et la langue générale et la langue purement propre au domaine du droit ; une forme propre aux différents types de textes ; et enfin un contexte soumis à des lois et des règlements.

Mots-clés: traduction, juridique, enseignement, loi, traducteur professionnel

Arrame, Amal. Abdelmalek Essaadi University, King Fahd School of Translation, Charf Street, Tangier, Morocco

Teaching Specialized Translation. Legal Language

Abstract. Why do we need to teach translation? Scholars keep asking this question and they are trying to give methodical answers according to their point of view and perspective, such as: translation is an ancient practice that cannot be neglected since it contributes to acknowledge and discover the other one, the dissemination of knowledge, sciences, cultures and human civilizations in their entirety. Thus, teaching translation cannot escape this complexity of objectives that are clear at first sight, but vague and lacking in precision. On the other hand, we are talking about teaching translation as a professional discipline or as a practice that is indispensable for the dissemination of knowledge and skills, for communication in different linguistic universes, governed by the universal diversity of intercultural channels. In the case of legal translation, we are dealing with both a professional and an institutional necessity, which has led to a great demand for professional translators in the legal field. The legal text is part of the technical texts, but it is characterized by its terminology gathering both the general language and the language purely used in the field of the law; a specific form for each of the various types of texts; and finally, a context subjected to laws and regulations.

Keywords: translation, legal, teaching, law, professional translator

Арраме А. Університет Абдельмалека Ессааді, Факультет перекладу короля Фхада, м. Танжер, Марокко.

Навчання спеціалізованого перекладу: юридична мова

Анотація. Чому нам потрібно навчати перекладу? Фахівці у галузі перекладу постійно задають це питання і намагаються дати методичні рекомендації згідно з власним досвідом, виходячи з тези, що переклад – це давня практика, яку не можна нехтувати і яка сприяє відкриттю розширенню знань

про Іншого, про інші науки, культури та людські цивілізації в їх сукупності. Отже, навчання перекладу не може уникнути комплексності цих цілей, які зрозумілі на перший погляд, але розпливчаті і недостатньо чітко сформульовані. З іншого боку, в цій статті ми розглядаємо навчання професійного перекладу як необхідної практики для комунікації носіїв різних лінгвістичних систем, формування навичок і вмінь міжкультурного спілкування. В нашому випадку йдеться про переклад юридичних текстів, які є цільовими в контексті інституційного навчання, що зумовлено великим попитом на професійних перекладачів в юридичній сфері. Юридичні тексти відносяться до технічних текстів, характерною ознакою яких є термінологія, яка об'єднує загальну мову і мову, яка використовується виключно в галузі права, має конкретну форму для кожного типу тексту і, нарешті, контекст, підпорядкований законам і правилам.

Ключові слова: переклад, юридичний факультет, закон, професійний переклад.

La traduction est une situation de communication composée, ou plutôt complexe. Les interférences, les nuances, le souci de la fidélité, le souci de soigner le style, la nature des textes à traduire, l'intention du traducteur et les besoins du client, sont entre autres les facteurs qui, réunis, mettent le traducteur en face d'un vrai dilemme. La traduction spécialisée n'est pas une simple transposition de termes par d'autres dans la langue de réception ; d'autant plus que, la traduction juridique s'avère plus complexe à cause de la spécificité de la langue juridique et ses particularités stylistique, formelle et terminologique. Cette dichotomie entre traduction pédagogique et traduction professionnelle (Delisle, 1980 ; Lavault, 1998 ; Ballard, 1984) oppose deux courants ou deux conceptions de l'acte de la traduction en milieu universitaire. Elles sont présentées par Lavault ainsi:

La traduction explicative s'exerce sur des éléments isolés du langage et [...] elle se réduit le plus souvent à une traduction littérale, mot à mot [...] ; un autre facteur intervient dans cette forme de traduction, ce qu'on appelle le métalangage, la langue type du professeur, qui parle sur le langage pour l'expliquer et l'enseigner. (Lavault, 1985, p. 19)

Aborder la thématique de la traduction spécialisée et en particulier la traduction juridique est, à mon avis, fondé sur l'afflux des textes à vocation juridique, utilisés dans tous les secteurs vitaux de nos sociétés modernes, et ceci a engendré une pratique traductionnelle nouvelle qui est différente de celle littéraire pratiquée depuis des époques immémoriales. Ainsi, le travail en permanent avec ce type de textes, qui sont dotés d'une langue " spéciale ", aura de l'effet sur la qualité de la traduction et sur les réflexions sur ce type de traduction, comme un cas exceptionnel de la traduction spécialisée. Et dans une autre mesure, il y a l'influence du contexte, de l'expérience humaine, ou tout ce qui relève de l'extralinguistique.

Quand on parle de l'enseignement de la traduction, on vise l'enseignement et l'apprentissage de la traduction comme performance. Le traducteur apprenti dans les grandes écoles de traduction apprend en quelque sorte un métier. Parce qu'à la fin des années de formation (en général deux années de master), les étudiants seront des traducteurs professionnels. Enseigner la traduction est devenu institutionnalisé à travers le monde, des écoles supérieures connues ont esquissé des curriculums et des formations approfondies au profit des étudiants, futurs traducteurs, pour les aider, après la fin de leur formation, à intégrer le marché du travail et devenir des traducteurs ; entre autres, des traducteurs admis auprès des tribunaux, des ambassades, des services consulaires, etc. ; ou encore des traducteurs dans les grandes instances et organisations mondiales (Nations Unies). Certainement, l'enseignement de la traduction ne vise pas uniquement le juridique, il est en effet centré sur la traduction en général avec quelques cours de traductions spécialisées comme la médecine, l'économie, les sciences et les technologies, l'informatique, l'industrie, et non pas les moindres. Il faut souligner ici un point élémentaire, l'enseignement de la traduction, quel qu'en soit l'objectif, nécessitera tout d'abord une maîtrise totale et sans failles des deux langues objets de l'opération traduisante. En d'autres termes, un traducteur professionnel ou pas (parce qu'au terme de professionnel nous désignons la catégorie des traducteurs cités ci-haut) doit, en plus de la langue mère avec laquelle il communique le plus souvent et traduit, maîtriser au moins une langue étrangère et bien évidemment la traductologie en tant que science mère de la traduction.

Dans cette étude, j'essaierai de répondre à certaines problématiques : comment parvenir à former et tracer des lignes directrices et bien claires, à objectifs précis et réalisables pour former des traducteurs professionnels ? Comment construire des compétences chez eux sans les laisser s'encombrer dans des filières en relation avec le marché du travail ? Ceci se fera tout en analysant la particularité de la langue juridique avec des exemples et leurs traductions du français vers l'arabe.

Traduction spécialisée. Il faut avouer que la vitesse vertigineuse avec laquelle le monde s'est développé pendant les dernières décennies, du XX^{ème} siècle et le début du XXI^{ème} siècle, avait un effet sur la multiplication des organisations mondiales et les multinationales ; ce qui a suscité une grande demande sur le métier de traducteur professionnel spécialisé. Cette demande a engendré, par la suite, la création de multiples écoles supérieures et établissements universitaires spécialisés dans l'enseignement et la formation de traducteurs. La nature de l'enseignement de la traduction a aussi évolué et a créé un grand débat entre traducteurs, professeurs de traduction et traductologues. Or, il existe un point commun qui réunit ceux-ci : c'est que l'apprentissage de la traduction, nécessite outre les compétences linguistiques de « la « maîtrise » d'une langue, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle, des compétences plus spécifiques fondées sur le développement d'« un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (Arroyo, 2008, p. 82) Les textes spécialisés, en général, et les textes juridiques, ne sont pas de nature uniforme, déjà ils sont divers, à chaque domaine correspond une langue spécialisée, et ils forment des systèmes qui évoluent en permanent. Ils représentent toujours des composants complexes et par leur fonctionnement et par leurs irrégularités.

Cette particularité de la langue juridique pousse à réfléchir sur les procédés optimaux pour réussir une formation spécialisée dans ce type de traduction. D'abord, les textes juridiques se caractérisent par leurs formes : chaque texte a une forme spécifique et conventionnelle. La deuxième particularité est en relation avec les lois en vigueur dans chaque pays avec quelques ressemblances qu'on peut trouver dans certains textes de loi qui ont un caractère mondial. Toutefois, cela ne s'applique pas sur les lois en relation avec l'état civil, les obligations, les différents contrats, l'héritage, etc. Nous constatons que chaque pays a sa propre loi qui respecte les orientations religieuses officielles de l'État, les mœurs et les traditions du pays, etc. Les textes juridiques, par la suite, se caractérisent par une langue technique différente de celle d'autres textes techniques. On constate, dans un premier lieu, la terminologie qui peut nuire à la traduction, puisqu'un grand nombre de termes utilisés dans une loi en langue française ne se trouvent pas dans un texte en langue arabe et l'inverse aussi est valable, rien que voir les nombreux exemples de nuances et de disparités qui se trouvent entre le code de la famille marocain et le droit de la famille en France. En sus, la langue utilisée dans un texte juridique est rigide, utilise des tournures spéciales et chaque forme de texte a, si on peut l'appeler ainsi, un modèle bien précis. Lors de l'enseignement des traducteurs professionnels il faut prendre en considération ces différences et ces exigences, parce que les étudiants-futurs traducteurs n'en connaissent rien et il faut leur faire découvrir ce champ épineux. Ceci devra se faire à l'aide de moyens divers et créatifs, il n'y a pas que les supports textuels, il y a aussi des enregistrements, des vidéos, ... ; ainsi que les techniques à s'y prendre : traduction rédactionnelle, traduction consécutive, sous-titrage, etc. Le traducteur doit être le meilleur lecteur qui peut se trouver face au texte à traduire, il ne faut pas s'aventurer et s'élancer sans se prémunir contre les pièges qui ne sauront manquer à apparaître devant lui. L'enseignement de la traduction spécialisée doit mener les futurs traducteurs à considérer que le texte est le graal, il faut être bien préparé, adopter des attitudes réflexives, un mode de pensée logique, raisonné et pragmatique, en gardant à l'esprit la nécessité de s'armer de tous les moyens nécessaires et la manière de s'en procurer.

L'ambiguïté de la langue juridique. Je vois qu'il est nécessaire de poser à ce niveau la question suivante : la compréhension du texte juridique est-elle possible par le biais d'exercices pour voir de

près le texte et son articulation ? Si le lexique est illimité, c'est certain, nul ne peut le connaître entier, pour le lexique juridique c'est plus affirmatif, parce que chaque pays a un système juridique qui diffère d'un autre, il y a un certain parallélisme dans certains textes et certaines juridictions, mais dans d'autres ce n'est pas le cas. C'est ce que nous constatons quand nous parlons de la Moudawana au Maroc (le Code de la Famille) et celui français par exemple. Une simple comparaison entre les deux nous démontra la grande disparité entre les textes des deux codes. Cette disparité est due, dans un premier lieu, aux origines dans lesquelles puisent chaque législateur. Si le code français est laïque, celui marocain est hybride, il est un mélange homogène entre les textes religieux et les lois et législations civiles.

Exemples

Consentement mutuel	الإيجاب والقبول	La volonté des contractuels pour contracter un acte quelconque
Sous-seing privé	عقد عرفي	Acte établi directement par les parties du contrat
Action en reconnaissance du mariage	دعوى الزوجية	Un moyen pour obtenir l'acte de mariage
Sadaq (la dot)	الصداق	Une somme versée par le mari à la mariée d'avance ou à terme
La capacité matrimoniale	أهلية الزواج	La capacité d'une personne pour qu'elle soit apte à contracté un mariage légalement
Adoul	عدول	Des notaires témoins (de Droit musulman

Or, nous soulignons une démarche cruciale : la nécessité de faire une recherche terminologique bien précise et fondée, est une condition sine qua non pour la réussite de la compréhension du texte juridique appartenant au code de la famille ou à l'état civil.

Le texte juridique est un texte oui, mais aussi un discours destiné à des fins bien précises. Le traducteur doit comprendre aussi les combinaisons inédites qu'il ne trouvera pas dans un autre texte spécialisé, soit des combinaisons de structures syntaxiques ou celles stylistiques.

Examinons l'exemple suivant qui figure sans les actes de mariage marocains :

الأهلية لعقد الزواج أو القران, ici le terme utilisé en arabe **الأهلية** pose un problème pour le traducteur en langue française qui peut le comprendre en tant qu'être arrivé à l'âge adulte, alors que le terme se traduit par 'la capacité', donc l'expression donnera en français : **la capacité de contracter mariage.**

Marianne Lederer plaide en faveur de la nécessité d'une bonne compréhension pour pouvoir traduire un texte. Certes, elle parlait de la traduction en général, littéraire sin embargo, mais je trouve que la condition de la compréhension est applicable dans tout type de traduction et non seulement la traduction littéraire.

Il faut parvenir à surmonter les réticences, à élargir les points de vue, à faire accepter que nul texte ne soit compris sur la base seule de la langue qui le compose matériellement et que, pour transmettre son sens en traduction, les connaissances de la personne qui traduit doivent s'ajouter aux significations de la langue originale. (Lederer, 1998, p. 65)

Par conséquent, le texte juridique fait appel à un duel qui réunit à la fois une linguistique spécifique au texte juridique et des facteurs complémentaires qui corroborent ensemble pour créer cette unicité. Le vecteur de la forme du texte juridique est définitivement primordial dans la construction de la traduction. Un document traduit doit respecter la forme des documents produits dans le pays de la langue à laquelle on traduit, sinon le document sera considéré étant étranger et sera mal perçu (parfois même non accepté). Les instances auxquels on présente les traductions des

documents officiels sont habitués à travailler avec les textes juridiques spécifiques, il ne faut pas que la traduction soit étrange où comporte une terminologie non convenue. Les traductions doivent respecter à la lettre les conventionalités courantes dans chaque pays et propres à chaque loi ou à chaque texte de droit en général. Par exemple, un jugement doit garder la forme d'un jugement, un bulletin officiel doit rester sous cette forme, un acte conclu, une charte ou un règlement, et bien d'autres documents doivent garder la forme convenue dans la langue cible.

L'enseignement de la traduction professionnelle pour les futurs traducteurs doit avoir comme objectifs à créer chez eux des habitudes de nature réflexive : penser le texte à traduire comme un outil qui voyage dans le temps parce qu'il est rédigé à un certain moment, pour certaines raisons et destiné à des personnes / locuteurs donnés. Ces données vont changer quand on parle de la version traduite, on aura un autre moment et d'autres personnes qui liront la traduction. Donc, notre premier objectif est celui de la précision. Elle se vérifie en commençant à hiérarchiser les informations et l'ensemble de la terminologie existant dans le document pour bien baliser les ressemblances et les divergences en termes de l'existence de la notion dans la langue d'arrivée. Segundo, la clarification de tout élément se qualifiant par un manque de clarté. Il faut apprendre à trouver une logique dans le choix des termes qui ne font pas des apparitions dans la juridiction de la langue d'arrivée pour ne pas dévier le texte de son cadre, ni malformer son homogénéité.

Une traduction d'un texte juridique est une récréation du contexte dans un nouveau cadre référentiel, de là ressort la nécessité de travailler sur des textes intégraux qui sont issus de situations réelles et authentiques. Il faut, à mon avis, créer des situations de traduction en simulation où les étudiants futurs traducteurs, c'est-à-dire, recréer les éléments et les modalités plausibles aux contextes réels. Dans ce cas, le professeur devient un réviseur puisque le modèle pédagogique traditionnel doit céder la place à un nouveau modèle où ils doivent répondre aux besoins fictifs de la situation initiée. La situation présentera certainement plusieurs obstacles aux étudiants puisqu'ils vont être affrontés à la problématique texte juridique de la langue A vers une traduction vers la langue B où elle doit être comprise selon les législations et les lois en vigueur. Une mauvaise formulation suscitera l'intervention du professeur qu'on lui a insinué le rôle de réviseur pour remédier les lacunes, soit au niveau de la langue juridique du document, soit au niveau formel. La composition du document doit faire lors d'un cours de traduction juridique un point sur lequel les étudiants doivent se pencher et se comporter avec précaution, puisqu'un document juridique est ouvert à des institutions publiques ou privées officielles, il est le porte-parole d'un jugement, d'un décret, d'une décision, d'un arrêt ou d'un acte. C'est un enjeu important qui est de faire comprendre que le texte juridique traduit doit suivre des normes de rédaction et de présentation qui lui sont préconisées.

En traduction juridique, le traducteur averti doit pouvoir manier la langue juridique avec la perfection d'un juriste et la manie d'un linguiste. Les équilibres de la compensation et du compromis entre texte de départ et texte d'arrivée se feront à la lumière de ce qu'on lui demande et ce qu'on attend de sa traduction. Certainement, il y a une activité dynamique intrinsèque qu'on ressent lors de la traduction professionnelle parce que les situations auxquelles sont confrontés les traducteurs ne sont pas toujours semblables les unes aux autres et les textes aussi. Il y a un commun qui est le juridique mais, il s'agit toujours de cas particuliers traitant des affaires et des sujets différents.

La première tâche d'un traducteur professionnel consiste donc à transformer le texte en discours, c'est-à-dire à rétablir les rapports unissant le discours de départ à la situation de départ, un peu de la même façon que le paléontologue, à partir d'un spécimen fossile, reconstruit l'animal vivant dans son milieu d'origine. (Hannequin, 1998, p. 98)

Dans un cours de traduction juridique, le professeur doit se libérer du rôle purement pédagogique pour devenir modérateur et réviseur, prêt à relever les incohérences et les remédier selon le profil du discours voulu. Son intervention en évaluation sera, par la suite, objective, guidée par les références suffisamment détaillées données au préalable. L'étudiant traducteur, quant à lui, bénéficiera dans les deux sens, soit celui de la réception ou celui de la production. En réception,

il reconnaîtra le document et la branche ou la section à laquelle il appartient, du coup il fera appel à ses connaissances acquises ou cherchera des éléments en-dehors de la situation qui vont l'aider à bien manier son travail. Pour la production, il sera capable de produire le document dans la langue d'arrivée selon les attentes et les règles.

Caractéristiques de la langue juridique ou la langue du droit.

La langue juridique se caractérise par des indices textuels, un format précis dédié à chaque type de document et une terminologie propre aussi à chaque sous-section. Donc, nous pouvons facilement distinguer entre un document appartenant au Code pénal d'un autre appartenant au code des obligations et des contrats, de même pour un document onusien ou un autre extrait d'un bulletin officiel. En aval, la traduction doit œuvrer en sorte de créer des rapports cohérents avec la situation d'arrivée et son contexte, en d'autres termes, le document traduit doit impérativement être un équivalent qui peut être facilement reconnu dans son nouveau cadre.

Certains linguistes, et non des moindres, plaident pour une seule langue et non à cette spécification langue générale vs langue juridique. Néanmoins, un philosophe, un physicien, un médecin et un juriste, pour ne citer que ceux-là, pratiquent et utilisent chacun une langue spécialisée propre au jargon et à la spécialité où il excelle. De ce fait, la langue juridique comme toute autre langue de spécialité, est différente de la langue dite générale, non seulement sur le plan sémantique, mais aussi sur le plan stylistique : les modalités utilisées dans le discours prennent les caractéristiques du domaine auquel elles appartiennent. « Le droit n'échappe pas à cette règle. Comme toute LS, il possède les quatre éléments constitutifs d'une langue : une sémantique, un lexique, une syntaxe et un style. » (Gémar, 1990, p. 720)

Exemples

قدم الورقة الرسمية للهيئة dont le sens est le fait de présenter un document officiel, émanant d'une institution. La traduction en langue française par contre sera : Il a présenté la forme authentique du document devant le comité.

Dans le droit marocain, nous trouvons souvent des contrats et des actes conclus mais qui n'émanent pas d'une institution publique, on les nomme **عقد عرفي**, c'est un acte qui a le plein pouvoir de l'acte officiel, souvent conclu devant des notaires ou des adouls, sa force est dans l'approbation et le consentement des parties du contrat ou de l'acte. En juridiction française, il y a un acte qui ressemble à l'acte marocain appelé Acte Sous seing privé, qui est une convention établie par les parties elles-mêmes ou un tiers en choisissant ses closes et sa durée d'exécution.

Prenons l'exemple **نظام داخلي** qui se traduit par "Règlement intérieur" en français, alors que le terme **نظام** peut être la traduction de plusieurs termes en français, tels que : système, ordre, statut, règle, dispositif. Quant à la langue anglaise, nous trouvons 'Rules of procedure', qui donnera en arabe (traduction littérale) **قواعد الإجراءات**.

La langue juridique, ipso facto, est un mode plus particulier pour communiquer, propre au domaine du droit et tout ce qui relève de ce domaine, cela implique que cette langue peut contenir des éléments étrangers qui peuvent ne pas exister dans la langue générale. « Sans aucun doute, la langue du juriste doit être extrêmement précise [...] ce qui n'est pas clair n'est pas juridique [...] il est nécessaire que les mots présentent des contours définis. » (Nerson, 1967, p. 607) Or, même si linguistes et juristes se sont mis d'accord sur l'existence de terminologie juridique, il est difficile de dissocier le lexique de la syntaxe. Aussi, est-il impossible de distinguer la langue juridique uniquement par sa terminologie, sinon, nous entendrons les avis qui disent que les termes proprement juridiques sont de nombre restreint. Désormais, le texte juridique s'articule sur une syntaxe particulière et une forme, inextricablement liées et mêlées l'une à l'autre pour donner ce discours particulier. Selon Gémar, il y a quatre éléments qui font la spécificité du texte juridique, et sont dans l'ordre :

la syntaxe, le lexique, la stylistique et le sens. Certainement, la syntaxe de la phrase de la langue juridique ne va pas enfreindre les lois de la grammaire, mais à quiconque qui va lire une phrase issue d'un jugement, une loi, un acte, le saura parce qu'elle comporte des éléments qui ne se trouvent pas mis de la même façon dans une phrase issue d'un essai critique. Le texte juridique est neutre comportant des constructions passives interminables, des constructions pronominales et aussi impersonnelles : il convient, il y a lieu, quiconque, toute personne (on n'emploie pas le on). En ce qui concerne le verbe, c'est souvent pour exprimer une obligation ou l'interdiction : être tenu de / il est interdit de. L'emploi quasi-permanent du présent de l'indicatif, et la reprise par des adjectifs tels que : ledit, ladite, susmentionné, des pronoms relatifs : lequel. L'abondance des mots qui expriment les actes : jurer, avouer, lu et approuvé, déclarer, reconnaître, se porter garant, faire foi de, arrêter, adopter, décréter, confirmer, autoriser...

En ce qui concerne le style du texte juridique, on trouve souvent un noyau qui est un terme juridique associé à des cooccurrents (modalités, verbes) spécifiques à la langue juridique et aussi de la langue générale, l'ensemble fusionne pour forger un discours spécialisé. Enfin, le sens du discours juridique se constitue par la corrélation de ces trois éléments.

Exemple :

Vu la requête présentée par le Ministère Public près le Tribunal de Première Instance, exempte des taxes judiciaires de plein droit.

Cette phrase par exemple, ne prendra sa signification complète que dans un contexte juridique, voire de droit. En d'autres termes, seul un agencement de ces éléments dans un contexte de droit peut leur conférer un sens, c'est le linguistique associé à l'extra-linguistique qui peut nous laisser comprendre cette phrase.

L'enseignement de la traduction juridique. D'un point de vue professionnel, on considère que traduire est un acte de communication qui implique un processus complexe de compréhension et de réexpression, au-delà d'un transfert linguistique sous forme de thème/version. Au cours de ces deux étapes du processus de traduction, des éléments extralinguistiques, techniques et professionnels sont pris en compte et sont donc présentés aux apprentis-traducteurs. (Galiano, 2016, p. 35)

La formation des traducteurs spécialisés vise à préparer les étudiants à des métiers liés à la traduction. Comment parvenir à former et tracer des lignes directrices et bien claires à objectifs précis et réalisables pour former des traducteurs professionnels ? Comment construire des compétences chez eux sans les laisser s'encombrer dans des filières en relation avec le marché du travail ? Comment créer un équilibre entre le général et le spécialisé ? Peut-on devenir traducteur professionnel sans passer par une formation universitaire ? Ce sont là parmi d'autres des questions que posent traducteurs et professeurs universitaires de traduction. La problématique de l'enseignement de la traduction spécialisée crée un grand conflit et suscite une grande réflexion.

La visée de l'enseignement doit s'imprégner d'un caractère pragmatique multidimensionnel. Les étudiants en master de traduction sont issus de différentes filières et spécialités, à côté, évidemment, de celles classiques, en l'occurrence la littérature et les études de langues. L'enseignement doit prendre en considération que les niveaux des langues des combinaisons de la traduction chez les étudiants ne sont pas sur la même échelle de maîtrise. Certes, ils ne savent pas traduire, mais aussi, ils leur manquent les compétences linguistiques et non linguistiques pour s'y prendre. Le futur traducteur professionnel doit développer ses compétences rédactionnelles, doit élargir ses champs de connaissances des théories de la traduction et des différents courants traductologiques. Le savoir-faire que la compétence traductive vise construire, se base sur

[L]a macro-compétence qui constitue l'ensemble des capacités, habiletés, savoirs et même attitudes dont disposent les traducteurs professionnels et qui interviennent dans la traduction, entendue comme activité experte. Celle-ci comprend des sous-compétences qui s'associent par la suite et qui, conjointement, sont nécessaires au succès de la macro-compétence. (Kelly, 2001, p. 14)

Les débouchés de la formation de traducteur dans les grandes écoles supérieures sont différents d'un pays à un autre. Au Maroc et en France à titre d'exemples, on forme des traducteurs professionnels à vocation technique, les futurs traducteurs souvent sont des traducteurs dans les agences de presse ou des traducteurs en bureau de traduction dont la majorité est admise auprès des tribunaux. Le système éducatif comme est le produit du XIXe siècle, alors nos institutions supérieures essaient de former des travailleurs, pas plus. Les méthodes utilisées dans l'enseignement de la traduction spécialisée à vocation juridique doivent être revues et mises à jour. On ne peut pas adopter les mêmes processus pour tous les types de textes, on ne peut pas rester coincé dans des théories élaborées sur la traduction en général, il faut concevoir des méthodes plus pragmatiques, recourir à des textes réels, complets où l'étudiant peut appliquer les théories et les méthodes de traduction, faire les comparaisons entre les différentes situations et analyser les différences et les nuances qui se trouvent entre un texte juridique et un autre texte technique. Ce travail se fait pour trouver à la fin les bonnes issues pour chaque situation. Il faut, donc, préconiser un enseignement pragmatique qui se détache des textes théoriques ou des fragments de textes sans âmes, et entamer une conception qui concrétise la théorie et la projette sur des textes reflétant la vision réelle du monde, venant de situations réelles, en comparant au fur et à mesure la langue juridique dans chacune des langues de travail.

Le texte juridique se caractérise par des traits matériels différents des autres textes techniques relevant d'autres domaines spécialisés. Ce sont des traits iconographiques, typographiques et aussi linguistiques. Lors de la traduction d'un texte juridique, le traducteur ne doit pas voir chacun desdits éléments à part, puisque c'est leur fusion et leur concurrence qui donnent au texte sa touche unique. Comme tout autre texte, le texte juridique l'en est plus, il ne tolère aucune mauvaise interprétation. Parce que c'est un texte légal produit pour des fins judiciaires ou similaires et sa traduction ne doit pas fournir des informations erronées ou mal interprétées, sinon ceci nuira aux personnes qui l'utilisent.

En cours de traduction, il y a une situation d'échanges entre discours différents. Il faut s'inspirer de la traduction comme pratique au milieu professionnel pour bénéficier la traduction enseignée au sein des instituts de traduction.

Le texte juridique objet de la traduction a un certain nombre de critères et de lignes définitoires, il est en effet extrait à une situation bien délimitée dans le temps, l'espace et le contexte. La connaissance de la langue juridique est essentielle, ce n'est pas à cause de la terminologie juridique uniquement mais aussi à cause du style de l'écriture que les juristes emploient dans leurs textes et leurs lois est différent des autres textes techniques, où juste la terminologie qui posera problème. Enfin, un discours d'arrivée sera possible à recomposer s'il y aura un respect des modalités dans la langue d'arrivée. L'enseignement de la traduction spécialisée en général et juridique en particulier, doit être lié à une perspective raisonnée qui prend en considération, outre les langues du travail et les théories de la traduction, l'enseignement pratique. La langue juridique se trouve dans des instances bien déterminées et des documents circulant au sein de ces institutions. Une confrontation réelle avec ce genre de document, une documentation approfondie sur le domaine et tous ses sous-domaines, ainsi qu'une exploitation des documents promulgués par la langue officielle du pays et les versions par la deuxième langue au cas échéant paraît un moyen ultime et indispensable pour l'enseignement de la traduction. Il faut arriver à un degré assez avancé au niveau des documents juridiques en vigueur dans les institutions publiques. Le futur traducteur devrait être juriste en quelque sorte, il n'a pas droit à l'erreur.

Comment parvenir à former et tracer des lignes directrices et bien claires à objectifs précis et réalisables pour former des traducteurs professionnels ? Comment construire des compétences chez eux sans les laisser s'encombrer dans des filières en relation avec le marché du travail ? Comment créer un équilibre entre le général et le spécialisé ? Peut-on devenir traducteur professionnel sans passer par une formation universitaire ? Ce sont là parmi d'autres des questions que posent traducteurs et professeurs universitaires de traduction. La problématique de l'enseignement de la traduction

spécialisée crée un grand conflit et suscite une grande réflexion. Donc, l'enseignement de la traduction ne peut pas échapper à cette complexité d'objectifs qui sont à la fois clairs de première vue, mais vagues et manquent de précision d'autre part. Nous parlons de l'enseignement de la traduction en tant que discipline professionnelle ou en tant que pratique indispensable à la diffusion des savoirs et des connaissances, à la communication, à la survie complète des hommes dans des univers linguistiques différents régis par la diversité universelle des canaux de l'interculturalité. Les futurs traducteurs dans le domaine juridique exerceront la traduction en tant que profession régie par des lois et sujettes à des contraintes administratives qui suivent les législations de chaque pays. Les objectifs de l'enseignement de la traduction spécialisée "juridique" à première vue peuvent être qualifiés par des objectifs opérationnels, précis, orientés généralement par des lignes directives tracées par les écoles spécialisées dans la formation des traducteurs. Bref, une question imminente et pressante surgit : quelle langue spécialisée faut-il enseigner lors de la formation des traducteurs professionnels ? La réponse sera la suivante : il faut absolument passer par les spécificités de la langue juridique, élucider ses tournures et maîtriser sa terminologie. La parole d'un traducteur dans le domaine du droit est décisive, les documents qu'il produit sont de même importance que les originaux, ce n'est pas une tâche facile à mener parce qu'une erreur peut engendrer des problèmes de grande ampleur.

REFERENCES

- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(1), 80-89. DOI: 10.4000/apliut.1562
- Ballard, M. (1984). La traduction relève-t-elle d'une pédagogie ? In Ballard, M. (dir.), *La Traduction: de la théorie à la pratique* (pp. 99-109). Lille: Université de Lille 3.
- Ballard, M. (2009) (éd.) *Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université*. Arras: Artois Presses Université.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Édition de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H. (dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Galiano, M. L. (2016). La traduction à l'université française : entre recherche, formation et pratique professionnelle. *Les langues modernes*, 1, 33-42. <https://www.aplv-languesmodernes.org/>
- Gémar, J.-C. (1990). Les fondements du langage du droit comme langue de spécialité. Du sens et de la forme du texte juridique. *Revue générale de droit*, 21(4), 717-738. doi: 10.7202/1058214ar
- Hannequin, J. (1998). Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle. In Delisle, J., Lee-Jahnke, H. (dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp. 97-108). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Kelly, D. (2001). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20 (traduction de par Galiano, M. L.)
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Paris: Didier Érudition.
- Lavault, E. (1998). La traduction comme négociation. In Delisle, J., Lee-Jahnke, H. (dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lederer, M. (1998). L'enseignement de la compréhension dans le cadre de l'enseignement de la traduction. In Delisle, J., Lee-Jahnke, H. (dir.). (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp. 59-67). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa..
- Lederer, M. (2006). La théorie interprétative de la traduction – origines et évolution. In Ballard, Michel (éd.), *Qu'est-ce que la traductologie ?* (pp. 37-49). Arras: Artois Presses Université.
- Nerson, R. (1967). Exercices de vocabulaire. In *Mélanges offerts à Monsieur le professeur Pierre Voirin* (pp. 603-617). Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262049>

ENSEIGNER LA TRADUCTION SPECIALISEE EN ROUMANIE, EN CONTEXTE FRANCOPHONE, EN MASTER DE TRADUCTION ET TERMINOLOGIE

Felicia DUMAS

Université "Alexandru Ioan Cuza" de Iasi, Roumanie

<https://orcid.org/0000-0001-5053-2337>

felidumas@yahoo.fr

Дата надходження 06.06.2022. Дата прийняття до друку 26.06.2022.

Résumé: L'article propose une analyse des différentes stratégies didactiques employées par l'enseignant(e) de la traduction en contexte francophone, en Master de traduction et terminologie de l'Université de Iasi, plus précisément de la traduction spécialisée, de textes religieux, chrétiens-orthodoxes. Y sont étudiées les stratégies didactiques mises en pratique par cet(te) enseignant(e) pour la construction, chez ses étudiants, d'une forte compétence de lecture en vue de la traduction (qui comprend également des représentations correctes à l'égard des particularités de la présence du religieux et de l'Orthodoxie en France), des compétences spécialisées de compréhension d'un conceptuel spécifique (religieux, chrétien-orthodoxe) et de sa reformulation au niveau du texte d'arrivée de la traduction, et notamment de la compétence culturelle-confessionnelle. Nous y réfléchissons aussi sur l'histoire biographique-et-didactique-professionnelle de l'enseignant(e) (qui est, au départ, enseignant(e) de FLE, en Roumanie), sur sa formation en tant qu'enseignant de la traduction spécialisée, sur la manière dont il(elle) gère sa neutralité à l'égard de la nature religieuse des textes à traduire, sur la façon dont il(elle) enseigne aux étudiants comment gérer leurs propres "émotions" engendrées par des convictions religieuses personnelles, lors du processus traductif. L'analyse prend en compte également les postures adoptées par cet(te) enseignant(e) de la traduction spécialisée, francophone, en tant qu'évaluateur des techniques (et des habiletés) traductives de ses étudiants, et leur impact sur l'efficacité de toutes ses stratégies d'enseignement.

Mots-clés: traduction spécialisée; master de traduction; contexte francophone; Roumanie; enseignement des compétences spécialisées et des techniques de la traduction; Orthodoxie.

Dumas F. University "Alexandru Ioan Cuza" of Iasi, Roumanie

Teaching specialized translation in Romania in a Francophone context at Master's Degree Classes on Translation and Terminology

Abstract: The present article proposes an analysis of the didactic strategies employed in teaching translation in a francophone context at postgraduate Master's degree classes on Translation and Terminology at the University of Iasi, more specifically on specialized translation of religious Orthodox Christian texts. It focuses mainly on the didactic strategies deployed by the teacher in this field with a view to developing the students' reading competence in order to achieve translation (while displaying a proper representation of the distinct features of the presence of religion/the religious, and especially of Orthodoxy in France), as well as their specialized comprehension skills in the religious, Orthodox Christian conceptual field, conducive to appropriate rephrasing at the level of the target text and to the construction of a cultural confessional competence. The study also dwells on the biographic and didactic, professional history of the teacher (who is, at first, involved in teaching French as a foreign language in Romania), on his/her formation as a trainer in specialized translation, on the way he/she manages the (due) neutrality in relating to the religious nature of the source texts, on the manner he/she edifies students to manage their own "emotions" during the translation process, when they are triggered by personal religious convictions. Last but not least, the present analysis considers the very stances adopted by the teacher of specialized, francophone translation in his/her role as an evaluator of the students' translative techniques (and abilities), as well as the impact of the latter on the efficacy of his/her overall approach to pedagogical strategies.

Key words: specialized translation; master's degree in translation; francophone context; Romania teaching specialized competencies and techniques in the field of translation; Orthodoxy.

Дюма Ф. Університет «Alexandru Ioan Cuza» Яси, Румунія.

Навчання студентів магістратури спеціалізованого перекладу з французької на румунську мову (на матеріалі релігійних текстів).

Анотація. У статті пропонується аналіз різних дидактичних стратегій, що використовуються у навчанні перекладу студентів магістратури з перекладу та термінології в Яському університеті (Румунія) на матеріалі франкомовних текстів релігійного характеру. Вивчається застосування викладачем дидактичних стратегій з метою формування у магістрантів франкомовної компетентності у читанні та перекладі (включаючи належне розуміння відмінних рис у релігії, зокрема православної релігії у Франції), розуміння специфіки православного християнського концептуального поля, відображеного у цільових текстах, а також з метою формування у магістрантів культурно-конфесійної компетентності. У статті розглядається також питання постаті викладача, його професійної компетентності (в першу чергу як викладача французької мови як іноземної у Румунії), а потім як викладача із спеціалізованого перекладу, враховуючи його нейтральне ставлення до цільових текстів релігійного характеру, та засобів, які він використовує, щоб навчати студентів керувати власними емоціями в процесі перекладу релігійних текстів незалежно від особистих релігійних переконань. У статті аналізується також засоби оцінювання викладачем прийомів і стратегій, які використовує студент у процесі спеціалізованого перекладу франкомовних текстів, та ефективність педагогічних стратегій, застосованих у перекладацькому процесі.

Ключові слова: спеціалізований переклад, магістри з перекладу, православна релігія, франкомовний контекст, Румунія, стратегії перекладу

Nous nous proposons une analyse des différentes stratégies didactiques employées par l'enseignant(e) de la traduction en contexte francophone, en Master de traduction et terminologie de l'Université de Iasi, plus précisément de la traduction spécialisée, de textes religieux, chrétiens-orthodoxes. Les particularités socioculturelles de la Roumanie, où la religion orthodoxe est majoritaire, engendrent des débouchés professionnels spécifiques pour les jeunes traducteurs et interprètes, surtout pour la traduction de livres de spiritualité et de théologie, publiés par de nombreuses maisons d'éditions spécialisées dans ce domaine, mais aussi pour la traduction simultanée assurée lors de multiples conférences ou rencontres confessionnelles ou interreligieuses. En effet, depuis la chute du communisme en 1989 et la réacceptation du religieux dans l'espace social et public, plus d'une vingtaine de maisons d'éditions religieuses, chrétiennes-orthodoxes, ont été fondées, se rajoutant aux éditions diocésaines, ecclésiastiques déjà existantes ou qui ont été créées à leur tour, dans le but de publier de telles traductions, de livres de spiritualité et de théologie chrétienne-orthodoxe. Or, comme nous l'avons montré ailleurs, ces livres proposent un type particulier de discours, spécialisé, caractérisé par des traits propres et surtout par une terminologie chrétienne-orthodoxe individualisée en langue française à travers justement la traduction des textes liturgiques propres à l'Orthodoxie du grec en français (Dumas 2010 ; 2014). Toutes ces particularités discursives font que la traduction de tels textes représente à son tour une traduction spécialisée, de nature religieuse, culturelle et culturelle (confessionnelle) à la fois.

Enseigner ce type de traduction suppose en plus de l'initiation dans la maîtrise et les techniques d'exploitation d'une terminologie spécialisée (tant en français qu'en roumain) et de la compréhension d'un référentiel spécifique, l'enseignement du respect d'une éthique du traducteur (Pym, 1997) assez influencée par une subjectivité inhérente, dont les traces discursives au niveau du texte d'arrivée de la traduction devraient être plutôt invisibles, et c'est ce que l'enseignant se doit aussi d'apprendre à ses étudiants, en tant que futurs traducteurs. Cette éthique du traducteur va de pair avec une éthique des traductions religieuses, chrétiennes-orthodoxes, profondément tributaire d'une canonicité des contenus traduits dans une langue cible et une culture d'accueil profondément imprégnées par l'Orthodoxie, à la différence de la langue et de la culture source (française).

Nous nous proposons d'étudier les stratégies didactiques mises en place par l'enseignant de la traduction francophone pour la construction, chez ses étudiants, d'une forte compétence de lecture en vue de la traduction (qui comprend également des représentations correctes à l'égard des particularités

de la présence du religieux et de l'Orthodoxie en France), des compétences spécialisées de compréhension d'un conceptuel spécifique (religieux, chrétien-orthodoxe) et de sa reformulation au niveau du texte d'arrivée de la traduction, et notamment de la compétence culturelle-confessionnelle, appelée par ailleurs de " reformulation ralentie et entravée " (Tatilon, 2007, p. 167). Notre analyse prendra également en compte les stratégies employées par l'enseignant(e) dans le but d'augmenter " la mémoire de travail " de ses étudiants (Kosma, 2007, p. 23), ou leur " bibliothèque-réservoir " de connaissances encyclopédiques de nature religieuse, chrétienne-orthodoxe.

Nous réfléchirons aussi sur l'histoire biographique-et-didactique-professionnelle de l'enseignant(e), sur sa formation en tant qu'enseignant(e) de la traduction spécialisée, sur la manière dont il/elle gère sa neutralité à l'égard de la nature religieuse des textes à traduire, sur la façon dont il/elle enseigne aux étudiants de gérer leurs propres " émotions " engendrées par des convictions religieuses personnelles, lors du processus traductif.

Nous essaierons de réfléchir en même temps sur les postures adoptées par cet(te) enseignant(e) de la traduction spécialisée, francophone, en tant qu'évaluateur des techniques (et des habiletés) traductives de ses étudiants (Jorro 2000), et leur impact sur l'efficacité de toutes ses stratégies d'enseignement.

Le Master de traduction et terminologie de l'Université de Iasi et la place de la traduction spécialisée

Dans le cadre du Master de traduction et terminologie qui fonctionne à la Faculté des Lettres de l'Université " Alexandru Ioan Cuza " de Iasi, au Département des Langues et des Littératures étrangères, et qui s'étend sur une durée de 4 semestres, la traduction spécialisée est enseignée sous la forme de TD (des travaux dirigés), durant les deux semestres de la première année à raison de deux TD différents par semestre, un consacré au français et l'autre, aux traductions de et en anglais. Ces TD continuent en deuxième (et dernière) année, pendant le premier semestre seulement. Il s'agit de cours pratiques portant sur la traduction juridique, médicale et journalistique, auxquels s'ajoutent le nôtre, consacré à la traduction des textes religieux, de théologie et de spiritualité chrétienne-orthodoxe. Le statut didactique de ces cours, de TD, met en évidence leur visée et leur dimension éminemment pratique, puisqu'ils consistent dans le travail concret, des étudiants, de traduire des textes spécialisés, du français en roumain et du roumain en français (pour ce qui est des TD de français), surveillés de près par l'enseignant(e), qui travaille avec eux et à leur côté. Ce Master prépare de futurs traducteurs et interprètes, qui devraient être absorbés par un marché du travail en permanente construction et pas vraiment sécurisant en ce qui concerne la valorisation du statut social de ces métiers.

Néanmoins, tant les bureaux de traductions créés en nombre impressionnant en Roumanie après la Révolution de décembre 1989, que les nombreuses maisons d'éditions religieuses fondées à la même époque, se heurtent au problème du manque de spécialisation des jeunes traducteurs en matière de religion, de théologie, de spiritualité et, plus largement, de littérature chrétienne-orthodoxe. En même temps, les contacts de plus en plus nombreux entre l'Église orthodoxe et d'autres Églises chrétiennes, ainsi qu'avec d'autres religions, ont fait que les interprètes spécialisés dans ce domaine soient de plus en plus recherchés aussi. Voici seulement deux des raisons qui justifient l'utilité pragmatique de l'enseignement de telles traductions spécialisées.

Mais revenons un peu à la demande de traducteurs spécialisés dans la traduction des textes religieux, chrétiens-orthodoxes, sur le marché roumain. Enracinée dans l'Hexagone depuis le début du siècle dernier (voire même la fin du XIXème siècle), à travers les différentes diasporas venues des pays traditionnellement orthodoxes confrontés à des grandes tragédies, l'Orthodoxie d'expression française s'est individualisée une terminologie propre, spécialisée, qui désigne les réalités rituelles et les contenus référentiels, théologiques, doctrinaux, liturgiques, catéchétiques, etc. qui lui sont caractéristiques (Dumas, 2009, 2010). La spécificité des traductions des textes de théologie et de

spiritualité chrétienne-orthodoxe réside notamment dans l'utilisation de cette terminologie spécialisée au niveau du discours qui caractérise ce type d'écrits. Il s'agit d'un discours spécialisé, que nous traduisons avec les étudiants, sous ses différentes formes et cas de figure, et que nous avons défini ailleurs comme d'un type particulier, à référentiel religieux dominant, chrétien-orthodoxe, caractérisé par des traits linguistiques particuliers, au niveau lexical surtout mais aussi morphosyntaxique, sémantique et pragma-stylistique. Selon les particularités socio-culturelles de l'espace géographique où il est produit, et l'imaginaire linguistique (Houdebine, 1998, p. 12) construit par les usagers des langues-cultures qui l'accueillent (dans notre cas, le français et le roumain), à l'égard du fonctionnement de ces langues en tant que supports d'expression de la spiritualité orthodoxe, le discours religieux acquiert des traits particuliers propres. Il caractérise les textes de théologie et de spiritualité chrétienne-orthodoxe publiés en France (en langue française), durant les deux dernières décennies du siècle passé par les grands théologiens orthodoxes (français), ou traduits en français des langues traditionnellement orthodoxes (le grec, le roumain, le serbe) en général par les mêmes théologiens. C'est justement la publication d'un nombre impressionnant d'écrits de cette facture (par de grandes maisons d'éditions religieuses, chrétiennes, ou monastiques orthodoxes), qui a assuré la visibilité et le rayonnement évident de l'Orthodoxie en France. Et ce rayonnement a engendré l'intérêt et le "goût" pour la traduction en roumain de ces textes ; tout comme, les orthodoxes français et francophones sont devenus, à leur tour, de plus en plus intéressés par les livres roumains de théologie et de spiritualité orthodoxes, traduits en français par des théologiens ou des intellectuels francophones proches de la pratique de l'Orthodoxie.

Enseigner la traduction des textes religieux, chrétiens-orthodoxes, et la construction des compétences spécialisées des futurs traducteurs.

C'est pour traduire ce type de textes que nous nous proposons de préparer nos étudiants lors des cours pratiques de traduction spécialisée, chrétienne-orthodoxe, du français en roumain et du roumain en français. Étant donné leur formation générale, de futurs traducteurs, c'est sur la construction et la consolidation des compétences spécialisées de la même facture que le référentiel de ces textes, linguistiques et extralinguistiques, que se concentrent tous nos efforts didactiques.

Ces compétences spécialisées sont des compétences de compréhension d'un conceptuel spécifique (religieux, chrétien-orthodoxe) et de sa reformulation au niveau du texte d'arrivée de la traduction, donc de nature culturelle-confessionnelle appelée par ailleurs de "reformulation ralentie et entravée" (Tatilon, 2007, p. 167). Ce type de reformulation, « ralentie et entravée », fait référence à tous les traits caractéristiques propres aux deux cultures concernées par l'acte traduisant et aux représentations construites à leur égard. En ce qui concerne la traduction des textes spécialisés, chrétiens-orthodoxes, du français en roumain, elle porte sur ce que nous avons appelé un figement culturel (qui engendre un figement lexical et parfois syntaxique et stylistique aussi : Dumas, 2014) qui caractérise le langage religieux et le discours chrétien-orthodoxe propre à la culture roumaine. Le traducteur des textes orthodoxes du français en roumain doit se montrer respectueux à l'égard de la tradition discursive mise en place depuis plusieurs siècles déjà par le fonctionnement de ce figement culturel et lexicostylistique dans la culture d'accueil de ses traductions. Et c'est surtout la construction de la compétence de lecture en vue de la traduction qui l'aide dans ce sens ; compétence qui comprend également des représentations correctes à l'égard des particularités de la présence du religieux et de l'Orthodoxie en France, et du contexte socioreligieux qui la définit. "Lire pour traduire" s'intitule un excellent livre de Freddie Plassard portant sur la lecture de documentation (Plassard, 2007), qui doit accompagner en permanence l'acte traduisant dans le domaine référentiel précis sur lequel portent les textes traduits ; elle n'est donc pas seulement antérieure à la traduction, mais aussi simultanée (et ultérieure, agissant ainsi pour les traductions à venir). Et nous enseignons à nos étudiants, à travers les travaux pratiques, comment lire, la manière de mettre en place des lectures "en grappe", par association de contenu, dans le domaine du christianisme orthodoxe d'expression française, à partir de textes de dimensions

réduites, des articles des sites internet et des blogs orthodoxes francophones, jusqu'à des textes plus longs. Le premier exercice traductif que nous leur proposons porte sur la traduction en roumain d'un court texte de présentation de l'Orthodoxie de France, qui préface une brochure-annuaire des lieux de culte chrétiens-orthodoxes de l'Hexagone. (Le texte s'intitule " L'Église orthodoxe en France aujourd'hui ", et il ouvre l'*Annuaire de l'Église orthodoxe en France*, publié par le monastère orthodoxe de Cantauque, dont la dernière édition remonte à 2021). C'est à partir de son contenu, qui précise le contexte socioculturel et religieux précis de notre domaine spécialisé de traductions, que nous leur indiquons des lectures associées, à partir des informations qu'ils contiennent, portant sur l'actualité de la vie chrétienne-orthodoxe en France : des sites et des blogs orthodoxes (" Orthodoxie.com " ; " orthodoxologie.blogspot.com ") qui hébergent des articles et des conférences, audio et vidéo, consacrés à des aspects fondamentaux de l'Orthodoxie, exposés par des théologiens français, en langue française, au sujet de la pratique liturgique orthodoxe en France.

Voyons maintenant une typologie synthétique des compétences spécialisées qui sous-tendent, à notre avis, la réussite de toute démarche de traduction des textes religieux, chrétiens-orthodoxes. Elle comprend des compétences encyclopédiques, religieuses, portant sur le christianisme en général et sur l'Orthodoxie en spécial, des compétences linguistiques spécialisées, et des compétences extralinguistiques caractéristiques au domaine.

Les compétences encyclopédiques sont surtout des compétences de lecture et de type instrumental (Albir, 2017). Prenant comme point de départ argumentatif et prétexte didactique les textes choisis pour la traduction, nous enseignons aux étudiants comment s'orienter dans le vaste domaine de la lecture de documentation (Plassard, 2007), comment gérer une bibliographie spécialisée et surtout comment identifier et se servir des quelques instruments de travail qui existent dans le domaine. Jusqu'à présent, le seul dictionnaire bilingue spécialisé, de termes chrétiens-orthodoxes, roumain-français et français-roumain, reste le nôtre (Dumas, 2020). On leur apprend comment s'en servir, tout en leur précisant l'existence, en roumain comme en français, d'autres dictionnaires, encyclopédiques, chrétiens et/ou de termes théologiques et liturgiques. Ils sont tous mentionnés dans la liste des sources qui ouvre notre dictionnaire bilingue. On leur apprend aussi des techniques de gestion de l'intertextualité patristique, biblique et liturgique qui caractérise les textes de théologie et de spiritualité orthodoxe qu'on leur propose de traduire. Ce type précis d'intertextualité se traduit par équivalence culturelle de nature confessionnelle, le traducteur étant obligé par l'éthique qui régit son domaine spécialisé de traduction à trouver les versions déjà existantes en roumain et en français des textes liturgiques, des fragments cités des écrits patristiques, et des citations bibliques, et à les reproduire dans sa propre traduction. Si la dimension confessionnelle peut être respectée en ce qui concerne les textes des offices liturgiques et des prières dans les deux langues concernées par l'acte traduisant, le roumain et le français (puisque tous les offices orthodoxes ont été traduits en français aussi), pour ce qui est des écrits patristiques, le traducteur doit se contenter d'identifier en français les versions existantes de ces textes, puisqu'on ne peut pas parler à leur sujet d'une équivalence confessionnelle; il en est de même des citations bibliques, de l'Ancien et du Nouveau Testament, la culture française n'enregistrant pas de traduction orthodoxe de la Bible. Dans ce dernier cas, le traducteur des textes spécialisés, de théologie et de spiritualité chrétienne-orthodoxe, peut choisir la version française de la Bible à reproduire dans sa version, à condition d'en mentionner scrupuleusement les références dans son appareil paratextuel, en principe et en général, dans une note de bas de page.

Pour ce qui est de la construction des compétences linguistiques de nos futurs traducteurs spécialisés, nous avons en vue le travail sur la terminologie orthodoxe individualisée en français à partir du siècle dernier, à travers la traduction des livres et des offices liturgiques, notamment du grec en français (Dumas, 2010). Nous envisageons donc ces compétences linguistiques comme des compétences bilingues spécialisées, de facture terminologique, que nous essayons de construire par

l'exploitation de notre dictionnaire spécialisé, qui recense cette terminologie, en français comme en roumain, lors de la traduction de textes de spiritualité orthodoxes, tirés des écrits du père archimandrite Placide Deseille, le plus grand spirituel orthodoxe français contemporain, et du père Ioannichié Balan portant sur la vie de deux grandes figures du monachisme roumain contemporain, les pères Cléopas Ilie et Païssié Olaru. Dans les deux cas de figure, nous avons la possibilité de confronter les traductions faites en cours avec les versions déjà publiées en roumain et en français de ces livres, nous appartenant d'ailleurs.

En même temps, ces compétences linguistiques comprennent également une dimension discursive, qui suppose la prise en compte, au niveau de la traduction, de la composante stylistique des textes traduits ; et cette composante est fortement influencée, dans la culture roumaine, par le figement lexical engendré par le figement culturel. Ainsi, afin de réaliser des traductions réussies dans ce domaine spécialisé, les étudiants doivent-ils être initiés aussi dans la maîtrise de choix traductologiques raisonnés, respectueux de ce figement, concernant l'exploitation des procédés de traduction appropriés, tels l'équivalence terminologique, mais aussi la modulation, le report, etc. C'est à travers le travail concret sur différents types de textes, de théologie, de spiritualité, des brochures de présentation de quelques églises et/ou monastères, que nous leur enseignons comment construire et gérer une " mémoire de travail ". Ce concept est défini par Alexandra Kosma en tant qu'activité (et résultat de celle-ci) de gestion des connaissances accumulées comme dans un endroit de stockage, par le traducteur/la traductrice lors de son agir traduisant, et qui l'aide à s'activer facilement des habiletés linguistiques de traduction et à " se souvenir " des équivalences de mots ou de structures lexicales complexes déjà rencontrés pendant son activité traductive (Kosma 2007, p. 23). Nous leur apprenons aussi comment exploiter cette mémoire de travail au niveau de tout exercice de traduction en général, en les faisant traduire des textes de linguistique et de philologie roumaine (des fragments extraits des écrits du linguiste bucarestois Gheorghe Chivu et du bibliste de Iasi, Eugen Munteanu), qui comportent de nombreux termes religieux, chrétiens-orthodoxes, afin de leur montrer que cette terminologie spécialisée transgresse les limites canoniques des textes religieux proprement dits.

Quant aux compétences extralinguistiques qu'on souhaite également construire chez nos étudiants-traducteurs, elles sont, à notre avis, de nature religieuse et rituelle. Elles devraient comprendre (puisque'on parle toujours de l'idéal didactique et traductologique) des connaissances du domaine large du christianisme en général et de l'Orthodoxie en spécial, et même un emplacement dans l'actualité de la pratique religieuse, des connaissances des rituels, de la doctrine, de la théologie et du culte orthodoxes. Presque chaque année, le Master de traduction accueille également un(e) ou deux étudiant(e)s ayant fait une licence de théologie orthodoxe, auxquels la familiarité avec le référentiel des textes spécialisés, de théologie et de spiritualité orthodoxe, confère une grande facilité pour la traduction. Ces étudiants nous servent de modèles et d'éléments activateurs pour la mise en place didactique de ces compétences ; compétences qui se construisent également par des lectures de documentation, conseillées également par l'enseignante lors de ses cours pratiques. Ces conseils font partie des stratégies que nous employons dans le but d'aménager et d'agrandir leur " bibliothèque-réservoir " de connaissances encyclopédiques de nature religieuse, chrétienne-orthodoxe, et de consolider leur " mémoire de travail " ; ils s'appuient sur une pratique traductive proprement dite, à travers le choix didactique des textes spécialisés à traduire, dans les deux sens traductifs possibles: du français en roumain et du roumain en français. C'est ainsi que nous leur proposons de traduire aussi des textes de félicitations ou des nécrologues, des textes journalistiques français portant sur l'actualité des phénomènes religieux chrétiens-orthodoxes contemporains.

Toutes ces compétences sont régies par une éthique du traducteur que nous essayons de transmettre à nos étudiants aussi. Elle se construit à travers des lectures commentées, en étroite liaison avec l'éthique de la traduction en général et celle des textes chrétiens-orthodoxes en spécial, qui suppose comme trait particulier spécifique, la prise en compte d'une instance particulière, canonique et

prescriptive, ecclésiastique et même, pour certains textes, liturgiques notamment, divine. En même temps, pour les étudiants que nous devinons être pratiquants et pieux, nous devons également insister sur l'objectivité souhaitable du traducteur de ces textes spécialisés. Comment se montrer neutre du point de vue des marques de subjectivité à l'égard de la nature religieuse des textes à traduire, comment enseigner aux étudiants qu'ils ne doivent pas trahir leurs convictions religieuses personnelles lors du processus traductif – voici un objectif didactique de taille, que nous essayons d'atteindre toujours à travers des lectures commentées, de nature traductologique.

Pour conclure: formation spécialisée de l'enseignant(e) et ses postures didactiques. La réussite du processus didactique complexe de l'enseignement de ce type précis de traduction spécialisée suppose une formation spécialisée de l'enseignant(e), en autodidacte surtout, une formation permanente, continue, sur la base de nombreuses lectures et stages pratiques de documentation (en France, en milieux orthodoxe, mais aussi en Roumanie), doublée, dans notre cas précis, de sa propre activité traduisante. Puisque c'est effectivement, lors des confrontations personnelles avec des problèmes de traduction des textes de cette facture, de spiritualité orthodoxe, que nous avons pris conscience des difficultés de les traduire qui relèvent de leur spécificité et de leur haut degré de spécialisation. Nous avons traduit du français en roumain dix livres de théologie orthodoxe, et du roumain en français quatre livres de spiritualité (chrétienne-orthodoxe).

La réussite de ce processus est assurée aussi, nous semble-t-il, par l'adoption de la part de l'enseignante de quelques postures précises, à la fois confiantes et rassurantes pour la spécialisation traductrice des étudiant(e)s francophones, mentionnées par Anne Jorro dans son livre classique de 2000. Il s'agit des postures d'entraîneur, de passeur et de consultant (Jorro, 2000), filtrées, dosées et régies par la posture de didacticien-conseiller, qui répertorie les compétences liées à sa discipline et s'applique à les construire auprès de ses étudiant(e)s.

Références

- Albir, A. H. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dumas, F. (2009). *L'Orthodoxie en langue française – perspectives linguistiques et spirituelles*, avec une Introduction de Mgr Marc, évêque vicaire de la Métropole Orthodoxe Roumaine d'Europe Occidentale et Méridionale. Iași : Casa editorială Demiurg.
- Dumas, F. (2010). *Dicționar bilingv de termeni religioși ortodocși: român-francez*. Iași: Doxologia; *Dictionnaire bilingue de termes religieux orthodoxes : français-roumain*. Iasi: Doxologia.
- Dumas, F. (2014). *Le religieux: aspects traductologiques*. Craiova: Editura Universitaria.
- Dumas, F. (2020). *Dicționar bilingv de termeni creștin-ortodocși român-francez, francez-român, ediția a doua revizuită și îmbogățită*. Iași: Doxologia.
- Houdebine, A.-M. (1998). L'imaginaire linguistique: questions au modècle et applications actuelles. In *Limbaje și comunicare. Tome III, Expresie și sens*. Iași: Junimea.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kosma, A. (2007). Le fonctionnement spécifique de la mémoire de travail en traduction. *Meta : journal des traducteurs*, 52(1), 22-29.
- Plassard, F. (2007). *Lire pour traduire*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Tatilon, C. (2007). Pédagogie du traduire: les tâches cognitives de l'acte traductif. *Meta : journal des traducteurs*, 52(1), 164-171.

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262055>

ГРА 'JEOPARDY!' ЯК ЗАСІБ ТЕХНОЛОГІЇ ЕД'ЮТЕЙНМЕНТ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Карпенко Ю. В.

yuliia.karpenko@knl.u.edu.ua

Orcid ID: 0000-0002-3627-3428

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.06.2022. Рекомендовано до друку 27.06.2022.

Анотація. У статті розглянуто питання застосування однієї з сучасних технологій навчання студентів цифрового покоління – ед'ютейнмент. Виокремлено ознаки цієї технології, її переваги й недоліки у процесі формування у студентів перекладацької компетентності. Описано досвід використання гри 'Jeopardy!' як засобу технології ед'ютейнмент на заняттях з теорії та практики перекладу. Виявлено, що такий вид діяльності сприяє формуванню у студентів – майбутніх перекладачів складників перекладацької компетентності, мотивує їх до активної участі в освітньому процесі, полегшує сприйняття та засвоєння матеріалу, знімає психологічні бар'єри в інтерактивному навчальному середовищі. Результати дослідження показали, що можливості технології ед'ютейнмент відповідають запитам сучасного покоління студентів і викликам дистанційного навчання.

Ключові слова: технології навчання, технологія ед'ютейнмент, перекладацька компетентність, студент-філолог / перекладач, інтерактивне навчальне середовище, цифрове покоління, дистанційне навчання.

Karpenko Yu. Kyiv National Linguistic University

'Jeopardy!' game as edutainment technology of forming students' translation competence.

Abstract. Introduction. Teaching foreign languages and cultures as well as translation is to be regularly improved. Various educational technologies are used for this purpose, with one of them – edutainment – being the most efficient for the digital generation of learners. The *purpose* of this article is to describe the experience of applying the edutainment technology as a modern technology for the formation of translation competence among students majoring in Philology/Translation during the "Theory and Practice of Translation" classes.

Methods. The studies on teaching technologies, edutainment in particular, conducted abroad and in Ukraine have been reviewed. **Results.** This study has proved that teaching modern generation learners requires innovative educational approaches and technologies, such as interactive, gaming, project ones and others. Edutainment technology helps decide the problem of students' distracted attention combining the monotonous education with dynamic entertainment that motivates them to study and reach the desired results. Interactive nature of edutainment involves all learners into the process, with both weaker and stronger students feeling their belonging to educational activities. Thus, educational and entertaining game 'Jeopardy!' (adaptation of the television game show of the same name) was used as an edutainment technology to work with translation students and form their translation competence. This game facilitated the analysis of the text under consideration for its further translation, prompted the learners to remember and use their knowledge on translation techniques and the current topic, involved the students fully into the learning process, engaged and motivated them to actively participate in the game to win it. **Conclusion.** To sum up, it was found that using the adapted 'Jeopardy!' game as the edutainment technology during the "Theory and Practice of Translation" classes facilitates the process of forming translation competence components of future translators.

Key words: educational technologies, edutainment technology, translation competence, students majoring in Philology/Translation, interactive learning environment, digital generation, distance learning.

Постановка проблеми. Розвиток системи навчання іноземних мов і культур, а також перекладу у закладах вищої освіти вимагає регулярного оновлення складників цієї системи, зокрема сучасних технологій навчання мов і перекладу студентів різних спеціальностей.

З-поміж таких технологій виокремлюється навчання з використанням різних опор, інтерактивні, ігрові, проєктні технології тощо (Ніколаєва & Соболева, 2015). Особливої уваги заслуговують новітні технології навчання, зорієнтовані на сучасних студентів цифрового покоління, які працюють в умовах дистанційного чи змішаного навчання. Саме такою технологією є *технологія ед'ютейнмент*, хоча вона так чи інакше використовувалась і раніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виникнення, розвитку, запровадження й активного використання технології ед'ютейнмент в освіті досліджували вітчизняні (А.С. Бац, О.Б. Бігич, В.Є. Загороднюк, К.Л. Крутій, Л. Фісунова) і зарубіжні науковці (D. Buckingham, N. Aksakal, Z. Okan, Y. Wang). Їхні розвідки показують, що ця технологія використовується для роботи з дітьми різного віку, а також дорослими, зокрема добре сприймається сучасним поколінням студентів, має низку позитивних результатів, урізноманітнюючи освітнє середовище, і є надзвичайно ефективною у процесі навчання іноземних мов і культур, зокрема в закладах вищої освіти.

Теоретичний і практичний доробок з цього питання досить потужний, однак проблема формування перекладацької компетентності у студентів – майбутніх перекладачів з використанням технології ед'ютейнмент ще не була досліджена.

Мета статті – описати досвід використання технології ед'ютейнмент на заняттях з навчальної дисципліни “Теорія і практика перекладу” як сучасної технології формування у студентів-філологів перекладацької компетентності.

Поставлена мета зумовлює виконання таких завдань: уточнити поняття “технологія навчання” й “ед'ютейнмент”; розглянути основні характеристики технології ед'ютейнмент і питання її ефективності в освітній діяльності; описати досвід використання навчально-розважальної гри ‘Jeopardy!’ як засобу технології ед'ютейнмент для формування перекладацької компетентності.

Основні результати дослідження. Сучасна методика навчання мов і культур визначає власне технологію навчання як “спеціально відібрані і розташовані у певному порядку прийоми навчання, якими користується вчитель [викладач] у своїй роботі” (Ніколаєва, 2013, с. 125) для досягнення поставлених цілей навчання. Технологія ед'ютейнмент, у свою чергу, – це “сукупність сучасних технічних і дидактичних засобів навчання, яке здійснюється через розвагу” (Бігич, 2017, с. 121).

Поняття “ед'ютейнмент” запозичено з англійської мови (edutainment), де його було утворено злиттям двох слів: **education** – “навчання” та **entertainment** – “розвага”.

У зарубіжній літературі існує ціла низка тлумачень цієї технології, які спробувала узагальнити Н. Аксакал (Aksakal, 2015). Проаналізувавши їх, вона дійшла висновку, що спільними рисами в усіх визначеннях є такі:

- розвага та спілкування, яких часто бракує в освіті, привертають увагу студентів своїм ігровим характером;
- поєднання навчання й розваги активізує увагу студентів і мотивує викладачів навчати навіть найважчих тем своїх дисциплін;
- отримання задоволення від процесу навчання й учіння;
- завдяки апеляції до почуттів студентів їхня увага сконцентрована, вони систематично навчаються;
- засвоєння важких тем дещо спрощується за допомогою методів моделювання чи графічних і візуальних методів, що відображають реалії життя;
- навчання використовувати ресурси і методи в теорії та на практиці є водночас і актуальним для життя і відображає навчальні цілі;
- навчання того, як можна використовувати свої знання в освітньому середовищі;
- забезпечення того, щоб студенти ефективно засвоювали знання;

- використання технології для навчання поєднувати виучуване або оцінювання того, що викладається студентам;
- технологія забезпечує приємне проведення часу в креативності й практикуванні (Aksakal, 2015, p. 1233).

Зважаючи на різноманітність підходів і трактувань поняття “ед’ютейнмент”, цей список буде поповнюватися новими відтінками значень, адже сфера застосування цієї технології майже не має меж.

Технологія ед’ютейнмент уже зарекомендувала себе як така, що забезпечує • захоплення наукою та освітньою програмою, • отримання втіхи у процесі пошуку й знаходження чогось, • задоволення цікавості студента, • цінність поєднання розваги й навчання (Wang, Zuo, & Li, 2007). Варто додати, що до ознак цієї технології також належить “акцентування розваги як основного мотиву втіхи з одночасним *формуванням стійкого інтересу до учіння й усуненням його психологічного дискомфорту; залучення гри, завдяки універсальності якої навчання стає ефективнішим залежно від віку того, хто навчається; використання сучасних технологій...*” (виділення курсивом моє – Ю.К.) (Бігич, 2017, с. 121).

Використання мультимедійних засобів та онлайн-платформ для створення різних завдань / програм / шоу дозволяє унаочнити матеріал, реалізувати його динамічними засобами й анімацією, що в порівнянні зі статичною інформацією, віддаленою від сучасного студента з кліповим мисленням, наближає її, перетворюючи на яскраву, захопливу й реалістичну картину з життя.

Зважаючи на присутність елемента розваги у цій технології, деякі науковці (Okan, 2003) висловлюють побоювання щодо мотивації студентів лише грати й менше приділяти увагу навчанням. Однак такі сумніви можуть справдитися лише тоді, коли викладач зосереджується на зовнішніх характеристиках цієї технології (спеціальні ефекти, компоненти комп’ютерної програми тощо). Ефективні завдання в ед’ютейнмент повинні збалансовано поєднувати інтерактивну частину з інтелектуальною складовою.

Технологію ед’ютейнмент використовують у двох напрямках:

- 1) як спосіб передавання інформації та навичок студентам з недостатньою мотивацією до учіння;
- 2) як навчання у формі розваги, в процесі чого знання і навички набуваються з джерел, що первинно не є освітніми матеріалами (Бігич, 2017, с. 122).

У процесі навчання іноземних мов і культур, а також перекладу обидва напрямки можуть бути дієвими і взаємодоповнювальними, тому що покликані допомагати вирішувати об’єктивні і суб’єктивні проблеми навчання.

Технологія ед’ютейнмент завжди має елементи інтерактивності. А оскільки “інтерактивні технології навчання орієнтовані на мобілізацію пізнавальних сил і прагнень студентів, на пробудження самостійного інтересу до пізнання, становлення власних способів діяльності, на розвиток умінь концентруватися на творчому процесі та отримувати від нього задоволення” (Ніколаєва & Соболева, 2015, с. 281), їх використання є доцільним у процесі навчання перекладу, зокрема на підготовчому етапі до власне письмового перекладу.

Необхідно зауважити, що однією з переваг використання різних інтерактивних технологій є залучення всіх студентів до активної роботи, внаслідок чого і слабші, і сильніші студенти відчувають свою приналежність до освітньої діяльності: перші – впевненіші у своїх силах, другі – допомагають іншим і вбачають користь у своїх знаннях й уміннях.

Не всі технології навчання видається можливим застосувати на заняттях з письмового перекладу для досягнення власне мети навчання перекладу, однак їх доречно використовувати, наприклад, на підготовчому, доперекладному, етапі. За допомогою різноманітних технологій навчання можна перетворити монотонні й однотипні вправи на захопливі види діяльності, що неодмінно привернуть увагу студентів, активізують їх і налаштують на динамічну роботу на занятті. Такий підхід стає особливо ефективним за умов дистанційної форми навчання.

О.Б. Бігич слушно зауважує, що технологія ед'ютейнмент є допоміжною, а не основною, оскільки не може бути використана для “набуття майбутніми фахівцями фундаментальних знань чи оволодіння певною професією” (Бігич, 2017, с. 122), тому її варто і бажано використовувати, але не зводити весь процес навчання лише до суцільної розваги.

На заняттях з теорії і практики перекладу необхідно дотримуватися стратегії формування базової перекладацької компетентності (Бондаренко & Коротяєва, 2014, с.173), що має три важливі складові: 1) концептуально-теоретичну (різнібічні знання студента про переклад), 2) технологічну (оволодіння перекладацькими прийомами і трансформаціями для досягнення еквівалентності перекладу), 3) практичну (формування вмій і навичок перекладу, здатність здійснювати професійний переклад). Для реалізації цієї стратегії необхідно застосовувати сучасні (здебільшого інтерактивні) методи навчання перекладу, які дедалі частіше запозичуються з педагогіки і використовуються не лише для навчання іноземних мов і культур.

Попит на інтерактивні технології навчання та на технологію ед'ютейнмент обумовлено і тим, що сучасні студенти є представниками цифрового покоління. Вони краще сприймають інформацію “спалахом” через її надзвичайно великий обсяг і легкий доступ. Часта зміна діяльності – це ще одна вимога до якнайкращого сприйняття. Тож розглянемо один з варіантів технології ед'ютейнмент далі.

У процесі викладання теорії і практики письмового перекладу у студентів третього курсу, нами було виявлено, що найефективнішими є інтерактивні технології та ед'ютейнмент. Було апробовано навчально-розважальну гру ‘Jeopardy!’ (рис. 1) під час формування професійної перекладацької компетентності, оскільки наразі остання “ґрунтується на комунікативній компетентності, є комплексним інтелектуально-психологічним утворенням особистості, що характеризується здатністю людини до ефективного спілкування в різних сферах життєдіяльності, наявністю знань мовних і мовленнєвих норм, етикету, культурних особливостей, соціального досвіду й уміння використовувати ці знання відповідно до ситуації спілкування на основі знання іноземної мови” (Рудіна, 2017, с. 62). ‘Jeopardy!’ дозволяє змодельовати ситуацію іншомовної комунікації і перевірити на практиці, як студенти засвоїли вивчене, а також стимулювати їх до активного засвоєння нового матеріалу.



Рис. 1. Логотип оригінального телешоу

Гра базується на правилах американського телешоу “Jeopardy!” (ризик / небезпека) з деякими трансформаціями, необхідними для потреб освітнього процесу та обумовленими специфікою і тематикою навчальної дисципліни.

Вважаю, що ця гра і є засобом технології ед'ютейнмент, оскільки фокусується на зацікавленості студентів, є водночас розважальною і навчальною, має ігровий характер, проводиться із залученням сучасних технологій. Організаційна форма навчання з використанням цього засобу технології ед'ютейнмент – ігрова (інтерактивна). Унаслідок використання цієї гри розвиваються такі цільові компетентності:

– загальні (здатність бути критичним і самокритичним; учитися й оволодівати сучасними знаннями; працювати в команді й автономно; спілкуватися іноземною мовою; застосовувати знання у практичних ситуаціях тощо);

– **фахові** (здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати вивчувану(і) мову(и) в усній та письмовій формах для розв’язання комунікативних завдань у різних сферах життя; вільно оперувати спеціальною термінологією для розв’язання професійних завдань тощо);

– **предметні** (здатність критичного аналізу комплексних проблем, пов’язаних з визначенням проблемних аспектів понять; синтезу нових ідей, зокрема у міждисциплінарних сферах, синтезу навичок застосування вивченого матеріалу тощо).

Оригінальну гру було створено ще в другій половині ХХ ст., її автор – Мерв(ін) Гріффін, американський телеведучий і медіа-магнат. Це – телевікторина, що складається з підказок-відповідей, до яких необхідно підібрати правильне запитання (саме у формі запитання). Гравці обирають категорію і “вартість” запитання (суму, яку принесе правильна відповідь).

Гру було трансформовано під освітній процес і в такий спосіб ми перевірили засвоєні студентами знання і виконані домашні завдання (тобто активізували увагу і синтезували отримані знання).

Підготовчий етап. На початку роботи з навчальним телешоу викладач готує завдання відповідно до опрацьованих / вивчених тем чи тих, які наразі вивчаються. На онлайн-платформі <https://jeopardylabs.com/> (рис. 2) можна створити власний проєкт і зберегти його для подальшого використання чи інших необхідних редагувань.



Рис 2. Початкова веб-сторінка платформи для створення гри

Оскільки користувач має можливість редагувати всю інформацію на інтерактивному ігровому полі (рис. 3), було вирішено розподілити бали за п’ятибальною шкалою, де 1 бал буде найменшим значенням, а 5 балів – найбільшим і, відповідно, складність завдання буде збільшуватися з кожним наступним балом. У цьому полягає перша відмінність новоствореної навчальної гри від оригінальної, адже в оригіналі гравці отримують гроші (від 200 до 1000 доларів за раунд) за кожну правильну відповідь. У нашій грі студенти отримують і накопичують бали.



Рис. 3. Незаповнене ігрове поле

Після розподілення балів необхідно визначити тематику запитань і сформулювати їх. У цьому полягає ще одна основна відмінність між оригінальною телегрою і навчальною (хоча можна було залишити й автентичні принципи): в оригінальній грі озвучуються відповіді, а гравці пропонують запитання, яке б дало такі відповіді, тоді як в нашому випадку напрямок був зворотнім. Також було обрано актуальні для виучуваної теми категорії (з опрацьованого тексту), які розміщено у стовпчики:

- 1) переклад будь-якої одиниці з опрацьованого тексту;
- 2) переклад географічних назв (теж з тексту);
- 3) лексико-семантичні трансформації;
- 4) граматичні трансформації;
- 5) лексичні повтори (провідна поточна тема заняття).

Translation	GN (name+transl.)	Lex. and Sem. Transf.	Grammatical Transf.	Repetition Link
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5	5	5	5	5
		Team 1 0	Team 2 0	Team 3 0

Рис. 4. Заповнене ігрове поле

На рис. 4 зображено створене ігрове поле. Всі категорії відображають аспекти, на які студенти мають звернути особливу увагу і належать до різних етапів перекладацького аналізу тексту. Наприклад, варіанти з

- *географічними назвами* (друга колонка на ігровому полі) сфокусують увагу на проблемних чи невідомих назвах, зорієнтовані на зняття лексичних труднощів перекладу,
- *лексичними і граматичними повторами* (остання колонка) допоможуть студентам не лише пригадати поточну тему, класифікувати повтори, а й обґрунтувати зв'язність і цілісність тексту,
- *перекладом* (перша колонка) дозволять вирішити питання еквівалентного перекладу складних одиниць тексту: сталих словосполучень, національно чи культурно маркованих одиниць, ідіом тощо;
- *трансформаціями* (третя і четверта колонки) наштовхнуть студентів на думку про необхідність їх застосування у процесі фінального перекладу аналізованого тексту.

Навчально-ігровий етап. Спочатку викладач оголошує вид роботи на занятті, поступово занурюючи всіх в ігрову атмосферу. Викладач виконує роль ведучого й ознайомлює учасників з правилами гри:

- а) студенти по черзі обирають категорію та бал, який вони хочуть отримати за правильну відповідь (чим більший, тим важче завдання);
- б) правильна відповідь – зараховані бали, ні – мінус ці самі бали (!);
- в) якщо один студент не відповідає, то це запитання може забрати інший / команда. Відгадує – отримує додатковий бал (1 бал).

Залежно від кількості студентів у групі можна запропонувати їм працювати окремо (до 8-ми студентів) чи в групах / командах. Якщо грають команди, то кожен представник по черзі виступає за свою і має здобути якомога кращий бал для своєї групи.

Студент обирає категорію та бал, який бажає отримати; викладач (ведучий) торкається обраної ділянки на ігровому полі; перед студентом відкривається питання, що стоїть за обраними параметрами. На рис. 5 проілюстровано приклад розкриття категорії лексико-семантичних трансформацій вартістю в 3 бали. Відповідь необхідно надати впродовж 1-2 хвилин (викладач контролює час), інакше питання перейде до іншої команди. Якщо відповідь правильна, команді зраховується отриманий бал (див. залікове табло внизу поля на рис. 5).

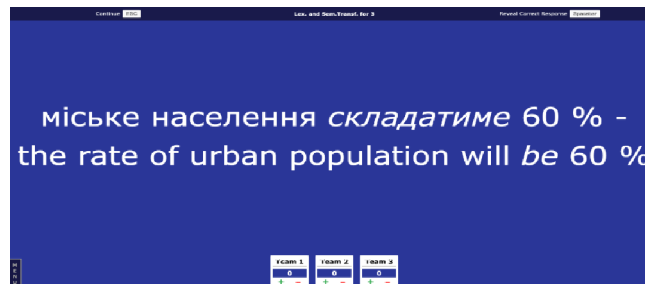


Рис. 5. Приклад розкритої (обраної) категорії

Завершення і підсумки гри. Гра завершується тоді, коли на полі не залишається жодного вільного бала. Внаслідок такої плідної інтерактивної діяльності студенти розглядають принаймні 25 проблемних одиниць / питань, які допомагають якісніше проаналізувати текст, який опрацьовують, й адекватніше перекласти його. Переможець / команда-переможець, яка набрала найбільшу кількість балів за правильні відповіді, може отримати бонус (зазвичай це відмінна оцінка) на поточному занятті.

Гру 'Jeopardy!' було апробовано на заняттях з теорії і практики письмового перекладу у трьох групах III курсу студентів-майбутніх перекладачів. Вона викликала великий інтерес, заінтригувала студентів, збуджила, викликала жагу до перемоги: студенти почали ризикувати, особливо коли бачили, що за крок від перемоги, чи коли втрачали багато балів або не набирали їх зовсім. Переклад тексту, на основі якого було створено завдання гри, практично не мав проблемних ділянок – студенти легко вирішували низку перекладацьких питань, оскільки в процесі гри подолали майже всі можливі труднощі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, використання гри 'Jeopardy!' як засобу технології ед'ютейнмент на заняттях з теорії і практики перекладу сприяє формуванню у студентів – майбутніх перекладачів складників перекладацької компетентності, мотивує їх до активного залучення в освітній процес, полегшує сприйняття та засвоєння матеріалу, знімає психологічні бар'єри в інтерактивному навчальному середовищі. Подальші наукові розвідки передбачають дослідження інших засобів і технологій навчання студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

- Бац, А. С. (2021). Ед'ютейнмент як спосіб підвищення мотивації студентів у вивченні іноземної мови. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства, 1*, 52-57. http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/56370/1/visnyk_KhPI_2021_1_APRUS_Bats_Ediuteinment.pdf.
- Бігич, О. Б. (2017). Ед'ютейнмент як технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія Педагогіка, 4*, 119-126. doi: 10.25128/2415-3605.17.4.16

- Бондаренко, О. М., & Коротяєва, І. Б. (2014). Практичні методи та система вправ для формування перекладацької компетенції у студентів-перекладачів. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Філологічні науки*, 3, 171-176. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_39
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Ніколаєва, С. Ю., & Соболева І. Ф. (Ред.). (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.
- Підручна, З. Ф. (2010). Педагогічні технології у професійній освіті майбутніх перекладачів. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 3, 70-75.
- Рудіна, М. (2017). Перекладацька компетентність: науково-теоретичний та методичний аспекти її формування у студентів-філологів як майбутніх фахівців. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*, 36, 61-67.
- Тарнопольський, О. Б., & Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- Aksakal, N. (2015, May). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232-1239. https://www.researchgate.net/publication/277964389_Theoretical_View_to_The_Approach_of_The_Edutainment
- Buckingham, D. (2000, November). That's Edutainment. *CONSUMPTION*, 33. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534787/FULLTEXT01.pdf#page=35>
- Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255-264. Retrieved from: http://www.savie.ca/SAGE/Articles/1084_453-Okan-2003.pdf
- Wang, Y., Zuo, M., & Li, X. (2007). Edutainment Technology – A New Starting Point for Educational Development of China. *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. <http://archive.fie-conference.org/fie2007/papers/1357.pdf>

REFERENCES

- Bats, A. S. (2021). Ed'utejment iak sposib pidvyschennia motyvatsii studentiv u vyvchenni inozemnoi movy. *Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu "KhPI". Serii: Aktual'ni problemy rozvytku ukrains'koho suspil'stva*, 1, 52-57. http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/56370/1/visnyk_KhPI_2021_1_APRUS_Bats_Ediutejment.pdf
- Bihych, O. B. (2017). Ed'utejment iak tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohika*, 4, 119-126. doi: 10.25128/2415-3605.17.4.16
- Bondarenko, O. M., & Korotiaieva, I. B. (2014). Praktychni metody ta systema vprav dlia formuvannia perekladats'koi kompetentsii u studentiv-perekladachiv. *Naukovi zapysky [Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Serii: Filolohichni nauky*, 3, 171-176. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_3_39
- Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Nikolaieva, S. Yu., & Sobolieva I. F. (Eds.). (2015). *Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyschykh navchal'nykh zakladakh*. Kyiv: Lenvit.
- Pidručna, Z. F. (2010). Pedahohichni tekhnolohii u profesijnij osviti majbutnikh perekladachiv. *Naukovi zapysky TNPu im. V. Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 3, 70-75.
- Rudina, M. (2017). Perekladats'ka kompetentnist': naukovo-teoretychnyj ta metodychnyj aspekty ii formuvannia u studentiv-filolohiv iak majbutnikh fakhivtsiv. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyschykh navchal'nykh zakladakh*, 36, 61-67.

- Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyschij shkoli*. Dnipro: Universytet imeni Al'freda Nobelia.
- Aksakal, N. (2015, May). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1232-1239. https://www.researchgate.net/publication/277964389_Theoretical_View_to_The_Approach_of_The_Edutainment
- Buckingham, D. (2000, November). That's Edutainment. *CONSUMPTION*, 33. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534787/FULLTEXT01.pdf#page=35>
- Okan, Z. (2003). Edutainment: is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34 (3), 255-264. http://www.savie.ca/SAGE/Articles/1084_453-Okan-2003.pdf
- Wang, Y., Zuo, M., & Li, X. (2007). Edutainment Technology – A New Starting Point for Educational Development of China, *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. <http://archive.fie-conference.org/fie2007/papers/1357.pdf>

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262063>

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ

Фабрична Я. Г.

yanafabrichnaya@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 23.05.2022. Рекомендовано до друку 23.06.2022.

Анотація. Досліджуючи теоретичні погляди на наукову проблему контролю та оцінювання якості письмового перекладу, проаналізовано загальні закономірності щодо визначення параметрів якісного перекладу, з'ясовано шляхи створення ефективної моделі оцінювання якості письмового перекладу в галузі освіти. Висвітлено загальні характеристики, схожі та відмінні риси, переваги та недоліки теоретичних підходів до контролю та оцінювання якості перекладу в межах загально прийнятих класифікацій, розглянуто шляхи їх реалізації в чинних моделях оцінювання якості перекладу, визначено ефективність запропонованих дослідниками методів, засобів, критеріїв і процедур оцінювання, їхню відповідність вимогам валідності, надійності й об'єктивності.

Ключові слова: письмовий переклад, якість перекладу, контроль якості перекладу, оцінювання якості перекладу.

Fabrychna Ya. Academic approaches application to translation quality assessment and evaluation in translation teaching context

Abstract. Introduction. The paper offers a descriptive and analytical overview of the academic approaches to the translation quality assessment (TQA) and evaluation. The rationale of the study is that the observing of the academic approaches to the TQA and evaluation can help in understanding what constitutes the translation quality, what features define its levels as well as in grounding the model for the evaluation of the translation quality in the field of education. **Purpose & Methods.** The purpose of this analytical overview is to explore existing TQA and evaluation approaches, define their general characteristics, common and distinctive features, advantages and limitations, observe the efficiency and teaching potential of the TQA models which adopt these approaches in terms of validity, reliability and objectivity. **Results.** The paper deals with the academic approaches to the TQA and evaluation and their classifications. House's classification relies on the identification of the evaluation components based on theoretical concepts of translation and includes four approaches: impressionistic, response-based, functionalistic, and text-based. Scholars also debate that assessment should focus both on the translation product and process. According to Lauscher, the approaches fall into two broad categories: equivalence-based and functional. Williams focuses on the methodology of assessment and identifies quantitative and non-quantitative approaches. Waddington divides text-based approaches into analytic, holistic and combined ones. These approaches find their application in the TQA models which suggest methods, criteria, instruments, and procedures to ensure validity, reliability and objectivity of assessment and evaluation of the quality of translation. **Conclusion.** Due to certain limitations, there is neither a commonly accepted across translation research TQA approach nor a universally suitable in the context of teaching TQA model. However, the combination of the approaches is how the requirements of validity, reliability and objectivity of the TQA and evaluation results can be met. The efficiency of a TQA model in the context of translation teaching is ensured by: a) establishing a comprehensive set of quality aspects, b) setting the criteria associated with learning outcomes, c) developing descriptors of the overall performance in the alignment with the criteria, quality aspects and quality levels, d) developing the error typology and error-marking scale to measure the quantitative dimension of quality, e) employing methods of the translation process observation as a means of indicating factors influencing the quality of the translation product.

Key words: translation, translation quality, translation quality assessment, translation quality evaluation.

Постановка проблеми. Контроль та оцінювання якості перекладу є центральною проблемою у перекладознавстві та дидактиці перекладу, вирішення якої є вагомим для розуміння того, що необхідно для створення тексту перекладу (ТП) високої якості, що визначає

якісний переклад і яким чином виміряти рівень його якості. Таке розуміння є необхідним для успішної організації підготовки майбутніх перекладачів, зокрема перекладачів текстів у галузі освіти. До того ж контроль та оцінювання якості письмового перекладу є невід'ємною складовою методичної системи контролю у навчанні письмового перекладу в галузі освіти, розробка якої потребує теоретичного обґрунтування за рахунок вивчення та критичного аналізу сучасних підходів до контролю та оцінювання якості письмового перекладу та способів їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підходи до контролю та оцінювання якості перекладу, письмового перекладу зокрема, стають об'єктом вивчення ряду дослідників. Так, наприклад, існуючі концепції якості перекладу розглядаються групою нідерландських і бельгійських науковців (Van Egdom et al., 2018), які систематизують їх за класифікацією Д. Гарвіна (Garvin, 1984). Підходи до оцінювання якості ТП, їхні переваги та недоліки описуються дослідниками у контексті їх практичного застосування (Madkour, 2016), визначення термінології, методів і процедур оцінювання (Zehnalová, 2013), оцінювання перекладів художньої літератури (Salmani, Khorsand, 2014), обґрунтування надійності, валідності й об'єктивності нормо-орієнтованого (Kockaert, Segers, 2017; Van Egdom et al, 2018) і комбінованого (Ustaszewski, 2014) методів оцінювання ТП. Науковці також досліджують моделі оцінювання якості ТП (Madkour, 2016; Zehnalová, 2013), надають характеристику інструментам оцінювання якості процесу перекладу, системам нарахування балів (King, 2016), розглядають рівні якості ТП (Vandepitte, 2017). Проте нам не відомі роботи, які б зосередились на визначенні ефективності теоретичних підходів у контексті навчання письмового перекладу з метою пошуку шляхів побудови ефективної моделі оцінювання якості перекладу текстів освітнього дискурсу.

Мета статті полягає у виявленні в процесі аналізу теоретичних поглядів на наукову проблему контролю та оцінювання якості письмового перекладу загальних закономірностей щодо визначення характеристик якісного перекладу та з'ясування шляхів створення ефективної моделі оцінювання якості письмового перекладу в галузі освіти.

Основні результати дослідження. Виходячи з багатоаспектності та складності самого поняття якості перекладу, науковці пропонують різні класифікації підходів до її контролю та оцінювання, спираючись на різні принципи та застосовуючи різні критерії. З метою визначення параметрів якісного перекладу розглянемо відомі нам підходи до контролю та оцінювання якості перекладу в межах загально прийнятих класифікацій, проаналізуємо їхні загальні характеристики, схожі та відмінні риси, переваги та недоліки.

В основі класифікацій Дж. Гаус (House, 1977, 1997, 2014) є визначення компонентів оцінювання, яке ґрунтується на теоретичних концепціях перекладу. Дослідниця розділяє підходи на *імпресіоністичні*, *біхевіористські*, *функціоналістичні* та *текстоцентричні*.

Імпресіоністичні підходи розглядають переклад з позицій філософії та соціології як творчий суб'єктивний акт інтерпретації та передачі значення, а якісний переклад – як той, що повністю відтворює зміст оригіналу та сприймається читачем як оригінальний текст. При цьому якість перекладу залежить від таланту перекладача, а оцінювання залежить від наявності інтуїтивних лінгвістичних і культурних знань і досвіду оцінювача й ґрунтується на загальному розумінні та його особистих враженнях. Головними критеріями оцінювання якості перекладу, що корелюються з компонентами оцінювання, виступають а) вірність оригіналу, б) збереження особливостей змісту та мови оригіналу, в) природність мови перекладу. Критики імпресіоністичного підходу (House, 1977, 1997, 2014; Salmani & Khorsand, 2014; Kockaert & Segers, 2017) вважають, що зазначені критерії висувають суперечливі та неузгоджені вимоги до ТП, а сам підхід є суб'єктивним, ненадійним і навіть ненауковим. Незважаючи на це, деякі дослідники вбачають позитивну рису цих підходів у врахуванні ролі перекладача та його впливу на якість перекладу (Colina, 2012).

Біхевіористські підходи виходять з теорії еквівалентності Ю. Найди, зорієнтовані на реакцію реципієнта перекладу, головною функцією якого виступає повноцінна комунікативна заміна тексту оригіналу (ТО). Якість перекладу визначається тотожністю реакцій на ТО і ТП. Головні критерії оцінювання стосуються: 1) загальної ефективності процесу спілкування, яка полягає у легкості сприйняття максимального обсягу інформації, 2) розуміння наміру комунікації, що відображається у точності передачі значення, зрозумілості у контексті цільової культури, 3) еквівалентності реакції, тобто забезпечення рівності впливу на адресатів перекладу та оригіналу. Формати встановлення відповідності ТП визначеним критеріям включають: спостереження за реакцією реципієнта під час читання / прослуховування ТП; порівняння реакції декількох реципієнтів на один варіант ТП; порівняння реакції одного реципієнта на декілька варіантів перекладу одного тексту; прослуховування / читання ТП одним реципієнтом із подальшим переказом змісту іншим; проведення опитування, анкетування. Варто зауважити, що процедура оцінювання якості ТП не передбачає звернення до ТО. Науковці (House, 1977, 1997, 2014; Colina, 2009; Salmani & Khorsand, 2014) вважають такий підхід ненадійним через певну проблематичність перевірки легкості та правильності розуміння адресатом змісту ТО, неможливість виміряти еквівалентність реакції читачів емпіричним шляхом, відсутність обґрунтування важливості реакції читача для всіх типів текстів, відсутність норм вимірювання якості перекладу. Однак, існують думки щодо доцільності врахування впливу ТП на адресата як критерію його якості (Colina, 2012).

Функціоналістичні підходи спираються на лінгвістичні теорії функціонування мови як засобу комунікації та скопос-теорію. Оцінювання якості перекладу спрямоване на визначення ступеню досягнення комунікативної мети та передбачає аналіз змісту, мови, функцій тексту в залежності від його типу, жанру та стилю. Застосування цих підходів висвітлено у значній кількості емпіричних досліджень, результати яких доводять їхню ефективність за рахунок: а) використання зіставного аналізу ТО і ТП; б) виявлення текстових і прагматичних особливостей ТО і ТП; в) використання критеріїв, що забезпечують об'єктивність оцінювання; г) застосування якісних і кількісних інструментів вимірювання якості ТП; д) спрямування на розвиток і вдосконалення перекладацької компетентності, е) урахування думки та рівня задоволеності студентів щодо використання моделей оцінювання якості (Madkour, 2016). Втім, функціоналістичні підходи піддаються критиці через складність реалізації їхніх положень в освітньому процесі, оскільки після визначення функціонального типу тексту зміст подальших дій оцінювача залишається дещо незрозумілим (Lauscher, 2000; Colina, 2012).

До четвертої категорії підходів до оцінювання якості перекладу за класифікацією Дж. Гаус (House, 1977/1997/2014) відносяться ті, що ґрунтуються на текстоцентричному підході до перекладу та зосереджуються на якості лише тих ознак, які мають безпосереднє відношення до ТП. В основі більшості з них є детальний аналіз та порівняння / зіставлення ТО і ТП, що робить підходи цієї підгрупи схожими на функціоналістичні. Проте, існують і такі, що фокусуються лише на аналізі ТП у контексті цільової аудиторії, її мови і літератури, зокрема це стосується критики художнього перекладу, яка вирішує питання мовної відповідності, літературознавчі завдання та культурологічні питання.

Ряд дослідників (Galbñ-Macas & Hurtado Albir, 2015; King, 2016) вважає, що оцінювання якості перекладу має ґрунтуватися на взаємопов'язаності продукту та процесу перекладу, та виділяє підходи, *орієнтовані на процес перекладу*. Вони, здебільшого, є емпіричними та зосереджуються на спостереженні за тим, що відбувається під час перетворення ТО у ТП з метою виявлення факторів, які негативно впливають на якість ТП та пошуку стратегій їх усунення. До методів спостереження за процесом перекладу входять протоколи міркуванні вголос, інтерв'ю, ретроспективні обговорення, запис екрану комп'ютера, фіксація натискання клавіш, перекладацькі нотатки, перекладацький журнал, перекладацький щоденник, окулографія,

Для реалізації цих методів використовується спеціальне програмне забезпечення, що відстежує дії перекладача, створює статистичну транскрипцію цих дій, яка є джерелом кількісних даних для аналізу перекладацьких проблем і труднощів.

С. Лаушер (Lauscher, 2000) розділяє підходи до оцінювання якості перекладу, на ті, в основі яких є **перекладацька еквівалентність** як головна категорія для загальної характеристики якості ТП, і **функціональні**, які не орієнтуються на це поняття, оскільки вважають його суперечливим, проблематичним і обмежувальним для оцінювання якості перекладу. До першої групи в межах цієї класифікації входять підходи, в яких відносини між ТО і ТП є базою для визначення якісного перекладу, а для його оцінювання використовуються терміни “еквівалентність” і “адекватність”. Еквівалентність трактується як відповідність ТП певним параметрам ТО, що забезпечує адекватність перекладу, яка розглядається як відповідність ТП вимогам й умовам акту міжмовної комунікації. Критерії оцінювання якості ТП зосереджуються на відповідності або збереженні окремих параметрів ТО, наприклад, реакції реципієнтів ТО і ТП, комунікативного ефекту, дискурсивних характеристик. Це дозволяє визначити біхевіористські, функціоналістичні та текстоцентричні підходи як зорієнтовані на перекладацьку еквівалентність. Зауважимо, що біхевіористські підходи лише частково підпадають під цю категорію через відсутність звернення до ТО в ході оцінювання. Функціональні підходи виходять із припущення, що оцінювати якість перекладу необхідно у контексті культури перекладу, що певним чином корелює із засадами біхевіористських поглядів за класифікацією Дж. Гаус.

М. Уільямс (Williams, 2009) поділяє підходи до оцінювання якості перекладу за методологією оцінювання на **якісні** та **кількісні**, виходячи з теорії оцінювання навчальних досягнень. Якісні підходи засновані на враженнях оцінювача, що, також характеризує імпресіоністичні та біхевіористські підходи. Іншою характерною рисою цієї групи автор вважає визначення рівнів якості та відносить до неї деякі функціоналістичні та текстоцентричні підходи. Кількісні підходи передбачають статистичне / математичне вимірювання якості перекладу завдяки класифікації та підрахунку перекладацьких помилок. В межах цієї класифікації дослідник розмежовує підходи на критеріально орієнтовані, де метою оцінювання є встановлення відповідності ТП певним вимогам (критеріям), та нормо орієнтовані, що розробляють стандарти, рівні якості, дихотомічні шкали.

Класифікацію текстоцентричних підходів пропонує К. Вадінгтон (Waddington, 2001), який розмежовує їх на **холістичні**, **аналітичні** та **комбіновані**. Схожість між цими підходами полягає у тому, що вони можуть бути кількісними за рахунок використання рейтингових шкал, критеріально орієнтованими та нормо орієнтованими. Тому розглянемо їхні основні відмінності.

Холістичні підходи ґрунтуються на загальному розумінні, враженнях та повноті передачі змісту, що ставить їх в один ряд із імпресіоністичними та якісними підходами за класифікаціями Гаус і Вільямса відповідно. Головні критерії оцінювання якості перекладу (повнота і точність передачі змісту та природність мови перекладу) ідентичні критеріям, що пропонують імпресіоністичні підходи і є об'єктом критики з боку дослідників (Eusckmans et al., 2016; Kockaert & Segers, 2017; Van Egdome et al., 2018), які наголошують на суб'єктивності та ненадійності результатів такого оцінювання. Однак, існують дослідження, що доводять ефективність холістичних підходів (Waddington, 2001; Angelelli, 2009; Williams, 2013). З-поміж їхніх переваг виділяють: 1) швидкість, 2) простоту у використанні, 3) можливість сфокусувати увагу на оцінюванні структури та змісту ТП, 4) орієнтованість на формування перекладацької компетентності, 5) спрямованість на заплановані результати навчання. Узгодження аспектів оцінювання зі складовими перекладацької компетентності, деталізація дескрипторів, аргументація оцінки та досвідченість / компетентність оцінювача забезпечують ефективність холістичних підходів.

Головна відмінність аналітичних підходів від холистичних полягає у тому, що вони пропонують оцінювати якість ТП посегментно або аспектно із нарахуванням чи відніманням балів. Також, вони мають на меті забезпечення надійності оцінювання за рахунок аналізу, класифікації та підрахунку перекладацьких помилок, відбору одиниць перекладу (ОП), що мають перекладацьку цінність / перекладацьких проблем, використання аналітичних і дихотомічних шкал. Прихильники аналітичних підходів зазначають їхню ефективність, яка полягає в: 1) економії часу безпосередньо у ході оцінювання, 2) об'єктивності, 3) можливості узгодити відбір ОП з навчальними цілями. Однак, ці підходи мають і слабкі сторони, зокрема: 1) значні обсяги часу на підготовку завдання, 2) залежність ефективності відбору ОП від компетентності оцінювача, 3) неоднозначність інтерпретації помилок, їхньої серйозності, 4) ігнорування дискурсивних характеристик ТП.

Комбіновані підходи передбачають поєднання різних модифікацій методів оцінювання, що використовуються в межах холистичних й аналітичних підходів. Зазвичай, у такому поєднанні недоліки одного підходу компенсуються за рахунок переваг іншого. Наприклад, дескриптори рівнів якості перекладу доповнюють і врівноважують систему віднімання балів за помилки, а коментар оцінювача щодо серйозності помилки або вдалого рішення перекладацької проблеми дозволяє обґрунтувати оцінку якості перекладу та забезпечує зворотній зв'язок.

Реалізацію розглянутих підходів знаходимо у моделях контролю та оцінювання якості перекладу. З метою пошуку шляхів створення моделі оцінювання якості перекладу текстів освітнього дискурсу проаналізуємо моделі з точки зору їхньої ефективності у контексті навчання письмового перекладу. Під ефективністю розуміємо те, як запропоновані науковцями методи, засоби та процедури оцінювання відповідають вимогам об'єктивності (наскільки і яким чином мінімізовано вплив суб'єктивних факторів), валідності (відповідність тому, що оцінюється, тому, що повинно оцінюватися) та надійності (стійкість і стабільність результатів) і який потенціал мають ці підходи для навчання письмового перекладу. Об'єктивність, валідність і надійність – це комплексні категорії, що визначаються параметрами методів, засобів і процедур оцінювання.

Функціонально-прагматична модель контролю якості перекладу Дж. Гаус (House, 1977/1997/2014) відображає функціоналістичний та текстоцентричний підходи, є орієнтованою на перекладацьку еквівалентність, оскільки визначає переклад як заміну ТО на семантично та прагматично еквівалентний ТП, передбачає аналіз лінгвістично-ситуативних характеристик ТО і ТП, порівняння двох текстів, висновок щодо ступеню їхньої відповідності. Процедура контролю якості сприяє об'єктивності оцінювання завдяки стандартизації умов її проведення. Вона включає: 1) укладання профайлів ТО і ТП із зазначенням предмету, теми, учасників спілкування та їхніх взаємовідносин, засобу комунікації, жанру та функції тексту; 2) порівняння профайлів двох текстів і встановленню ступеню їхньої еквівалентності; 3) виявлення і класифікацію помилок; 4) висновок про якість перекладу; 5) визначення відповідності типу перекладу ("відкритий" або "закритий") залежно від стилю тексту. Інструменти оцінювання – кількісний та якісний аналіз ТП. Кількісний аналіз передбачає виявлення, визначення серйозності та підрахування кількості помилок відкритого типу, до яких відносяться відсутність перекладу, незначне перекручення змісту (частковий переклад, неточний переклад), значне перекручення змісту, спотворення змісту, порушення конвенцій мови перекладу, вільний переклад, невиправдана культурна адаптація. У процесі якісного аналізу відбувається оцінювання ТП за критеріями функціональної адекватності, якості змісту, текстової адекватності, якості спеціалізованого змісту. Висновок про якість перекладу містить результати аналізу, коментарі оцінювача та рекомендації щодо покращення якості перекладу. Практичне застосування цієї моделі знаходимо у сучасних дослідженнях, які висвітлюють результати

оцінювання перекладу поезії (Ghafouripour & Eslamieh, 2018), художньої прози (Kamalizad & Khaksar, 2018), політичних текстів (Salar Manafi Anari & Hamid Varmazyari, 2016) фармацевтичних текстів-інструкцій (Zekri & Shahsavari, 2016) і доводять універсальність цієї моделі та надійність результатів оцінювання. Валідність забезпечується спрямованістю моделі на формування професійної компетентності перекладача, зокрема знань про загальні та специфічні вимоги до якості перекладу, умінь оцінювати якість перекладу на основі порівняльного аналізу ТО і ТП, опанувати стратегії якісного перекладу, знаходити перекладацькі рішення.

Реалізацію функціоналістичного та текстоцентричного підходів знаходимо і в дидактичній моделі контролю та оцінювання якості перекладу, запропонованій К. Норд (Nord, 2005). Її модель ґрунтується на засадах скопос-теорії та функціональної граматики, розглядає переклад як створення функціонального ТП, який повинен забезпечувати акт комунікації після подолання лінгвістичних і культурних розбіжностей і може застосовуватись для художніх і спеціалізованих текстів. В основі моделі – аналіз екстралінгвістичних (автор повідомлення, комунікативний намір, отримувач повідомлення, засіб передачі інформації, місце, час, комунікативна мета, функція тексту, ефект) і лінгвістичних (тема, зміст, передумови, структура, невербальні елементи, лексика, структура речення, походження слів) параметрів ТО та ТП. Аналіз текстів відбувається з використанням контрольних листів, які містять перелік критеріїв і спрямовують дії перекладача (для контролю якості) або експерта (для оцінювання якості) у певній послідовності. Метою аналізу ТО є виявлення ОП, що мають перекладацьку цінність / перекладацьких проблем та вибір стратегії перекладу. Аналіз ТП спрямований на оцінювання ефективності перекладацьких рішень і визначення рівня його функціональної адекватності, тобто того, наскільки переклад досягає комунікативної мети. Визначені параметри узгоджуються із складовими перекладацької компетентності, що забезпечує валідність змісту оцінювання, а критерії оцінювання обмежують вплив суб'єктивних факторів. Також дослідниця пропонує класифікацію перекладацьких проблем, надає визначення (будь яке недотримання умов перекладацького завдання, що призводить до функціональних порушень акту комунікації) і типологію перекладацьких помилок (текстові, технічні, професійні, компетентнісні), наводить фактори, що спричиняють їх виникнення (наприклад, кількість, якість і доступність інформаційних джерел або рівень загальних і спеціальних лінгвістичних, культурних і перекладацьких знань), укладає перелік процедур і стратегій подолання перекладацьких проблем, що свідчить про значний навчальний потенціал цієї моделі, зокрема для здійснення контролю прогресу навчання, самоконтролю та самооцінювання.

Функціонально-компонентна модель оцінювання якості перекладу С. Коліни (Colina, 2009/2012) базується на засадах функціональної лінгвістики, скопос-теорії, теорій оцінювання. Якісний переклад, на думку науковця, зумовлюється правильним визначенням екстралінгвістичних факторів (комунікативна мета, функція, ситуація тощо) і є результатом правильного розуміння та старанного виконання перекладацького завдання і вдалих перекладацьких рішень. Процедура оцінювання ґрунтується на порівняльному аналізі функціональних і лінгвістичних особливостей ТО та ТП і складається з: 1) визначення критеріїв для оцінювання окремих компонентів ТП (цільова мова, функціональна адекватність, текстова адекватність, неспеціалізований зміст, спеціалізований зміст і термінологія); 2) відбір індикаторів відповідності критеріям, в основі якого аналіз паралельних текстів, та укладання дескрипторів, що визначають ступінь відповідності критеріям якості ТП; 3) висновок про відповідність ТП визначеним критеріям. За результатами аналізу створюється описовий профайл ТП, який фіксує відповідності та невідповідності перекладу критеріям. Подальші дії передбачають оцінювання за допомогою бальної шкали та зазначення результатів у листах оцінювання. Загальна кількість балів відображає рівень якості перекладу та ступеню досягнення

комунікативної мети. При цьому рівень якості ТП відповідає рівню сформованості перекладацької компетентності. Отже, запропонована функціонально-компонентна модель оцінювання якості перекладу дозволяє прийняти обґрунтоване рішення про рівень якості ТП, забезпечує зворотній зв'язок і є зорієнтованою на розвиток перекладацької компетентності.

Аргументативно-орієнтована модель оцінювання якості перекладу нехудожніх текстів (урядові листи, юридичні, кримінально-правові тексти), яку автор вибудовує на засадах теорій дискурсу, аргументації та контролю якості, запропонована М. Уільямсом (Williams, 2009). Головним завданням перекладу в межах цієї моделі є збереження структури аргументації ТО у ТП, а метою оцінювання його якості є встановлення ступеню відповідності двох текстів за двома параметрами: 1) структура аргументації (основні тези, аргументи, спосіб обґрунтування, ясність викладу думок, структура, зв'язність речень між собою), яка є незмінним параметром оцінювання для усіх нехудожніх текстів; 2) спеціалізація або сфера використання (термінологія, формат, якість мови), яка може змінюватись залежно від типу, виду, стилю тексту та/або навчальних цілей. Процедура оцінювання складається з: 1) аналізу ТО з метою встановити схематичну модель аргументації; 2) дискурсивного аналізу ТП без звернення до ТО, виявлення проблем читабельності та прийнятності; 3) порівняльного оцінювання ТО і ТП; 4) загального висновку про якість перекладу. Звернення до дискурсивних теорій дозволяє науковцю дати визначення перекладацької помилки як дефекту ТП, який не дозволяє використовувати його за призначенням через порушення структури аргументації висловлювання. Типологія помилок базується на теорії контролю якості: критичні (порушують структуру аргументації у ТП), суттєві (інші, які не роблять переклад непридатним для використання), несуттєві (усі інші). Також дослідник пропонує градацію якості перекладу, де найвищий її ступінь визначається як максимальний стандарт або переклад, придатний для публікації і передбачає повне відтворення структури аргументації, відповідність усім параметрам мови перекладу та специфічним параметрам, що є характерними для спеціалізації тексту або сфери його використання, відсутність критичних та суттєвих помилок. На увагу заслуговує навчальний стандарт якості, відповідність якому вбачається у дотриманні вимог до параметрів ТП з урахуванням цілей навчання. З точки зору використання цієї моделі в освітньому процесі, її ефективність визначається: використанням п'ятибальної шкали, яка уможливує переведення оцінювання окремих параметрів у загальну оцінку та забезпечує кількісне вимірювання якості, що сприяє підвищенню об'єктивності; гнучкістю у відборі критеріїв оцінювання, які можна узгодити із певними складовими перекладацької компетентності, що дозволяє вирішити питання валідності; визначення норм (стандарти якості), що забезпечує надійність оцінювання.

У своїй холистично-компонентній моделі оцінювання якості перекладу спеціалізованих текстів М. Уільямс (Williams, 2013) спирається на функціоналістичні підходи у поєднанні з принципами педагогічного контролю (оцінювання результатів навчання у відповідності до визначених цілей, зворотного зв'язку, професійної спрямованості, обізнаності усіх учасників процесу контролю та оцінювання із змістом, критеріями). Компоненти моделі включають професійні компетентності перекладача спеціалізованих текстів (перекладацька, лінгвістична, текстуальна, культурна), формування яких передбачено навчальними цілями. Якість перекладу оцінюється за критеріями (точність передачі змісту, когерентність, логічність викладу, урахування комунікативних цілей; граматики, термінологія, логічний зв'язок; відповідність очікуванням реципієнта перекладу), що відображають компетентності та їхні складові (знання і комунікативні здібності). П'ять рівнів (дуже високий, високий, середній, мінімальний, відсутній) сформованості професійних компетентностей відповідають рівням якості перекладу та визначаються індикаторами, які описують їхній зміст. Процедура оцінювання передбачає виставлення балів за кожен компонент із подальшим переведенням їх у загальну оцінку,

що визначається у відсотках. Далі відсотки переводяться у підсумкову оцінку, значення якої інтерпретується дескрипторами, що детально описують прогрес студента у досягненні цілей навчання.

Приклад аналітичної нормо орієнтованої моделі оцінювання якості перекладу газетних публікацій знаходимо у роботах групи дослідників (Van Egdome et al., 2019), яка виникла внаслідок практичної та прагматичної адаптації функціоналістичних, текстоцентричних підходів й основ теорії тестування. Перший етап процедури оцінювання в межах цієї моделі передбачає використання методу відбору ОП, що мають перекладацьку цінність, запропоновану К. Норд. Відповідність результатів оцінювання визначеній меті та вимогам забезпечується завдяки критеріям відбору ОП (релевантність тематиці, меті оцінювання), що теж можуть стосуватись різних категорій помилок (граматичних, правопису тощо), за рахунок їх узгодження із навчальними цілями. Надалі, в ході створення банку правильних або прийнятних варіантів перекладу ОП використовується механізм потрібної корекції, який завдяки ретельній перевірці та залученню декількох експертів сприяє мінімізації впливу суб'єктивних факторів на результати оцінювання. Подальші дії включають використання методу калібрування відібраних одиниць перекладу, в ході чого вираховується їхня трудність і розподільна здатність. Цей метод, за твердженням дослідників, збільшує надійність оцінювання та сприяє його об'єктивності.

Модель оцінювання якості перекладу текстів засобів масової комунікації, що пропонує М. Усташевський (Ustaszewski, 2014), поєднує холистичний та аналітичний підходи, є зорієнтованою на перекладацьку еквівалентність і процес перекладу. Виходячи з того, що оцінювання якості перекладу, який розглядається як передача / відтворення семантичної, синтаксичної, прагматичної інформації засобами мови перекладу із дотриманням лінгвістичних, прагматичних, текстуальних і культурних норм, і має ґрунтуватись на відносинах між ТО і ТП, автор пропонує ератологічну та холистичну шкалу для оцінювання ТП, аналіз поведінки перекладача та перекладацьких нотаток для спостереження за процесом перекладу. Ератологічна шкала складається із двох компонентів: 1) типології помилок (трансферні, що стосуються відносин між ТО і ТП, і прагматичні, що мають відношення до стосунків між ТП і його реципієнтом) і 2) схеми визначення їхньої серйозності, яка складається із питань, що спрямовують процес оцінювання, зокрема нарахування штрафних балів. Холистична шкала містить дескриптори рівнів якості (відмінний, прийнятний, недостатній, неприйнятний) окремих аспектів перекладу (значення, функціональна та текстова адекватність, дотримання конвенцій мови перекладу, стиль, ідіоматичність, загальний висновок про якість і необхідність / відсутність необхідності редагування), відбір і важливість яких залежить від мети оцінювання. Спостереження за діями перекладача відбувається з метою визначення перекладацьких проблем і за допомогою 1) спеціального програмного забезпечення Translog, яке відстежує набір тексту, видалення, додавання, виправлення, перегляд, рухи курсору та мишки, паузи, та 2) перекладацьких нотаток, які фіксують перекладацькі проблеми та звернення до словників і довідникових матеріалів для їх вирішення. Шляхами забезпечення об'єктивності є залучення незалежних експертів, анонімізація перекладів, їх перевірка у випадковому порядку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений аналітичний огляд теоретичних підходів до контролю та оцінювання якості перекладу виявив розмаїття поглядів на поняття якісного перекладу та відсутність одностайності думки науковців щодо його сутності. Також, результати аналізу дозволяють дійти висновку, що не існує універсальної моделі оцінювання якості письмового перекладу, яка б повністю відповідала вимогам валідності, надійності й об'єктивності в контексті навчання. Проте, в ході дослідження нам вдалося виокремити шляхи побудови ефективної моделі оцінювання якості перекладу текстів освітнього дискурсу: визначення загальних і специфічних характеристик якісного перекладу, рівнів якості, розробка критеріїв оцінювання, укладання дескрипторів якості, класифікація перекладацьких помилок

для вимірювання кількісних показників якості, використання методів спостереження за процесом перекладу з метою виявлення факторів, що впливають на якість, узгодження зазначених аспектів із навчальними цілями та видами і формами контролю. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у використанні отриманих результатів як теоретичного підґрунтя для визначення структури та змісту моделі, параметрів інструментів, критеріїв і процедури оцінювання якості перекладу текстів освітнього дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

- Angelelli, C. V. & Jacobson, H. E. (2009). Using a rubric to assess translation ability: Defining the construct. In C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies* (pp. 13-47). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Colina, S. (2009). Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation. *Target*, 21(2), 235-264. <http://dx.doi.org/10.1075/target.21>.
- Colina, S. (2012). Translation quality assessment. In C. Carol (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0053>
- Eyckmans, J., Anckaert, P., & Segers, W. (2016). Translation and interpretation skills. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 219-235). Boston: Walter De Gruyter. doi:10.1515/9781614513827-016
- Galán-Mañas, A. & Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82.
- Garvin, D. G. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, 65(6), 101-109.
- Ghafouripour, S. & Eslamieh, R. (2018). A Translation Quality Assessment of Two English Translations of Rubaiyat of Omar Khayyam based on Juliane House's Model (1997). *International Journal of English Language & Translation Studies*, 6(2), 217-226.
- 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.
- Kamalizad, J., Khaksar, M. (2018). Translation quality assessment of Harry Potter and the Cursed Child according to House' TQA model. *DJ Journal of English Language and Literature*, 3(2), 11-18.
- King, H. K. (2016). *Translator Education in Context: Learning Methodologies, Collaboration, Employability, and Systems of Assessment*. A thesis for the degree of Doctor of Philosophy. School of Global Urban and Social Studies, College of Design and Social Context, RMIT University.
- Kockaert, H., Segers, W. (2017). Evaluation of legal translations: PIE method (Preselected Items Evaluation). *The Journal of Specialised Translation*, 27, 148-163.
- Lauscher, S. (2000). Translation Quality Assessment. *The Translator*, 6:2, 149-168, DOI: 10.1080/13556509.2000.10799063
- Madkour, M. (2016). The Application of Functional Linguistic Models for Assessing Quality of Translation: A Descriptive Analytical Study. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 87-117. doi:10.5539/ijel.v6n6p87
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (2nd ed.). New York: Rodopi.
- Salar Manafi Anari & Hamid Varmazyari (2016). House's Newly Revised Translation Quality Assessment Model in Practice: A Case Study. *Translation Studies*, 13(52), 27-46.
- Salmani, B., Khorsand, M. (2014). *Translation Quality Assessment: A Discoursal Approach in Theory and Practice Including the Analysis of English-Persian Translations of Orwell's Animal Farm*. Hasanlu Translation Project Publishing.

- Ustaszewski, M. (2014). *Towards a Methodology for Intercomprehension-Based Language Instruction in Translator Training*. A doctoral thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Linguistics and Media Studies, Innsbruck, pp. 149-177.
- Vandepitte, S. (2017). Translation product quality: A conceptual analysis. *Quality aspects in institutional translation*, 15–29. Berlin: Language Science Press. DOI:10.5281/zenodo.1048180
- Van Egdom, G-W., Verplaetse, H., Schrijver, I., Kockaert, H., Segers, W., Pauwels, J., Bloemen, H., Wylín, B. (2018). How to Put the Translation Test to the Test? On Preselected Items Evaluation and Perturbation. *Quality Assurance and Assessment Practices in Translation and Interpreting*, 26-56. IGI GLOBAL; Hershey, PA.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta: Translators' Journal* 46(2), 311-325. <http://dx.doi.org/10.7202/004583ar>
- Williams, M. (2009). Translation quality assessment. *Mutatis Mutandis*. 2(1), 3-23
- Williams, M. (2013). A holistic-componential model for assessing translation student performance and competency. *Mutatis Mutandis*. 6(2), 419-443
- Zehnalová, J. (2013). Tradition and Trends in Translation Quality Assessment. In Zehnalová, J., Molnár, O., Kubánek, M., (Eds. *Tradition and Trends in Trans-Language Communication*. 41-58. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Zekri, A. & Shahsavar, Z. (2016). Quality Assessment of Persian Translation of English Pharmaceutical Leaflets Based on House's Model. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 4(4), 67-76. www.eltjournal.org

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

УДК 378.147.091.33-027.22:[811.111:003

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262060>

ЗАВДАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ БОГОСЛОВІВ

Никіфорчук Ж. В.

nykiforchuk.zhanna@chnu.edu.ua

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Дата надходження 27.05.2022. Рекомендовано до друку 27.06.2022.

Анотація. Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт вітчизняних учених, присвяченим проблемам формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні, а також розробленню системи вправ для підвищення рівня сформованості зазначеної компетентності. Метою статті визначено питання створення системи вправ і завдань, спрямованих на формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів. Зазначено, що методика роботи майбутніх богословів з професійно орієнтованими текстами передбачає дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи. Визначено поняття “вправа” та “система вправ”. Описано типологію вправ. Розроблено вправи для формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів на дотекстовому та текстовому етапах, а також комунікативні завдання для формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів на післятекстовому етапі. Визначено перспективу подальших наукових розвідок.

Ключові слова: англійська мова, компетентність в читанні, професійно орієнтований текст, вправа, система вправ, майбутній богослов.

Nykiforchuk Zh. Yurii Fedkovych Chernivtsi National University

Professionally oriented reading assignments for teaching English to prospective theologians

Abstract. Introduction. Knowledge of a foreign language is considered as a means of intercultural communication and as a tool for learning about another culture and spreading own, which contributes to spiritual mutual enrichment. The article is based on the results of the analysis of works of Ukrainian scientists, devoted to the problems of forming of English professionally oriented reading competence, as well as the development of a system of tasks to increase the level of forming of this competence. **Purpose.** The purpose of the article is to design a system of exercises and tasks aimed at forming English professionally oriented reading competence of prospective theologians. **Methods.** Review of research in Ukraine to analyze the typology of exercises for the forming of English professionally oriented reading competence of prospective theologians. **Results.** It is noted that the methodology of work of prospective theologians with professionally oriented texts involves pre-text, text and post-text stages. The concepts of “exercise” (organized repeated performance of certain operations, actions or activities in order to master foreign language skills and abilities, and for their improvement) and “system of exercises” (a set of necessary types, kinds and varieties of exercises performed in such a sequence and quantity that take into account the patterns of skills formation and skills development in different types of speech activities in their interaction and provide the highest level of foreign language proficiency in given conditions) are defined. The typology of exercises is described. **Conclusion.** Exercises for the forming of English professionally oriented reading competence of prospected theologians at the pre-text and text stages, as well as communicative tasks for the forming of English professionally oriented competence in reading of prospected theologians at the post-text stage are designed. The prospects of further scientific research is determined.

Key words: English, reading competence, professionally oriented text, exercise, system of exercises, prospective theologian.

Постановка проблеми. Володіння іноземною мовою розглядається не лише як засіб міжкультурного спілкування, але і як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та розповсюдження власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, а також підвищує рівень гуманітарної освіти. Вивчення іноземної мови стало невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх богословів, а її кінцевою метою – формування у студентів спеціальності 041 Богослов'я здатності до міжкультурної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні та розроблення системи вправ для підвищення рівня сформованості зазначеної компетентності висвітлене в працях багатьох науковців. У своєму дослідженні спираємось на здобутки Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецької Г. Е., Николаєвої С. Ю. (2013), Панової Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікової С. В. (2010), Шатілова С. П. (1986).

Саме тому **метою** нашої наукової розвідки стає питання створення системи вправ і завдань, котрі уможливають формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів. Задля досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: 1) дати визначення понять “вправа” та “система вправ”; 2) проаналізувати типологію вправ; 3) розробити вправи та завдання для формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів відповідно до етапів (дотекстового, текстового та післятекстового) навчання.

Основні результати дослідження. Погоджуємося, що підвищення рівня сформованості англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні може бути досягнуте тільки за умови дотримання певної методики. Методика роботи з професійно орієнтованим текстом передбачає дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи (Бігич, Бориско, Борецька, Николаєва, 2013). Для кожного з цих етапів необхідно в умовах сучасної освіти розробляти і вдосконалювати методичні прийоми, вправи та завдання відповідно до поставлених цілей.

Послідовне виконання вправ надає процесу навчання цілеспрямованості, комунікативності та результативності. Під терміном “вправа” маємо на увазі організоване неодноразове виконання певних операцій, дій чи діяльність з метою оволодіння іншомовними навичками й уміннями, їх удосконалення (Панова, Андрійко, Тезікова, 2010). Н. К. Складенко наголошує, що кожна вправа повинна складатися із трьох компонентів: завдання до вправи, її виконання і контроль виконання (Складенко, 1999). Відповідно, вправи зазвичай містять упорядкований мовний і мовленнєвий матеріал, що має на меті реалізацію певного методичного завдання (Виспінська, 2020).

Оскільки завдання до вправ формулюються відповідно до загальнометодичного принципу комунікативності, воно повинно передбачати відтворення реальної ситуації спілкування, тобто її моделювання. Така відтворена модель має зберігати найважливіші риси реального процесу спілкування. Наприклад, у зв'язку з тим, що реальне спілкування, в якому комуніканти реалізують свої наміри, завжди є вмотивованим і йому притаманна новизна, завдання до вправи повинно забезпечувати мотивацію у студентів, містити комунікативний намір і мати певну новизну (Складенко, 1999).

Під терміном “система вправ” розуміємо “сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, виконуваних у такій послідовності і такій кількості, які враховують закономірності формування навичок і розвитку вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою в заданих умовах” (Шатілов, 1986). У розробленні підсистеми вправ враховувалися структура вправи, зокрема, завдання-інструкція до вправи, та сучасні вимоги до неї (Виспінська, 2020).

Типологія вправ ґрунтується на таких загальноприйнятих критеріях (Складенко, 1999):

- 1) комунікативність: комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні вправи;

- 2) вмотивованість: вмотивовані, невмотивовані вправи;
- 3) спрямованість на прийом або видачу інформації: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні вправи;
- 4) ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів: вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням;
- 5) наявність опор: вправи без опор, із спеціально створеними опорами, з природними опорами;
- 6) способи організації: парні, групові, індивідуальні вправи.
- 7) характер виконання: усні, письмові вправи.
- 8) місце виконання: аудиторні, домашні вправи.
- 9) професійна спрямованість: професійно орієнтовані, непрофесійно орієнтовані вправи.
- 10) використання рідної мови: одномовні, перекладні вправи.

Як було зазначено вище, робота майбутніх богословів з професійно орієнтованими текстами передбачає дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи.

На дотекстовому етапі вважаємо за доцільне перед читанням тексту в аудиторії проводити спеціальні усні вправи, які створюють у студентів певну направленість думки, вводять майбутніх богословів до контексту обраної теми. На цьому етапі ми пропонуємо вступну інформацію викладача, що знайомить студентів з темою тексту, який вони будуть читати, пояснення його заголовку. До кожного з текстів ми дібрали цитату, яка безпосередньо пов'язана з темою тексту. Студенти обговорюють цитату, висловлюють своє бачення заданої теми, висловлюють свою думку, своє погодження чи непогодження з цитатою. На цьому етапі студентам пропонуються супровідні питання, а також тренування у вимові нових лексичних одиниць теологічного спрямування. Наведемо приклади вправ дотекстового етапу:

Приклад 1. Мета вправи: розвивати фонові знання студентів про християнство як найпоширенішу релігію світу.

Характеристика вправи: комунікативна, вмотивована, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опортяма на цитату, групова, усна, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: читання й обговорення цитати.

Завдання: Read the quotation and discuss it.

“The glory of Christianity is to conquer by forgiveness”
William Blake

Приклад 2. Мета вправи: активізувати фонові знання майбутніх богословів про релігію.

Характеристика вправи: комунікативна, вмотивована, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, без опор, групова, усна, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: обговорення запитань про релігію.

Завдання: Discuss the questions:

- a) What is religion for you?
- b) Should church be independent from the state or it should subordinate to the state?
- c) Do church and education have something in common?
- d) What is religious liberty?
- e) What do you know about other religions of the world? Can you name them?
- f) Is it necessary to be tolerant to people of other creeds?
 - g) What is your attitude towards other religions?
 - h) Why do people change their religion?

Приклад 3. Мета вправи: ознайоми студентів з новими лексичними одиницями.

Характеристика вправи: некомунікативна, немотивована, рецептивна, з повним керуванням, без опор, індивідуальна, усна, аудиторна, професійно орієнтована, перекладна.

Вид вправи: читання, транскрибування та вимова нових лексичних одиниць.

Завдання: Transcribe and pronounce correctly the words given below: spirit, being, immortal, joy, to violate, to sin, to darken, to suffer, sickness, to overcome, Almighty, Savior, covenant bliss.

Приклад 4. Мета вправи: вчити студентів розпізнавати графічну та звукову форми нових лексичних одиниць.

Характеристика вправи: некомунікативна, немотивована, рецептивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, двомовна, професійно орієнтована, двомовна.

Вид вправи: поєднання лексичних одиниць з їхнім перекладом і транскрипцією.

Завдання: Match the words with their transcription and Ukrainian translation.

Christianity	[ˈbɪʃ.əp]	учень
Orthodox	[ɔ:l'maɪ.ti]	всемогутній
Almighty	[mə'saɪ.ə]	монотеїстичний
Jesus	[,krɪstɪ'ænətɪ]	пророк
Faith	[,mɒn.əʊ'ti:ɪ.zəm]	християнство
Messiah	[dɪ'saɪ.pl]	православний
Prophet	[feɪθ]	віра
Disciple	[ˈdʒɪ:zəs]	Ісус
Bishop	[ˈɔ:θədəks]	месія
Monotheism	[ˈprɒf.ɪt]	єпископ

Приклад 5. Мета вправи: вчити студентів розпізнавати графічну форму нових лексичних одиниць.

Характеристика вправи: некомунікативна, немотивована, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: розпізнавання зашифрованого слова.

Завдання: Unscramble the words.

Oyhl prisit _____
 Negal _____
 Drlo _____
 Usal _____
 Pwl _____
 Fusfer _____
 Nis _____
 Vole _____
 Bsils _____
 Masetetnt _____
 Voisar _____
 Hrcuhc _____

Текстовий етап ми розробили на базі лексичного матеріалу автентичного англійськомовного тексту. Він містить вправи на пошук відповідей на запитання за змістом тексту, вправи на пошук англійських еквівалентів до українських слів, вправи на пошук та відтворення нових лексичних одиниць у контексті, вправи на пояснення або перифраз лексичних одиниць, з'єднання термінів з тексту з їхніми визначеннями, підстановку їх у речення на місце пропусків,

доповнення речень інформацією з тексту, побудову синонімічних рядів, а також вправи на виправлення помилок в реченнях відповідно до інформації по тексту. Наведемо приклади вправ текстового етапу:

Приклад 1. Мета вправи: прочитати та зрозуміти автентичний професійно орієнтований текст.

Характеристика вправи: некоммуникативна, невмотивована, рецептивна, з мінімальним керуванням, з опертям на текст, індивідуальна, усна, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: читання автентичного професійно орієнтованого тексту.

Завдання: Read the text.

Приклад 2. Мета вправи: перевірити, наскільки точно студенти зрозуміли автентичний професійно орієнтований текст.

Характеристика вправи: комунікативна, вмотивована, рецептивно-репродуктивна, з мінімальним керуванням, з опертям на текст, індивідуальна, усна, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: відповіді на запитання по тексту.

Завдання: Answer the questions:

- a) Who is God?
- b) What is life?
- c) What was the reason for world creating?
- d) Which purpose was given to the people?
- e) What did God tell when the first people sinned?
- f) What is called the Old Testament?
- g) What is called the New Testament?

Приклад 3. Мета вправи: формувати рецептивні навички впізнавання нових лексичних одиниць.

Характеристика вправи: некоммуникативна, невмотивована, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, перекладна.

Вид вправи: знаходження англійських відповідників до запропонованих україномовних лексичних одиниць.

Завдання: Find English equivalents to the following words: жити в любові, найвище щастя, отримати радість, земний світ, безсмертна душа, удосконалюватися в любові до Бога, порушити волю Божу, внести в тіло хвороби і смерть, перемогти в собі гріх, блаженство, обітниця.

Приклад 4. Мета вправи: актуалізувати нові лексичні одиниці.

Характеристика вправи: некоммуникативна, невмотивована, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, зі спеціально створеною опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: з'єднання термінів з тексту з їхніми визначеннями.

Завдання: Match terms from the text with their definitions:

holy	intense and especially ecstatic or exultant happiness, or an instance of such feeling
joy	deliberate disobedience to the known will of god
angel	the act of dying; termination of life
immortal	belonging to, derived from, or associated with a divine power; sacred
sin	the ecstatic joy of heaven
death	not subject to death
bliss	a typically benevolent celestial being that acts as an intermediary between heaven and earth, especially in christianity

Приклад 5. Мета вправи: розвивати контекстуальну здогадку студентів.

Характеристика вправи: некомунікативна, вмотивована, рецептивна, з повним керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: вставлення термінів в речення натомість пропусків.

Завдання: Insert the terms *sin, immortal, holy, joy, death, bliss, angel* into these sentences:

- a) He was regarded as a righteous and _____ man.
- b) According to the Bible, an _____ told Mary that she would have God's son Jesus.
- c) He who avoids temptation avoids the _____.
- d) _____ often comes after sorrow, like morning after night.
- e) An honourable _____ is better than a disgraceful life.
- f) The heroes of the people are _____.
- g) Some doctors believe ignorance is _____ and don't give their patients all the facts.

Приклад 6. Мета вправи: перевірити ступінь запам'ятовування інформації з тексту.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, вмотивована, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, з опертям на текст, індивідуальна, усна, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: доповнення речень інформацією з тексту.

Завдання: Complete the sentences using information from the text:

- a) As God the Father loves God the Son ...
- b) To us, the people, the Lord has given reason ...
- c) The people violated the will of God ...
- d) When the first people sinned, ...
- e) The entire period from the creation of the world to the Savior's coming to earth ...
- f) The fulfillment of this promise, the coming to earth of the Savior, ...

Приклад 7. Мета вправи: вчити студентів будувати синонімічні ряди з новими лексичними одиницями.

Характеристика вправи: умовно-комунікативна, невмотивована, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: побудова синонімічних рядів з новими лексичними одиницями.

Завдання: Provide the synonyms to the following words: love, great, happiness, to receive, to suffer, creation, covenant.

Приклад 8. Мета вправи: перевірити детальне розуміння змісту автентичного тексту.

Характеристика вправи: некомунікативна, невмотивована, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, з опертям на текст, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: визначити, правдива чи неправдива інформація в реченнях відповідно до тексту.

Завдання: Say whether the sentences are true or false. Make false ones into true ones:

- a) God always lives in love.
- b) God is not love.
- c) God created earthly world and then he created angels.
- d) People violated God's will and they sinned.
- e) People could overcome their sin.

Приклад 9. Мета вправи: вчити студентів виділяти основну думку з прочитаних уривків тексту.

Характеристика вправи: некомунікативна, невмотивована, рецептивна, з повним керуванням, з опертям на текст, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: з'єднання уривків з тексту з їхньою головною думкою.

Завдання: Match abstracts from the parable with their main ideas. There are two choices you do not need to use.

1. _____

“Now when he had spent everything, a severe famine occurred in that country, and he began doing without. So he went and hired himself out to one of the citizens of that country, and he sent him into his fields to feed pigs” (text is borrowed from <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke%2015&version=NASB>).

2. _____

“But when he came to his senses, he said, ‘How many of my father’s hired laborers have more than enough bread, but I am dying here from hunger! I will set out and go to my father, and will say to him, ‘Father, I have sinned against heaven, and in your sight; I am no longer worthy to be called your son; treat me as one of your hired laborers’” (text is borrowed from <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke%2015&version=NASB>).

3. _____

“Now his older son was in the field, and when he came and approached the house, he heard music and dancing. And he summoned one of the servants and began inquiring what these things could be. And he said to him, ‘Your brother has come, and your father has slaughtered the fattened calf because he has received him back safe and sound’” (text is borrowed from <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke%2015&version=NASB>).

4. _____

“Look! For so many years I have been serving you and I have never neglected a command of yours; and yet you never gave me a young goat, so that I might celebrate with my friends; but when this son of yours came, who has devoured your wealth with prostitutes, you slaughtered the fattened calf for him” (text is borrowed from <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke%2015&version=NASB>).

- A feast holding
- B living rules of this family
- C jealousy of older brother
- D younger son’s bad times
- E description of brothers’ characters

Приклад 10. Мета вправи: формувати репродуктивні граматичні навички.

Характеристика вправи: некомунікативна, вмотивована, рецептивно-продуктивна, з частковим керуванням, з опорою, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно-орієнтована, одномовна.

Вид вправи: самостійне вживання інфінітивів в реченні.

Завдання: Make some sentences from the words in the word cloud.



Приклад 11. Мета вправи: тренувати утворення форм неправильних дієслів.

Характеристика вправи: некомунікативна, вмотивована, рецептивно-продуктивна, з мінімальним керуванням, з опертям на речення, індивідуальна, письмова, аудиторна, професійно орієнтована, одномовна.

Вид вправи: утворення форм неправильних дієслів.

Завдання: Give three forms of the irregular verbs from the sentences.

1. Besides the iconostasis, Orthodox Church buildings often **have** icons or frescoes on the walls and ceilings.
2. The word liturgy **means** common work or common action.
3. Bishops and priests in the Orthodox Church also **wear** other special garments.
4. The practice of baptism as a religious symbol did not **begin** with Jesus.
5. So he **went** and hired himself out to one of the citizens of that country, and he **sent** him into his fields **to feed** pigs.

Післятекстовий етап присвячено формуванню вмінь усного мовлення майбутніх богословів. На цьому етапі пропонуємо студентам комунікативні завдання, спрямовані на обговорення можливості існування в житті ситуацій подібно до тієї, про яку вони прочитали в тексті, висловлення своєї власної думки, створення презентацій за заданою темою, складання плану тексту, переказ тексту від імені головних персонажів, складання діалогів, проповідей. Завданнями післятекстового етапу є:

Приклад 1. Мета: розвивати комунікативні навички студентів, вживаючи нові лексичні одиниці в мовленні.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-продуктивне, з мінімальним керуванням, з опертям на текст, індивідуальне, письмове, домашнє, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: складання плану до автентичного професійно орієнтованого тексту та його переказ.

Завдання: Make a detailed plan of this text. Prepare to retell the text in your own words. Retelling should include new words from the text.

Приклад 2. Мета завдання: вивчати та презентувати інформацію про церковних діячів.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, продуктивне, з мінімальним керуванням, з природними опорами, групове, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: пошук та презентація інформації про церковних діячів серед однокласників.

Завдання: Work in groups. Choose one personality from the list:

- Cyril and Methodius
- Saint Antony and Feodosius Pechersky
- Saint Dimitry
- Saint Theodosius
- Saint Johasaf
- Saint John

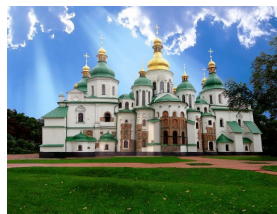
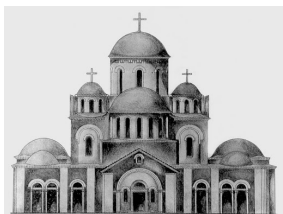
Surf the Internet and find interesting and useful information about these people. Prepare a presentation for your groupmates. The presentation should include the following points: 1) life; 2) contribution to church development; 3) cultural heritage; 4) commemoration.

Приклад 3. Мета завдання: удосконалювати знання студентів про церковну архітектуру.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-продуктивне, з мінімальним керуванням, зі спеціально створеними опорами, індивідуальне, усне, домашнє, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: презентація інформації про церковні будівлі.

Завдання: Two church buildings were described in the text. Look at the photos below and sign them. Find some interesting facts about these churches. Present them to groupmates.



Приклад 4. Мета завдання: вчити студентів навичок компресії тексту.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-репродуктивне, з частковим керуванням, зі спеціально створеною опорою, індивідуальне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: коротко передати зміст тексту.

Завдання: Sum up the given text in 10 sentences.

Приклад 5. Мета завдання: вчити студентів толерантного ставлення до представників інших релігій.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, продуктивне, з мінімальним керуванням, із спеціально створеними опорами, парне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: складання діалогу між представниками двох релігій.

Завдання: Imagine there are two students in your group/school/university of different religions. Make up a dialogue between them. The dialogue should cover the following points:

- beliefs;
- practices;
- sacred book;
- holy places;
- history facts.

Present the dialogue to the group.

Приклад 6. Мета завдання: вчити студентів переказувати текст від імені когось з головних персонажів.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-репродуктивне, з мінімальним керуванням, із спеціально створеними опорами, індивідуальне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: переказ тексту від імені когось з персонажів.

Завдання: Retell of the text from the point view of: *Noah; Noah's wife; one of Noah's sons.*

Приклад 7. Мета завдання: розвивати навички діалогічного мовлення студентів.

Характер завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-продуктивне, з мінімальним керуванням, із спеціально створеними опорами, парне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: складання діалогу між персонажами тексту.

Завдання: Read this abstract from the text again:

So Abraham hurried into the tent to Sarah, and said, "Quickly, prepare three measures of fine flour; knead it, and make bread cakes." Abraham also ran to the herd, and took a tender and choice calf and gave it to the servant, and he hurried to prepare it. He took curds and milk and the calf which he had prepared, and set it before them; and he was standing by them under the tree as they ate.

Dramatize dialogues between: 1) Abraham and his wife; 2) Abraham and his servant. Describe orders of Abraham and preparing food.

Приклад 8. Мета завдання: вчити студентів проголошувати проповідь.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, продуктивне, з мінімальним керуванням, із спеціально створеними опорами, індивідуальне, усне, домашнє, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: складання проповіді.

Завдання: Prepare a sermon on the following topic: "What is more important: to be educated or to be wise?" Make sure all the parts and peculiarities of the sermon are met. Use data from the text.

Приклад 9. Мета завдання: удосконалювати знання студентів про церковні ікони.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, продуктивне, з мінімальним керуванням, з природними опорами, індивідуальне, усне, домашнє, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: пошук та презентація інформації про чудотворні ікони.

Завдання: Surf the Internet and find some actual information about miraculous icons. Make a presentation about one of them. Present in a group.

Приклад 10. Мета завдання: вчити студентів вести Божественну літургію англійською мовою.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-репродуктивне, з повним керуванням, із спеціально створеними опорами, групове, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: підготовка до ведення Божественної літургії англійською мовою.

Завдання: Prepare to participate in the Divine Liturgy in English.

Приклад 11. Мета завдання: удосконалити знання студентів про таїнства Православної церкви.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-репродуктивне, з частковим керуванням, із спеціально створеними опорами, індивідуальне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: детальний опис одного із таїнств святої церкви.

Завдання: Prepare a presentation about the sacrament of Holy Eucharist.

Приклад 12. Мета завдання: наголосити на вагомості релігії у житті людини.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, продуктивне, з мінімальним керуванням, без опор, індивідуальне, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: розповідь про традиції святкування одного з найважливіших християнських свят.

Завдання: Tell your groupmates how Easter is celebrated in your family.

Приклад 13. Цілі завдання: удосконалити знання студентів про традиції святкування Різдва Христового; розвивати навички роботи в групах.

Характеристика завдання: комунікативне, вмотивоване, рецептивно-репродуктивне, з мінімальним керуванням, з природними опорами, групове, усне, аудиторне, професійно орієнтоване, одномовне.

Вид завдання: пошук та презентація інформації про традиційну їжу на святвечір та різдвяні колядки.

Завдання: Surf the internet and find any interesting information about: group 1: traditional meal of Christmas Eve; group 2: Christmas carols.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ми визначили поняття “вправа” та “система вправ”; проаналізували типологію вправ та розробили вправи й завдання для формування англійськомовної професійно орієнтованої компетентності в читанні майбутніх богословів. Впевнені, що розроблена нами підсистема вправ і завдань сприятиме формуванню вищезазначеної компетентності, навчить майбутніх богословів передавати прочитані відомості іншим, дозволить переосмислювати, аналізувати й обговорювати інформацію, одержану в результаті читання текстів релігійно-богословського змісту. Перспективою подальших наукових розвідок може стати розроблення вправ для формування інших мовленнєвих компетентностей майбутніх богословів, зокрема аудіювання та письма.

ЛІТЕРАТУРА

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

- Виспінська, Н. М. (2020). *Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні* (Докторська дисертація). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
- Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*, Київ: ВТс “Академія”.
- Скляренко, Н. К. (1999). Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, *Іноземні мови*, 3, 3–7.
- Шатилов, С. Ф. (1986). *Методика обучения немецкому языку в средней школе* (2-е изд.). Москва: Просвещение.

REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Borets'ka, H. E., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu. ..., Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Vyspyn's'ka, N. M. (2020). *Formuvannia u majbutnikh fakhivtsiv muzychnoho mystetstva profesijno oriientovanoi anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v audiiuvanni* (Doktors'ka dysertatsiia). Ternopil's'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet im. V. Hnatiuka, Ternopil'.
- Panova, L. S., Andrijko, I. F., Tezikova, S. V. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh*. Kyiv: VTs “Akademiia”.
- Skliarenko, N. K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok i vmin', *Inozemni movy*, 3, 3–7.
- Shatilov, S. F. (1986). *Metodika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole* (2-e izd.). Moskva: Prosveshhenie.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ

УДК: 81'232:37.018.43

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262052>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ В ЗАКАРПАТСЬКОМУ УГОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ (РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТНОГО ОПИТУВАННЯ Й ІНТЕРВ'ЮВАННЯ)

Густі І.

huszti.ilona@kmf.org.ua

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

Барань Є.

barany.erezsebet75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8395-5475>

Лехнер І.

lechner.ilona81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7235-6506>

Фабіян М.

fabmarta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5549-1156>

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове

Дата надходження 23.02.2022; Рекомендовано до друку 31.05.2022.

Анотація. Перехід від аудиторного до онлайн-навчання у 2020 році породив серйозні виклики для академічних кіл, як викладачів, так і студентів. Зібрано емпіричні дані викладачів про те, як вони впоралися із завданнями та викликами дистанційного навчання. На першому етапі дослідження створено онлайн-анкету для викладачів, на другому етапі проведено інтерв'ю, результати яких якісно проаналізовано. Виявлено, що для більшості викладачів дистанційне навчання було абсолютно новою сферою досвіду. Відповідна фахова підготовка викладачів є основним елементом педагогічної майстерності сьогодення. Факторами, які викликали найбільші труднощі у викладачів, були, з-поміж іншого, оцінювання успішності та знань студентів. На другому етапі нашого дослідження висвітлено низку позитивних рис дистанційного навчання. Вважаємо, що викладачам необхідно ознайомитися й надалі розвивати цифрові компетентності та навички, які можуть використовуватися в ході дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, емпіричні дані, позитивні й негативні риси дистанційного навчання.

Bárány E., Huszti I., Lechner I., Fábíán M. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Peculiarities of language teaching during the quarantine period at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (the results of questionnaire data and of interviewing)

Introduction. The year 2020 will be remembered for a long time for the worldwide spread of COVID-19, and all the unprecedented consequences it had caused. The extremely swift transition from in-class to online teaching meant serious challenges for academia, both teachers and students. **Aims.** Therefore, our main objective was to collect empirical evidence from instructors on how they coped with the tasks and challenges that they had to face when starting teaching remotely. **Methods.** To better understand the undergoing processes and get insights into how language teachers at a higher educational establishment managed to solve the tasks they had to deal with and complete successfully, we have created an online questionnaire for tutors to fill in during the first phase of our investigation, while in the second one we used an interview, the results of which were analysed qualitatively. **Results.** The results revealed that for most of the instructors distance teaching was a completely new area of experience as they had not tried doing it before the pandemic. A crucial pedagogical implication derives from

this empirical evidence, namely, that it is of utmost importance that tutors be trained how to teach online. The factors that caused the most significant difficulties for the tutors were, among others, the assessment of student performance and knowledge. This finding also confirms the implication that tutors must be provided with the chance to develop their skills as online teachers. **Conclusions.** The second phase of our research highlighted a number of positive features of distance learning. First, students who were unable to participate in the educational process prior to COVID-19, e.g. due to illness, are now able to join classes online, as the college provides the technical background for this. Another benefit could be to involve renowned foreign speakers in the educational process. While our invited lecturers before COVID-19 came to our college in person and gave lectures to students, this is completely impossible due to the current crisis situation. However, the perfect solution could be online connection.

Key words: distance learning, tertiary education, motivating students in online education, assessment of student performance in distance learning.

Постановка проблеми. Увага до дистанційного навчання значно зросла з розпалом епідемії коронавірусу. Перехід у березні 2020 року на онлайн формат приніс величезні зміни для викладачів. Довелося значно швидше, ніж будь-коли раніше, розвивати навички й вміння використання комп'ютера й Інтернету. Skorиставшись нагодою, наша дослідницька група поставила за мету з'ясувати, які труднощі зумовило дистанційне навчання в його учасників (як викладачів, так і студентів), як вони пристосовувалися до нових обставин, які виявили переваги й недоліки такого формату навчання, адже ситуація була незвичною для всіх, а за дуже короткий проміжок часу довелося оволодіти необхідними для онлайн навчання навичками.

Наше дослідження охопило два етапи. На першому етапі в червні 2020 року ми провели анкетне опитування, щоб з'ясувати, які зміни принесло дистанційне навчання в щоденній професійній діяльності викладачів, які викладали мови в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II; як вдавалося мотивувати студентів за нових обставин; які нові стратегії навчання довелося застосовувати, щоб пристосуватися до онлайн формату; як вдавалося й надалі забезпечувати об'єктивне оцінювання студентів. На другому етапі протягом липня-серпня 2021 року ми провели інтерв'ювання викладачів щодо їхнього досвіду навчання протягом двох карантинів (весняного й осіннього) у 2020 році: які зміни спостерігалися, як порівнюють виконану роботу в кожному із періодів, як оцінюють власні досягнення й здобутки студентів.

Протягом двох етапів нашого дослідження ми висунули різні гіпотези. Гіпотези першого етапу:

- 1) Студенти серйозно поставилися до дистанційного навчання.
- 2) Студенти були мотивовані до навчання також і в дистанційному форматі.
- 3) На студентів-інтровертів та тих, хто мали труднощі з навчанням, дистанційне навчання мало позитивний вплив, оскільки вони могли навчатися у власному темпі.
- 4) Дистанційне навчання вимагає значно більше часу, ніж аудиторне.
- 5) Цифрові компетентності викладачів за період карантину зросли в рази, оскільки протягом короткого часу та дуже швидко необхідно було освоїти застосування технологій на онлайн заняттях.

Гіпотези другого етапу:

- 1) Викладачі успішніше / ефективніше оцінили другий карантинний період, коли проводили синхронні онлайн заняття.
- 2) Викладачі використовували різноманітну методику, щоб однаково залучати до онлайн занять усіх студентів.
- 3) Отримані в ході дистанційного навчання цифрові компетентності викладачі мають намір застосовувати в освітньому процесі й надалі.

У ході дослідження ми шукали відповіді на такі запитання:

Протягом першого етапу:

- 1) Як викладачі мотивували своїх студентів для успішного навчання в онлайн середовищі?

2) Що для викладачів стало найбільшим викликом під час оцінювання в дистанційному форматі навчання?

3) Чому онлайн навчання потребувало більше часу, ніж традиційне?

Протягом другого етапу:

1) Як вдалося утримувати зацікавленість і вмотивованість студентів у ході онлайн навчання?

2) Чи відрізнялися способи перевірки засвоєного навчального матеріалу під час першого і другого карантинів?

3) Чи застосовували викладачі метод «перевернутого класу»? Якщо так, тоді в який спосіб і з якими результатами?

4) Як викладачі використовують отримані в ході онлайн навчання цифрові компетентності та навички під час аудиторного навчання?

Наказом ректора №13-Вн від 12 березня 2020 року в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II було запроваджено карантин з метою запобігання поширенню коронавірусу. Подальші накази продовжили карантинний період аж до кінця навчального року відповідно до розпоряджень регіональної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій. У період карантину аудиторне навчання не проводилося, освітній процес здійснювалось в онлайн форматі. Викладачі використовували платформу Google Classroom із застосуванням асинхронної методики навчання. Це означало, що вони завантажували у відповідні класруми навчальний матеріал, а також видавали студентам завдання. Відповідно студенти мали завантажувати на платформу виконані роботи. Оскільки епідеміологічна ситуація на Закарпатті не покращилася, екзаменаційну сесію в червні 2020 року також довелося провести в онлайн форматі, використовуючи платформи Zoom та Google Meet. Відповіді студентів у таких випадках записувалися.

2020/2021-й навчальний рік розпочався аудиторним навчанням 1-го вересня 2020 року із дотриманням усіх протиепідеміологічних заходів (носіння масок, вимірювання температури, дезінфекція рук, дотримання соціальної дистанції). Однак станом на кінець жовтня 2020 року ситуація по всій Україні погіршилася настільки, що, починаючи з 26 жовтня 2020 року, освітній процес знову перейшов в онлайн режим. У порівнянні з весняним дистанційним навчанням викладачі проводили синхронні заняття згідно з розкладом на платформі Google Meet. Тривалість онлайн пар натомість традиційних 90 хв. становила 60 хв. Наказ ректора №44-Вн від 23 грудня 2020 року передбачав заборону перебувати з 11 по 20 січня 2021 року в будівлі вишу як викладачам, так і студентам. Це означало, що зимова сесія теж проходила в онлайн форматі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі ситуація принесла величезні зміни: з очного навчання відбувся перехід на дистанційне через онлайн платформи. Викладачі доклали всіх зусиль, щоби забезпечити систематичне навчання студентів. По всьому світу працівники освіти виконали величезну роботу, переходячи на дистанційне навчання, і сьогодні теж старанно працюють для задоволення студентських потреб (Hertmann 2020). Саме тому в цій частині нашої публікації ми простежили ті теми в науковій літературі, які присвячено дистанційному навчання, мотивації студентів у такому форматі освіти, оцінюванню їхніх знань і навчальних досягнень.

Про дистанційне навчання. Андраш Сюч (Szűcs András) і Дейнеш Зарка (Zarka Dénes) ще 2006 року заявили, що “дистанційна форма навчання є невід’ємною складовою освіти й навчання у всьому світі” (Szűcs–Zarka 2020, с. 15), хоча тоді ці науковці навіть не припускали, наскільки істинним виявиться їхнє твердження у 2020 та 2021 роках. Дистанційне навчання – це така форма освіти, коли викладач і студент фізично перебувають не в одному приміщенні / просторі (Kovács 1996). Протягом більшої частини часу, відведеного на підготовку, студенти навчаються самостійно, автономно, а менша частина часу відводиться особистим консультаціям.

В. С. Гауд (Gaud 1999), спираючись на свої попередні дослідження, стверджував, що дистанційна форма освіти вимагає більше часу, ніж традиційна, оскільки викладачі й учителі витрачають на тиждень більшу кількість годин на підготовку й упровадження навчального матеріалу. Д. М. Бендер, Б. І. Вуд та Дж. Д. Вредевогд (Bender, Wood, Vredevoogd, 2004), у ході емпіричних досліджень, зіставляючи аудиторний і дистанційний формати навчання, дійшли аналогічного висновку. При цьому науковці відзначили, що, якщо технології використовуватимуться для зростання ефективності якості освіти, тоді дистанційна освіта сприйматиметься більш позитивно.

Дж. Бауер-Вольф (Baueer-Wolf 2020) цитує результати опитування, яке проводилося серед студентів університетів та інститутів США, про прийдешній навчальний рік. Заклади вищої освіти Сполучених Штатів довго розмірковували, чи запускати восени 2020 року аудиторне навчання. Елітні заклади, такі як, наприклад, Гарвард чи Південно-Каліфорнійський університет, вирішили на користь онлайн навчання. Під час опитування “Axios/реакції коледжів” з'ясувалося, що дві третини студентів бажають бути безпосередньо присутніми на заняттях, однак готові залишити університет, якщо виникне нова серйозна хвиля коронавірусу (Rothschild, 2020).

Е. О. Березькі та його колеги (Bereczki 2020) пропонують низку корисних порад для викладачів, які працюють у закладах вищої освіти:

- Зосередьмося на меті та результатах навчання і відповідно до цього обираймо платформи та рішення!

- Визначмо пріоритети як щодо змісту курсу, так і щодо технічного забезпечення – реалізацію цих основ необхідно обов'язково забезпечити!

- Будьмо гнучкими та відкритими, намагаймося по максимуму брати до уваги потреби та можливості студентів!

Науковці висловили сподівання, що у вищій освіті будуть впроваджені такі рішення, які “у далекомі перспективі, коли вже завершиться ситуація, спричинена епідеміологічною небезпекою, добре прислужаться якісній вищій освіті” (Bereczki, 2020, с.3).

Восени 2020 року, коли послабилися карантинні обмеження, блискавично поширився новий термін: гібридна / змішана модель навчання, в якій поєднуються традиційний аудиторний і дистанційний формати. М. Ліберманн (Liebertmann, 2020) вважає, що будуть такі заклади освіти, які прийматимуть студентів чотири дні на тиждень. Інші поділять студентів на такі групи, які проводитимуть у закладі тільки певну частину дня чи певні дні у тижні, а, можливо, це будуть певні тижні у місяці. Коли студенти фізично не перебуватимуть у виші, вони навчатимуться онлайн.

М. Ліберманн (Liebertmann, 2020) перелічує обов'язкові умови, які необхідні для впровадження змішаного навчання. Викладач, зокрема, має:

- забезпечити ті самі джерела і завдання як студентам, які навчаються аудиторно, так і тим, які беруть участь у навчанні дистанційно,

- акцентувати увагу на індивідуальних навчальних планах студентів,

- формувати конкретні стратегії для реалізації безперешкодного переходу між дистанційним й очним навчанням,

- приділити підвищену увагу найвразливішим студентам, стимулювати їх автономне навчання, саморегулювання.

Психолог М. Сонді (Szondy, 2020) вивчає безпосередній та опосередкований психологічний вплив дистанційного навчання, а також згадує поняття “людини цифрової” (Homo Digitalis). На думку М. Пренскі (Prensky, 2001), цей термін поширюється на таку молодь, яка звикла надзвичайно швидко отримувати доступ до інформації. М. Сонді (Szondy, 2020, с. 117) вважає, що “діджиталізація та постійна онлайн присутність можуть сприяти оптимальній людській діяльності, але одночасно несуть у собі й серйозні виклики, до яких необхідно бути готовим (наприклад, адиктивне вживання, цифрове перевантаження)”. У цьому контексті

Я. Оллей (Ollé J.) розглядає перехід на робочий графік у цифровому форматі як можливу кризову ситуацію. “Переживання цифрового робочого графіка як кризи найімовірніше може спричинити те, що кількарічні природні процеси розвитку відбулися протягом кількох днів чи максимум кількох тижнів. Робочий графік у цифровому форматі називати реальною кризовою ситуацією не доцільно тому, що для втілення такого графіку наявні всі необхідні умови” (Ollé, 2020, с. 113). Однак загалом по Україні, так і на Закарпатті, ситуація була іншою: найактуальнішою проблемою стала низька якість Інтернет з’єднання та брак достатньої кількості цифрових гаджетів (комп’ютерів, ноутбуків, цифрових дощок, смартфонів тощо). Ця причина поряд з іншими (наприклад, переживання за стан здоров’я членів родин, рідних і студентів) і зумовила таку фрустрацію серед викладачів під час переходу на цифровий формат.

Г. Ковач, Ц. Пулфрей та Е. Моннір (Kovacs, Pulfrey, Monnier, 2021) здійснили комплексне дослідження, в яке були залучені викладачі 41 закладу освіти різного типу (загальноосвітні школи, фахові коледжі, виші) зі швейцарського кантону Во. Результати засвідчили два виміри в управлінні конфліктом, спричиненим COVID-19: освоєння цифрових засобів і вагомість інтеракції викладач – студент. Якщо більшість опитаних педагогів впоралися з освоєнням гаджетів, проблемою все ж залишалася оптимізація якісної особистої взаємодії та забезпечення онлайн транзакційної присутності. Це свідчить про вагомість соціального фактору на всіх рівнях освіти та означає, що підтримка викладача має поширитися за межі технічно-педагогічних знань у дистанційному навчанні.

Ще одна публікація (Juárez-Díaz, Perales, 2021) презентує дуже далекий від Закарпаття регіон – Мексику. Однак ми все ж виявили чимало точок дотику і перегуків в отриманих результатах. Мексиканські дослідники шукали відповідь на запитання, який досвід здобули викладачі англійської мови та їхні студенти в інститутах й університетах під час впровадження у зв’язку з коронавірусом “надзвичайно віддаленого навчання” (ERT – emergency remote teaching), а також якою є думка викладачів і студентів про цифровий робочий графік. Зокрема, акцентувалось, що деякі студенти зовсім не брали участь в онлайн навчанні або ж хитрували під час виконання завдань.

На думку Д. Р. Гаррісона та Т. Андерсона (Garrison, Anderson, 2003), у зв’язку із задалегідь запланованим онлайн навчанням викладач має виконати три головні завдання: організувати курс (наприклад, організація змісту, розподіл часу), спостерігати, наскільки студенти розуміють матеріал, та діагностувати потреби студентів. У випадку раптового впровадження “надзвичайно віддаленого навчання” (карантин навесні 2020 р.) ці три функції реалізувати закарпатські викладачі не змогли, однак восени 2020 року, коли вони вже були підготовлені до такої ситуації, було реалізовано всі три функції.

Мотивування студентів до навчання в ході дистанційної освіти. За твердженням Б. Голмберга (Holmberg, 1986), основу найважливіших педагогічних принципів дистанційного навчання, з-поміж іншого, становлять такі припущення, пов’язані з мотивацією:

- Радість, отримана від навчання, викликає в студентів мотивацію.
- Участь в ухваленні рішень, що стосуються навчання, має позитивний вплив на мотивацію студентів.
- Сильна мотивація студентів полегшує навчання.
- Дружній, привітний тон і легкий доступ до теми сприяє сповненому радості навчанню, підтримує мотивацію студентів, чим полегшує навчання.

На підставі цих припущень Б. Голмберг (Holmberg, 1986) пропонує теорію, згідно з якою дистанційне навчання сприяє мотивації студентів, допомагає їм віднайти радість у навчанні. Особисті контакти, радість від навчання й емпатія між студентами й тими, хто їх підтримує (викладачі, консультанти тощо) – усе це відіграє центральну роль у дистанційному навчанні. Емпатія та відчуття приналежності до чогось мотивує студентів до навчання і позитивно впливає на результати.

Внутрішньо мотивовані студенти і ті, хто має високі очікування стосовно оцінок, зазвичай, мають вищі показники в навчанні. Позитивне ставлення до викладача – це ще один фактор, який сприяє успіху студентів, що беруть участь у дистанційному навчанні (Simonson–Smaldino–Albright–Zvacek 2000).

С. Торнбері (Thornbury, 2020) вважає секретом мотивації студентів те, що їм треба дати те, чого вони хочуть. Після того, як наявний мотив, буде і мотивація. Це означає, що спочатку необхідно з'ясувати, з якою метою потрібна студентам, наприклад, іноземна мова. Якщо це вдалося, тоді, починаючи з цього моменту, головна мотивація – досягнення визначеної мети.

Оцінювання знань і навчальних досягнень студентів. У зв'язку з обмеженим фізичним контактом між викладачем і студентом у дистанційному навчанні особливо важливим фактором стає оцінювання і зворотній зв'язок.

У ході дистанційного навчання зростає роль підходу, який К. Давідсон (Davidson, 2013) назвав оцінювання під час навчання і “для навчання” (assessment for learning – AfL), відокремивши його від “оцінювання навчання” (assessment of learning). Оцінювання навчання – це виставлення оцінок, яке відбувається з метою класифікації студентських навчальних результатів з використанням обґрунтованих процедур і методик. Натомість оцінювання під час навчання і “для навчання” вимагає інші пріоритети, нові процедури та нові зобов'язання.

В AfL оцінювання має дві ключові функції: інформувати та формувати рішення про те, що треба робити в подальшому, допомагаючи викладачам у тому, аби визначитися, що викладати далі, а що ще важливіше – аби студент зрозумів, що він вчив і що йому знадобиться у майбутньому, щоби вивчити це (Black та інші, 2003). Акцентується те, чому студенти не вчаться добре і як їм допомогти у розвитку, а також те, щоб викладачі фокусувалися не лише на тому, аби з допомогою оцінювання дізнатися, які знання засвоїли студенти (Davidson, 2013, с. 267).

Також вагомим є те, що ж саме ми оцінюємо. Вимірюємо знання студентів? Чи, можливо, використання засвоєної лексики та граматичних структур? Чи обидва аспекти одночасно? У ході аудиторного навчання викладачі мови, звісно ж, вимірюють і те, і те, застосовуючи паперові модульні роботи. Однак під час онлайн навчання методика вимірювання змінилася, хоча мета залишилася та сама. Методам вимірювання теж довелося пристосовувати до нових реалій, так, наприклад, паперові контрольні роботи змінилися онлайн тестами.

Я. Яцкович (Jaczkovits, 2020, с. 2) відзначав, що однією з форм перевірки або ж оцінювання знань студентів “... є жива перевірка у форматі реального часу, яку можна провести із застосуванням відеоконференції чи телефонних застосунків (беручи до уваги забезпеченість студентів гаджетами). Інша форма – віддалена в часі, дистанційна перевірка (письмові завдання, тести, анкети, домашні контрольні, презентації, інтелектуальні карти тощо)”. На думку науковця, під час онлайн навчання перевагу отримує формувальне (таке, що розвиває, формує, підтримує) оцінювання, а не притаманне для аудиторного навчання сумативне (підсумкове) оцінювання, основою якого у разі онлайн навчання можуть стати електронні портфоліо (Cambridge, 2010), в яких буде зібрано виконані студентами роботи, примітки, онлайн консультації, зауваження та рекомендації викладача тощо. Проте в дистанційному навчанні все ж таки доцільніше використовувати формувальне оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Методика дослідження. Перший етап. Результати першого етапу нашого дослідження уже відображені в кількох публікаціях (Густі, Барань, Лехнер, Фабіян, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, Kacsur, 2021), тож лише узагальнимо найважливіші тези.

Усі учасники нашого дослідження є викладачами мов (англійської, угорської, німецької, української) на кафедрі філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II. Усього анкету заповнило 18 осіб (50% викладачів, що мають у цьому закладі основне місце роботи): 12 жінок (62,5%) та 6 чоловіків (37,5%). Вік викладачів становить 25-55 років, а досвід роботи у вищій освіті –1-25 років.

Перший етап нашого дослідження був анонімним, респонденти заповнювали онлайн анкету. На початку анкети вони мали вказати певні особисті дані (наприклад, стать, вік, стаж роботи, яку мову викладає, чи закінчував якісь курси стажування з методики дистанційного навчання, чи працював раніше в онлайн форматі тощо). У другій частині анкети ми просили респондентів, щоб за п'ятиступеневою шкалою Лайкерта вони вказали, наскільки погоджуються із сформованими та запропонованими нами твердженнями, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані з дистанційним навчанням. У третій частині анкети ми поставили відкриті питання про практичний перебіг дистанційного навчання: скільки часу довелося витратити на підготовку навчального матеріалу, скільки на оцінювання виконаних студентських робіт або в якій іншій формі проводилося оцінювання та спілкування зі студентами. В останніх чотирьох питаннях ми торкнулися таких важливих тем, як мотивування у період карантину в дистанційному навчанні; оцінювання знань студентів онлайн методами; застосування нових стратегій навчання; вплив дистанційного навчання на студентів-інтровертів та тих, які мали труднощі у навчанні. Відповіді були проаналізовані за правилами квалітативної методології, що дозволило виявити найуживаніші тренди.

Пам'ятний – 2019/2020-й – навчальний рік закінчився у Берегові в онлайн форматі. Ми попросили колег-мовників поділитися своїми думками про минулий навчальний рік і про дистанційне навчання, заповнивши онлайн анкети на платформі Google в червні 2020 року. Отримані від викладачів відповіді ми проаналізували квантитативним та квалітативним методами.

Результати дослідження. Суттєвим питанням у ході дистанційного навчання є те, як викладачеві мотивувати студентів до навчання, а оскільки це ще й важче зробити, ніж при аудиторному навчанні, тому воно постає ще й значно вагомішим. Ми отримали різні відповіді, однак усі респонденти погоджувалися в тому, що навчальний матеріал має бути цікавим і розважальним, аби студент не втрачав зацікавленості, мотивації. Щоб урізноманітнити освітній процес, викладачі намагалися зробити все від них залежне: наприклад, використовували прийом кооперативного навчання й ігрові завдання, дотримувалися принципу “менше теорії – більше практики”, готували для здобувачів тези конспектів тощо. Викладачі намагалися підтримувати зі студентами позитивні контакти. Адже, як зауважували М. Сімонсон, С. Смаладіно, М. Олбрайт та С. Звацек (Simonson, Smaldino, Albright, Zvacek, 2000), хороші стосунки “викладач – студент” є вагомим фактором для мотивації студента до навчання.

Для більшості викладачів головним викликом однозначно стало оцінювання досягнень студентів, адже не було певності, чиї досягнення оцінюються у випадку певного завдання: власне студента чи когось іншого (наприклад, однокурсника чи друга, які могли надати допомогу у виконанні завдання). Крім цього, для багатьох викладачів проблему становило й те, що перевірка, оцінювання написаних онлайн модульних робіт вимагало значно більше часу. Водночас двоє респондентів не зіткнулися під час дистанційного навчання з труднощами.

Тільки незначна частина респондентів змогла, за власним зізнанням, ефективно оцінювати досягнення студентів під час дистанційного навчання. Цей факт вказує на серйозні недоліки, які необхідно чимшвидше усувати (наприклад, розвиток знань викладачів у цій сфері).

Більше половини викладачів вважають, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів та тих, які мали труднощі у навчанні. Схожі результати ми отримали і в останньому питанні анкети, яке було трохи інакше сформульоване, але по суті шукало відповідь стосовно того самого. Це дає підстави стверджувати, що викладачі переконані у позитивному впливі дистанційного навчання на студентів інтровертного складу.

Стосовно можливості реалізувати диференційований підхід в онлайн просторі думки викладачів також розділилися. Більшість вважає, що з допомогою різноманітних онлайн

застосунків можна викладати диференційовано, зокрема створивши невеликі групи студентів із різними рівнями знань, яким треба підготувати цільові завдання. Це означає, що шляхом використання різних онлайн застосунків диференційоване навчання можна легко реалізувати таким способом, що викладачі подаватимуть диференційований навчальний матеріал для груп із різним рівнем знань і так само проводитимуть опитування.

Не було між викладачами згоди і стосовно того, серйозно чи ні поставилися студенти до дистанційного навчання. Це зрозуміло, адже студенти бувають різні, дисципліни, які вони вивчають, теж різні. Однак загалом на основі отриманих результатів можна стверджувати, що студенти серйозно поставилися до такого формату навчання. Різні були погляди викладачів і щодо мотивації здобувачів освіти. Ті, які відчувають, що їм вдалося зберегти свою суворість навіть у форматі онлайн навчання, вважають, що відсутність безпосереднього відчуття суворості викладача не може бути причиною того, що студенти втратять мотивацію.

Більшість викладачів погодилася з думкою, що дистанційне навчання вимагало від них більше затрат часу і було більш стресовим, ніж аудиторне. Це цілком природно, адже, як свідчать відповіді, викладачі щодня проводили за монітором комп'ютера багато годин, аби підготувати новий матеріал та перевірити студентські роботи. Ці результати збігаються з тими, які отримали у своїх дослідженнях В. С. Гауд (Gaud, 1999) та Д. М. Бендер, Б. Дж. Вуд і Й. Д. Вредевогд (Bender, Wood, Vredevoogd, 2004). На думку респондентів, у випадку традиційного аудиторного навчання на це потрібно значно менше часу. Тому вважаємо, що на курсах підвищення кваліфікації доцільно вчити викладачів, як можна подолати стрес, пов'язаний із дистанційним навчанням, впоратися із постійним браком часу, а також як можна ефективно пристосовуватися до нових обставин викладання.

Результати вказали на один, на наш погляд, безсумнівно позитивний, фактор: педагогічна спільнота була змушена за короткий час опанувати використання різноманітних онлайн застосунків. Більшість опитаних нами викладачів вказали, що за період карантину їхні цифрові компетентності зросли, адже на онлайн заняттях їм довелося застосовувати різні технологічні засоби, хоча б принаймні з метою уникнення одноманітності. У цьому контексті варто вказати й те, що більшість викладачів, за власним зізнанням, мали достатні навички для ефективного оцінювання навчальних досягнень студентів.

Оскільки у переважній більшості випадків викладачі використовували для роботи платформу Google Клас, саме через неї вони письмово (зазвичай у формі приватних повідомлень) повідомляли студентів про їхні результати. Але якщо викладач відчував, що певна оцінка чи виправлення помилок потребує додаткової оцінки, тоді він телефонував студентові чи зв'язувався по месенджеру та пояснював усно проблемне питання. Так викладачі намагалися компенсувати відсутність особистих контактів, які характерні для аудиторного навчання. Очевидно, що такі випадки не були настільки частими, як у випадку аудиторного навчання, коли студенти могли перепитати чи попросити додаткові роз'яснення як на парі, так і під час чергування викладача на кафедрі.

Другий етап. Учасники. На другому етапі нашого дослідження ми провели інтерв'ювання 34-х викладачів мови та літератури (англійська, угорська, німецька, українська) стосовно того, як відбувалося викладання мов у Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II під час дистанційного навчання. Усі респонденти є працівниками кафедри філології цього закладу. У табл. 1 і 2 ми узагальнили дані респондентів дослідження (вік, стать, стаж роботи, спеціальність).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за віком, статтю і спеціальністю

Спеціальність	Англійська		Угорська		Українська		Усього
	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	
25-30	1		1	1			3
31-35		4	1	1		1	7
36-40	1	2	1	2	2		8
41-45	2	2	1	1		2	8
46-50	1	1		2		2	6
50+		1				1	2
Усього	5	10	4	7	2	5	34

Таблиця 2

Розподіл респондентів за стажем роботи (років), статтю та спеціальністю

Спеціальність	Англійська		Угорська		Українська		Усього
	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	Чоловіча	Жіноча	
1-5	1	2	3	3	1	2	12
6-10		2		1			3
11-15	1	1			1		3
16-20	1	3	1	2		1	8
21-25	2	3		1		2	8
26+							
Усього	5	11	4	7	2	5	34

На другому етапі ми здійснювали дослідження методом інтерв'ювання, для якого розробили схему проведення інтерв'ю. Після кількох загальних питань наводилися 11 конкретних питань, з допомогою яких ми намагалися з'ясувати, як відбувся перехід на синхронні онлайн заняття, наскільки вдалося викладачам адаптуватися до нової ситуації, як вони презентували новий матеріал, а також як вдалося вирішити інтеракцію зі студентами на заняттях, як вдалося їх залучити до активної роботи, які прийоми застосовувалися для зацікавлення студентів, підтримання їхньої мотивації. Ми поцікавилися у викладачів, чим відрізнялася подача нового навчального матеріалу під час карантинів навесні та восени 2020 року, яка різниця була в опитуванні щодо засвоєння цього матеріалу? Також ми питали в респондентів, під час якого з карантинів, на їхню думку, були більш мотивовані студенти і чому, а також коли їхні навчальні досягнення були кращими і якою може бути причина цього? Також ми запитали, чи мають викладачі намір здобути під час дистанційного навчання цифрові компетентності використовувати в аудиторному навчанні та яким чином?

Перебіг дослідження. На другому етапі ми проводили інтерв'ювання у червні 2021 році в онлайн та офлайн форматах. На всіх інтерв'ю робилися аудіозаписи, які були проаналізовані у липні. Аналіз даних здійснювався квалітативним методом, відповіді класифікувалися за трьома категоріями: позитивна, нейтральна та негативна.

Результати дослідження. У ході аналізу ми детально зупинилися на чотирьох центральних темах: підтримання зацікавленості та мотивації студентів під час дистанційного навчання; перевірка вивченого матеріалу під час синхронного й асинхронного дистанційного навчання; використання “перевернутого класу” у вищій освіті; використання здобутих при дистанційному навчанні цифрових компетентностей викладачів в аудиторному навчанні. Ці питання перегукуються з тематикою, яка обговорювалася у першій частині.

Підтримка зацікавленості і мотивації студентів під час дистанційного навчання. Отримані результати свідчать, що з-поміж опитаних викладачів мови майже усім вдалося залучити студентів до синхронних онлайн занять, навіть тоді, якщо іноді доводилося “поборотися” зі студентами, щоб ті ввімкнули свою камеру, долучивши до звуку й зображення. Усього чотири молоді викладачі (які працюють у сфері вищої освіти менше п’яти років) відзначили, що не змогли впоратися із цим завданням. Найкраще активувати студентів респондентам вдалося на практичних і семінарських заняттях. Найпоширенішим і найкориснішим методом виявилось звертання до конкретного студента по імені. Вид завдань, які необхідно було виконати, також значною мірою сприяв тому, щоби викладачі успішно підтримували увагу студентів на парі, їхню зацікавленість і мотивацію. Популярними були такі завдання: підготовка відео, “питаю – відповідаю”, висловлення особистої думки щодо почутого на занятті, групові й індивідуальні учні завдання, творчі й дослідницькі завдання, міні-презентації та тематичні доповіді тощо.

Також прозвучала думка, що зауваження / коментарі викладача, його оцінювання роботи студентів також збільшує їхню вмотивованість. Чим позитивніші коментарі, тим більш мотивувально вони діють на студента. На протигагу цьому сформувалися три такі конкретні погляди, згідно з якими студенти вже і так достатньо мотивовані і нема потреби цього робити, адже їхня мета – здобути освіти.

Під час дистанційного навчання на мотивацію студентів впливають різні фактори: відчуття замкненості, розумове навантаження, брак часу, фізіологічні особливості, нестача живої комунікації, технічні проблеми.

У підсумку можемо стверджувати, що попри труднощі викладачі мови в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II успішно впоралися з таким педагогічним завданням, як належне мотивування студентів до навчання в онлайн форматі.

Способи перевірки засвоєного матеріалу в період двох карантинів. Найбільша відмінність перевірки знань у першій та другій карантини полягала в тому, що навесні перевірка відбувалася переважно в письмовій формі, а восени – у гібридній, тобто і письмово, й усно. Зокрема, зросла кількість онлайн платформ, які використовувалися викладачами для опитування, адже з’явилися такі, через які можна було проводити онлайн комунікацію в режимі реального часу (наприклад, Google Meet). Більшість викладачів висловили свою задоволеність, оскільки поєднання письмової перевірки знань із усним опитуванням дозволяло забезпечити рівні можливості студентам із різними стилями навчання. Таким чином гібридна форма перевірки засвоєного матеріалу забезпечувала й об’єктивніше оцінювання.

Стосовно перевірки вивченого загальною проблемою було (так само, як і на першому етапі дослідження, див. Густі, Барань, Лехнер, Фабіян, 2021; Huszti, Fábíán, Lechner, Bárány, 2021) те, що окремі студенти використовували різноманітні “допоміжні засоби”, через що викладачі не могли перевірити їхні реальні знання. Вирішенням цієї доволі типової проблеми може стати, наприклад, якщо відповіді у контрольній роботі передбачають висловлення власної думки; або якщо після письмового тесту необхідно додатково усно пояснити певні питання; чи з усіма студентами пишемо індивідуальні контрольні роботи, а після їх написання слідує усне обговорення; чи якщо задавати перехресні питання під час усного опитування.

Використання набутих під час дистанційного навчання цифрових компетентностей в аудиторному навчанні. У 2020 році викладачі по всьому світу опинилися в ситуації, коли були змушені опанувати такі цифрові знання, про існування яких до пандемії вони навіть не чули. Насамперед відзначимо, що переважна більшість учасників нашого дослідження позитивно оцінила ситуацію і налаштована впровадити здобуті цифрові навички й уміння під час аудиторного навчання. Це насамперед стосується використання платформи Google Classroom, яка, на думку викладачів, має численні переваги: відмінно систематизує завантажені

студентами роботи, чудово підходить для підтримки контактів, особливо зі студентами-заочниками. Більшість викладачів відзначили, що у майбутньому обов'язково скористається набутими цифровими компетентностями, чи це буде аудиторне, чи гібридне або дистанційне навчання. Дуже важливо, щоб нові знання викладачі дійсно використали на те, аби власним прикладом прищепити студентам сучасну методику і виховати таких учителів, що зможуть передати наступним поколінням дійсно корисні й практичні знання. Але для досягнення цієї шляхетної мети викладачам необхідно постійно вчитися й самовдосконалюватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, дистанційне навчання стало новим викликом для всіх опитаних викладачів. Перехід від традиційного до дистанційного навчання у березні 2020 року відбувся настільки раптово, що викладачі навіть не мали часу “дивуватися” труднощам, спричиненим новою ситуацією. Їм були необхідні однозначні й безпосередні вказівки. Значною мірою їм допомогло в ефективнішому здійсненні професійної діяльності те, що вони отримали конкретні рекомендації стосовно того, яку онлайн платформу необхідно використовувати. Однак можна зробити висновок, що існує величезна потреба підвищення кваліфікації / стажування викладачів у сфері методики дистанційної освіти. В такий спосіб першою педагогічною імплікацією на підставі результатів першого етапу дослідження стало те, що викладачам необхідно обов'язково й надалі розвивати цифрові компетентності та навички, які можуть використовуватися під час дистанційного навчання.

3-поміж проблемних питань викладачі виділили мотивацію, оцінювання, залучення до роботи студентів, що мають труднощі у навчанні, та обман / списування. На першому етапі респонденти скаржилися й на те, що підготовка до занять у випадку дистанційного навчання потребує значно більше часу. Неодноразово стикалися вони з поганою якістю Інтернет зв'язку, що створювало нерівноправний доступ для студентів (наприклад, в певного провайдера якість мережі була кращою, ніж в іншого. Так у невідгданому становищі опинялися ті здобувачі, в яких якість Інтернет зв'язку була гіршою, оскільки вони, наприклад, отримували доступ до інформації із запізненням чи не могли виконати завдання вчасно, через що відчували фрустрацію); а для викладачів труднощі викликало у таких випадках те, як комунікувати та співпрацювати зі студентами. Проблеми з доступом до Інтернету (наприклад, низька якість послуг, повільний Інтернет, можливі відімкнення електроенергії тощо) перебувають за межами педагогіки, однак зрозуміло, що викладачі повинні займатися самоосвітою, аби удосконалити знання з методики дистанційного навчання. Відповідно друга наша імплікація тісно пов'язана з першою, адже ми вважаємо, що доцільно, наприклад, брати участь в онлайн курсах стажування / підвищення кваліфікації, які присвячені питанням викладання у сфері вищої освіти та є безкоштовними. Необхідно зайнятися тими питаннями, які викликали у викладачів менші чи більші проблеми, а також тими темами, володіння якими є необхідним для дистанційного навчання: мотивування на відстані; оцінювання студентів; розвиток їхньої автономності / самостійності; захист фізичного та психологічного стану викладачів і студентів.

Результати свідчать, що дистанційне навчання мало позитивний вплив на студентів-інтровертів і тих, які мають труднощі з навчанням. На цьому формується та педагогічна імплікація, що студенти-інтроверти вирають від такого формату навчання, тож варто обдумати, аби в разі потреби для таких здобувачів вищої освіти і в майбутньому можна було б продовжити онлайн навчання.

Деякі викладачі з підозрою ставилися до того, чи студенти виконували отримані завдання самостійно чи, можливо, залучали зовнішню допомогу. Ця невпевненість спонукала нас до сформування нової імплікації - викладачам необхідно прагнути до формування взаємної довіри між ними і студентами для того, аби забезпечити ефективність освітнього процесу.

Ми можемо дійти висновку, що отримані результати підтвердили висунуті на першому етапі дослідження гіпотези.

З-поміж найважливіших здобутків другого етапу нашого дослідження назвемо виявлення позитивів дистанційного навчання. Насамперед ті студенти, які до COVID не могли брати участі в освітньому процесі, наприклад, через хворобу, тепер не вимушені пропускати, а мають право підключитися до занять онлайн, адже інститут забезпечує технічні можливості для цього. До переваг належить і залучення до освітнього процесу знаних іноземних лекторів. Якщо до COVID запрошені викладачі особисто приїжджали до інституту і проводили лекції, то наразі це через карантинні обмеження майже неможливо. Тому ідеальним рішенням у цій ситуації стало онлайн підключення. І, зрештою, не можемо оминати увагою можливостей, які забезпечує метод “перевернутого класу”. Викладачі мають ближче ознайомитися з цим методом, щоби вміти його ефективніше використовувати.

Гіпотези, сформульовані на другому етапі дослідження, підтвердилися отриманими результатами, так само, як і на першому етапі.

Потрібні подальші дослідження й опитування, аби точніше зрозуміти, який вплив мало дистанційне навчання на викладачів і студентів. Маємо намір проаналізувати досягнення студентів крізь призму результатів екзаменаційної сесії, проведеної в дистанційному форматі. Ще одним напрямком дослідження ми обрали інтерв'ювання студентів, аби з'ясувати їхню думку про дистанційне навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Bauer-Wolf, J. (2020). Most college students would return to campus if allowed, poll finds. *Education Dive*, 16 July, 2020. Retrieved on 1/08/2020 from <https://www.educationdive.com/news/most-college-students-would-return-to-campus-if-allowed-poll-finds/581747/>
- Bender, D. M., Wood, B. J., & Vredevoogd, J. D. (2004). Teaching time: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education*, 18(2), 103-114.
- Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Mисley, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Davison, C. (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions and problems. In K. Hyland, & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and change in English language education* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Gaud, W. S. (1999). Assessing the impact of web courses. *Syllabus*, 13(4), 49-50.
- Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. Retrieved on 21/05/2020 from https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjbh_mRv6U
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: Croom Helm.
- Husztai, I., Bárány, E., Lechner, I., & Fábíán, M. (Густи І., Барань Є., Лехнер І., Фабіян М.) (2021). Навчання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці II. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія педагогіка та психологія*, 34, 83-101. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236935>
- Husztai, I., Fábíán, M., Lechner, I., & Bárány, E. (2021). Assessing language learners' knowledge and performance during COVID-19. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 38-46. <https://doi.org/10.37441/cejr/2021/3/2/9245>

- Husztai, I., Fábrián, M., Lechner, I., Bárány, E., & Kacsur, A. (2021). Language teaching and learning in tertiary education in the time of a pandemic. In D. Shaffer, & J. Kimball (Eds.), *Re-envisioning ELT altogether, all together. Proceedings of the 28th Korea TESOL International Conference – 2021* (pp. 73-84). Seoul: Korea TESOL.
- Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved on 4/08/2020 from http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
- Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Kovacs, H., Pulfrey, C., & Monnier, E. C. (2021). Surviving but not thriving: Comparing primary, vocational and higher education teachers' experiences during the COVID-19 lockdown. *Education and Information Technologies*. 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x>
- Liebermann, M. (2020). How to balance in-person and remote instruction. *Education Week*, 22 July, 2020. Retrieved on 1/08/2020 from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=e-ml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UUID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>
- Ollé, J. (2020). A tanulás forradalma: Az oktatás válsága. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 97-116). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Puchta, H. (2020). *We're all in this together*. ZOOM interview with Herbert Puchta on 5 July, 2020. Available: https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HD0LYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk
- Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrifice fun if they can return to campus*. Retrieved on 5/08/20 from: <https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Szondy, M. (2020). Technostressz, digitális tudatosság és digitális jóllét. In T. Polonyi, K. Abari, & T. Kiss (Szerk.), *Válságok megelőzése és kezelése* (pp. 117-131). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Szűcs, A., & Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Thornbury, S. (2020). *We're all in this together*. ZOOM interview with Scott Thornbury on 2 August, 2020. Available: https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbrUGxKxNBLFHAICKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU

ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262046>

ЗМІСТ ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ВІЗУАЛЬНІ ОПОРИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР”

Бігич О. Б.

Київський національний лінгвістичний університет

oksana.bihich@knlu.edu.ua

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

Дата надходження 20.02.2022. Дата прийняття до друку 20.04.2022.

Анотація. В статті конкретизовано зміст вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”, яка пропонується студентам магістратури – майбутнім викладачам іноземних мов. Детально презентовано зміст лекцій, а також практичних занять з цієї вибіркової дисципліни. Наведено приклад модульної контрольної роботи з коментарем об’єктів контролю кожного її завдання. Представлено результати опитування студентів. Зроблено висновок про доцільність викладання вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” як такої, що конкретизує технологію навчання іноземних мов і культур з використанням опор.

Ключові слова: зміст, вибіркова дисципліна, магістратура, візуальні опори, навчання іноземних мов і культур.

Bihych O. Kyiv National Linguistic University

The content of the optional course “Visual aids for teaching foreign languages and cultures”

Abstract. Introduction. In the educational program for masters within the specialty 014 Secondary education beside compulsory educational courses students are proposed to choose from various optional courses. Their effectiveness can be reached under condition that students may have their conscious choice. The main peculiarity of optional disciplines in the course of methodology of teaching foreign languages and cultures is their variability – the student might have an opportunity to make a free option of his or her individual educational way with some outlook of his or her methodological development as a future lecturer of two foreign languages.

Aims. It is specified the content of the optional course “Visual aids for teaching foreign languages and cultures” in the article that is introduced to master students – prospective foreign languages lecturers. **Methods.** Such theoretical method of scientific research like constructing was used. The constructing of the optional course content “Visual aids for teaching foreign languages and cultures” has been done at the analytical, constructive, evaluation phases and at the phase of expertise. **Results.** There is a detailed presentation of the content of lectures as well as practical classes within this optional course. It is provided the example of the module test with comments of objects of each of its tasks’ control. Some results of students’ questionnaire are given. **Conclusions.** The outcome about appropriateness of teaching this optional course “Visual aids for teaching foreign languages and cultures” has been made and it elaborates the technology of teaching foreign languages and cultures using aids.

Key words: content, optional course, magistracy, visual aids, teaching foreign languages and cultures.

Постановка проблеми. Розвиток системи навчання іноземних мов і культур у вітчизняних закладах вищої освіти вимагає регулярного оновлення складників цієї системи, зокрема технологій навчання іноземних мов і культур студентів різних спеціальностей. З-поміж сучасних технологій виокремлюється технологія навчання іноземних мов і культур з використанням опор. Студентам Київського національного лінгвістичного університету, які навчаються в магістратурі за спеціальністю 014 Середня освіта, пропонується низка вибіркової дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов і культур. Поточного навчального року з переліку запропонованих на вибір навчальних дисциплін студенти вперше

обрали вибірково дисципліну “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”. Як розробник її змісту я постійно відстежую появу нових видів зорових опор задля оновлення змісту цієї вибіркової дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уже були досліджені “Шість капелюхів мислення” як інтерактивна технологія формування у студентів магістратури методичної компетентності викладача іноземних мов (Бігич, 2017а, 2017б). Також була описана технологія конструювання змісту вибіркової дисципліни з курсу методики “Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур”, “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур” та “Електронні засоби навчання іноземних мов і культур” (Бігич, 2020а).

Наразі маю на меті презентувати зміст вибіркової дисципліни з курсу методики “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”, що викладається студентам магістратури – майбутнім викладачам іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Вибіркова дисципліна охоплює 3 кредити: 20 годин лекцій, 10 годин практичних занять і 60 годин самостійної роботи студентів.

Перша лекція передбачає ознайомлення магістрантів з особистісними й діяльними характеристиками студентів бакалаврату (а саме їх студенти-магістранти навчають іноземної мови під час педагогічних практик з першої і другої іноземних мов) у контексті особистісно-діяльнісного підходу І. О. Зимньої (Бігич, 2014). Зокрема акцентовано таку особливість сучасних студентів як важкість сприйняття ними інформації на слух, з чого випливає необхідність використання викладачем, зокрема й іноземних мов, яскравої й барвистої візуалізації навчального матеріалу. Саме цей висновок і спонукав мене до розроблення змісту цієї вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”.

На другій лекції студенти знайомляться з визначеннями навчальної опори й різними критеріями її класифікації. В кінці лекції студенти заповнюють запропоновану лектором таблицю з опертям на власний досвід навчання першої і другої іноземних мов у закладах загальної середньої освіти під час проходження педагогічної практики в бакалавраті:

Вид опори	Зорова	Слухова	Змішана (зоро-слухова)	Змішана (слухо-зорова)
Вербальна				
Зображальна				
Змішана				

Студенти були здивовані наявністю в таблиці такого виду опори як слухова, адже це суперечить назві вибіркової дисципліни. Однак конкретизація двох видів змішаної опори (зоро-слухової й слухо-зорової) усунула це протиріччя.

Звіривши свої заповнені комірки з комірками, попередньо заповненими лектором, студенти виявили низку розбіжностей, а також прогалин у своїх знаннях зорових опор, які власне й складають зміст наступних лекцій.

Наступні три лекції присвячено трьом різновидам зорових опор: вербальній, зображальній, змішаній з ілюстрацією конкретних прикладів їх застосування в процесі формування різних видів мовних і мовленнєвих та лінгвосоціокультурної компетентностей під час аудиторної й самостійної позааудиторної роботи студентів. Всі приклади вправ і завдань запозичено з автентичних професійних блогів викладачів іспанської мови Вероніки Тарантіно Парада laclasedeetele.com і Даніеля Руїса Ернандеса profedeetele.es. (Обидва блоги були проаналізовані в праці Бігич, 2018а).

Шосту й сьому лекції присвячено двом видам змішаної опори: зоро-слухової й слухо-зорової з аналогічною ілюстрацією конкретних прикладів їх використання на аудиторних заняттях і під час самостійної позааудиторної роботи студентів, зокрема під час виконання домашніх завдань.

Восьма лекція передбачала презентацію авторських мультимедійних наочних посібників “Las Navidades en España” (Бігич, 2015) і “Las fiestas en el mundo hispanohablante” (Бігич, 2018b) як допоміжних засобів навчання для вибіркової дисципліни “Методика формування іспанськомовної лінгвосціокультурної компетентності” (рис. 1), яку я викладаю студентам бакалаврату – майбутнім учителям іспанської мови.



Рис. 1. Титульні сторінки мультимедійних наочних посібників до вибіркової дисципліни “Методика формування іспанськомовної лінгвосціокультурної компетентності”

Попри доступну можливість мультимедійної презентації дидактичного матеріалу викладачем іноземної мови як на аудиторному занятті, так і протягом інших організаційних форм навчання студентів, окрему лекцію я присвятила настільним іграм для навчання різних іноземних мов, що теж здивувало студентів. Наведу чинники на користь такого рішення. Передусім ігрові технології (від дидактичних до ділових ігор) посідають одне з провідних місць з-поміж сучасних технологій навчання іноземних мов і культур на різних ступенях їх навчання у закладах середньої та вищої освіти. На мою думку, така актуалізація настільних ігор зумовлена потребою врахування особливостей сприйняття дидактичного матеріалу не лише візуалами й аудіалами, для яких і призначено змішані зоро-слухові й слухо-зорові опори, а й кінестетиків, які краще сприймають інформацію через відчуття (нюх, дотик тощо) і за допомогою рухів. Також на користь настільних ігор слугує методична розробка “Juegos de mesa para la clase de ELE”, презентована на вже згаданому вище авторському професійному блозі викладачів іспанської мови laclasedeele.com Вероніки Тарантіно Парада (Tarantino, 2011). Авторка пропонує добірку 20-ти настільних ігор для навчання іноземних мов, з-поміж яких звичайно домінує англійська мова. Однак пропонуються й ігри для навчання іспанської мови, на кшталт “Conocer España” (Conocer...), “Érase una vez...” (Érase...), “Verbolocura” (ProfeDeELE...) тощо.

Останню лекцію я присвятила такій зоровій опорі як виготовлені власноруч вітальні листівки (las tarjetas hechas a mano) до різноманітних свят, які традиційно відзначаються в іспанськомовних країнах: Día del Padre (рис. 2), Día de la Madre (рис. 3), Quinceañera (рис. 4), Día de los Muertos (рис. 5) тощо.



Рис. 2. Вітальна листівка до Дня батька



Рис. 3. Вітальна листівка до Дня матері



Рис. 4. Вітальна листівка до Дня повноліття юнки Рис. 5. Вітальна листівка до Дня мертвих

Звичайно, такий вид діяльності вмотивується лише власним бажанням студентів. Водночас мене цікавили, як (у наш час різних видів гаджетів) студенти ставляться до виготовлення власноруч вітальних листівок: вважають його доцільним, оскільки в процесі їх виготовлення реалізуються лінгвосоціокультурна мета (ознайомлення студентів з конкретним святом іспанськомовних країн), практична мета (формування передусім лексичної компетентності, зокрема формування у студентів уявлення про іспанськомовну безеквівалентну й фонову лексику), виховна мета (виховання у студентів уважного ставлення до рідних і близьких, а також своїх іспанськомовних ровесників), чи недоречним у процесі іншомовної освіти студентів, адже конструювання, яке відноситься до освітньої галузі художньо-естетичного розвитку, є характерним видом діяльності для дошкільного й молодшого шкільного віку.

Водночас студенти бакалаврату, яких студенти-магістранти навчають першої і другої іноземної мов під час педагогічної практики, зокрема студенти четвертого курсу, в свою чергу, теж проходять педагогічну практику з першої і другої іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Можливо хтось з майбутніх учителів іноземних мов зацікавиться цим видом конструювання й умотивує своїх учнів до виготовлення, наприклад, закладок для книг з характерними символами (троянда, дракон) Дня Святого Георгія (рис. 6), який відзначається 23 квітня, на яке водночас припадає й Всесвітній день книги, широко представлений у завданнях уже згаданих професійних блогів з навчання іспанської мови laclasedeele.com і profedeele.es (Бігич, 2020b).



Рис. 6. Закладки для книг

Самостійна робота з вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” включала як автономне опрацювання студентами додаткових джерел, дотичних до тем лекцій і практичних занять, так і виготовлення різноманітних зорових опор до практичних занять до вправ і завдань чинних підручників іноземних мов: вербальних опор (практичне заняття № 1), зображальних опор (практичне заняття № 2), змішаних опор (практичне заняття № 3), мультимедійних опор (практичне заняття № 4). Студенти презентували вправи / завдання й опори до них, оформлені за такою схемою:

Практична мета –

Інструкція:

Опора –

Модульна контрольна робота передбачала виконання студентами трьох завдань відкритого типу різної складності:

Варіант _____

Перше завдання. Конкретизуй приклади зорових опор для кожного їхнього виду.

Вербальні опори	
Зображальні опори	
Змішані опори	

Друге завдання. Наведи аргументи на користь ... як найефективнішої зорової опори для формування іншомовної ... компетентності / компетентності в

Третє завдання. Запропонуй три зорові опори (вербальну, зображальну, змішану) до вправ / завдань з чинного підручника іноземної мови для формування однієї з мовних і мовленнєвих компетентностей, а також лінгвосоціокультурної компетентності.

Вправи оформи за схемою:

Вправа 1 (формування мовної компетентності)	Вправа 2 (формування мовленнєвої компетентності)	Вправа 3 (формування лінгвосоціокультурної компетентності)
Практична мета –	Практична мета –	Практична мета –
Інструкція:	Інструкція:	Інструкція:
Опора –	Опора –	Опора –

Перше завдання модульної контрольної роботи має на меті перевірку декларативних знань студентів про різновиди зорових опор для навчання іноземних мов і культур; друге завдання – перевірку процедурних знань студентів про доцільність й ефективність конкретної зорової опори для формування одного з видів мовної компетентності (студенти самостійно обирають фонетичну, лексичну, граматичну компетентність чи компетентність у техніці читання та письма) чи мовленнєвої компетентності (студенти самостійно обирають компетентність у читанні, в аудіюванні, в говорінні чи в письмі). Третє завдання націлене на перевірку рівня сформованості методичних навичок студентів укладати / розробляти різноманітні опори (вербальну, зображальну, змішану) до вправ / завдань з чинного підручника іноземної мови для формування однієї з мовних і мовленнєвих компетентностей, а також лінгвосоціокультурної компетентності. В такий спосіб контролю підлягають такі складники методичної компетентності викладача іноземної мови як методичні знання (декларативні й процедурні) й методичні навички. Вважаю, що методичні вміння формуються лише в природних умовах, зокрема під час проходження студентами педагогічної практики в бакалавраті.

Після проходження педагогічної практики з двох іноземних мов було проведено опитування студентів, які відвідували вибіркову дисципліну “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”. При цьому зазначу, що студенти обрали цю вибіркову дисципліну з іншої освітньої програми. Були запропоновані сім запитань з варіантами відповіді, поряд з якими відразу наведу кількісні показники відповідей (у відсотках) опитаних студентів.

1. Які чинники спонукали Вас обрати вибіркову дисципліну “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”?

- Зацікавила назва курсу (40% опитуваних)
- Порадив викладач методики (60% опитуваних)
- Орієнтуюсь на прізвище викладача
- Порадили одногрупники
- Інша/і причина/и

2. Якою мірою реалізувались Ваші очікування щодо змісту вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур”?

- Повністю реалізувались (80% опитуваних)
 - Частково реалізувались (20% опитуваних)
 - Зовсім не реалізувались
3. Чи була у Вас необхідність виготовляти візуальні опори під час проходження педагогічної практики?
- Так (100% опитуваних)
 - Ні
4. Якою мірою вибіркова дисципліна “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” вплинула на Ваші методичні знання про різні види візуальних опор?
- Методичні знання поглибились / розширились / конкретизувались (90% опитуваних)
 - Методичні знання лишились без змін (10% опитуваних)
 - Методичні знання погіршились
5. Якою мірою вибіркова дисципліна “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” вплинула на Ваші методичні навички виготовляти різні види зорових опор?
- Методичні навички покращились (90% опитуваних)
 - Методичні навички лишились без змін (10% опитуваних)
 - Методичні навички погіршились
6. Чи уможливають завдання модульної контрольної роботи об’єктивне оцінювання рівня сформованості Вашої методичної компетентності виготовляти зорові опори?
- Повністю уможливають (80% опитуваних)
 - Частково уможливають (20% опитуваних)
 - Зовсім не уможливають
7. Якою мірою набуті в курсі вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” знання й навички вплинули на рівень сформованості Вашої методичної компетентності викладача іноземних мов?
- Моя методична компетентність покращилась (90% опитуваних)
 - Моя методична компетентність лишилась без змін (10% опитуваних)
 - Моя методична компетентність погіршилась

Унаслідок опитування я дійшла висновку про доцільність внесення вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” до факультетського й університетського каталогів вибірових дисциплін задля можливості її вибору студентами як спеціальності 014 Середня освіта, так і студентами, які навчаються за іншими спеціальностями й цікавляться такою сучасною технологією навчання іноземних мов і культур як використання опор, зокрема зорових.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, результати пробного викладання вибіркової дисципліни “Візуальні опори для навчання іноземних мов і культур” та опитування студентів засвідчили доцільність її внесення до факультетського й університетського каталогів вибірових дисциплін задля можливості вибору цієї навчальної дисципліни студентами як спеціальності 014 Середня освіта, так і студентами, які навчаються за іншими спеціальностями й цікавляться такою сучасною технологією навчання іноземних мов і культур як використання опор, зокрема зорових. Перспектива подальших наукових розвідок передбачає дослідження інноваційних тенденцій навчання іноземних мов і культур задля їх відображення в змісті інших вибірових дисциплін з курсу методики

ЛІТЕРАТУРА

Бігич, О. Б., Волошинова, М. М., Глазунов, М. С., Коробейнікова, Т. І. Майер, Н. В., Мацнева, О. А., ..., Руснак, Д. А. (2014). Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень [колективна монографія]. Київ: Вид. центр КНЛУ.

- Бігич, О. Б. (2015). Мультимедійний наочний посібник “Las Navidades en España”: два користувачі – два формати. *Іноземні мови*, 4, 48-51.
- Бігич, О. Б. (2017a). Seis sombreros para pensar – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іспанської мови. *Мова. Свідомість. Концепт*, 7, 239-242.
- Бігич, О. Б. (2017b). Six thinking hats – інтерактивна технологія формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики*, 1 (15), 64-67.
- Бігич, О. Б. (2018a) Авторські блоги викладачів іспанської мови: суперники чи соратники. В *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (с. 23-25). Кропивницький: РВВ ЦДПУ імені Володимира Винниченка.
- Бігич, О. Б. (2018b). Мультимедійний наочний посібник як засіб формування у студентів-філологів лінгвосціокультурної компетентності. В *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* (с. 48-51). Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Бігич, О. Б. (2020a). Вибіркові навчальні дисципліни з курсу методики для майбутніх викладачів іноземних мов. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*, 33, 88-92.
- Бігич, О. Б. (2020b). Методична скарбничка студента-практиканта: всесвітній день книги в завданнях блогів laclasedeele.com і profedeele.es. *Іноземні мови*, 3, 35-44.
- Conocer España idioma español | EDUCA BORRAS SA. Recuperado de <https://www.eurekakids.es/juguete/educa-borras-sa/conocer-espana-idioma-espanol>
- Érase una vez... Un juego de mesa – Caja de Letras. Recuperado de <https://www.cajadeletras.es/blog/erase-una-vez-un-juego-de-mesa>
- ProfeDeELE Verbolocura Conjugados - Tarjetas Verbo Españolas Conjugadas. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/ProfeDeELE-Verbolocura-Conjugados-Espa%C3%B1olas-Conjugadas/dp/B07NJDTL8N>
- Tarantino Parada V. Juegos de mesa para la clase de ELE. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2011/02/juegos-de-mesa-para-la-clase-de-ele.html>

REFERENCES

- Bihych, O. B., Voloshynova, M. M., Hlazunov, M. S., Korobejnikova, T. I. Majier, N. V., Matsnieva, O. A., ..., Rusnak, D. A. (2014). *Suchasnyj student u konteksti osobystno-diiial'nisnoho pidkhodu: za rezul'tatamy naukovo-metodychnykh doslidzhen'* [kolektyvna monohrafiia]. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2015). Mul'tymedijnyj naochnyj posibnyk “Las Navidades en Espaca”: dva korystuvachi – dva formaty. *Inozemni movy*, 4, 48-51.
- Bihych, O. B. (2017a). Seis sombreros para pensar – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha ispans'koi movy. *Mova. Svidomist'. Kontsept*, 7, 239-242.
- Bihych, O. B. (2017b). Six thinking hats – interaktyvna tekhnolohiia formuvannia metodychnoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy. *Aktual'ni problemy romano-hermans'koi filolohii ta prykladnoi lindhvistyky*, 1 (15), 64-67.
- Bihych, O. B. (2018a) Avtors'ki blohy vykladachiv ispans'koi movy: supernyky chy soratnyky. V *Inozemna mova u profesijnij pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii*: Zbirnyk tez dopovidej II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (s. 23-25). Kropyvnyts'kyj: TsDPU imeni Volodymyra Vynnychenka.
- Bihych, O. B. (2018b). Mul'tymedijnyj naochnyj posibnyk iak zasib formuvannia u studentiv-filolohiv lindhvosotsiokul'turnoi kompetentnosti. V *Innovatsii v osviti: suchasni pidkhody do profesijnoho rozvytku vchyteliv inozemnykh mov* (s. 48-51). Nizhyn: Vydavets' PP Lysenko M.M.

- Bihych, O. B. (2020a). Vybirkovi navchal'ni dystsypliny z kursu metodyky dlia majbutnikh vykladachiv inozemnykh mov. Visnyk KNLU. Seriiia Pedagogika ta psykholohiia, 33, 88-92.
- Bihych, O. B. (2020b). Metodychna skarbnychka studenta-praktykanta: vsesvitnij den' knyhy v zavdanniakh blohiv laclasedeele.com i profedeele.es. *Inozemni movy*, 3, 35-44.
- Conocer España idioma español | EDUCA BORRAS SA. Recuperado de <https://www.eurekakids.es/juguete/educa-borras-sa/conocer-espana-idioma-espanol>
- Érase una vez... Un juego de mesa – Caja de Letras. Recuperado de <https://www.cajadeletras.es/blog/erase-una-vez-un-juego-de-mesa>
- ProfeDeELE Verbolocura Conjugados - Tarjetas Verbo Españolas Conjugadas. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/ProfeDeELE-Verbolocura-Conjugados-Espa%C3%B1olas-Conjugadas/dp/B07NJDTL8N>
- Tarantino Parada V. Juegos de mesa para la clase de ELE. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2011/02/juegos-de-mesa-para-la-clase-de-ele.html>

РЕЦЕНЗІЯ
НА МОНОГРАФІЮ СИНЕКОП ОКСАНИ СТЕПАНІВНИ
“Диференційоване навчання професійно орієнтованого спілкування
англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних
технологій” (2022 рік)

Рецензовану монографію присвячено дослідженню проблеми диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, актуальної з огляду на необхідність якісної підготовки нової генерації фахівців у цій галузі, які б не тільки володіли фаховим потенціалом знань, навичок і вмінь, а й були здатні успішно здійснювати іншомовне спілкування на достатньому рівні з метою вирішення виробничих завдань. Домінуючим пріоритетом дослідження є врахуванням індивідуальних особливостей студентів в умовах диференціації.

Монографія вміщує передмову, вступ, чотири розділи, висновки, список використаних джерел і додатки. Її структура виглядає досить обґрунтованою та логічною.

Передмову присвячено визначенню актуальності теми дослідження, окресленню шляхів побудови ефективного освітнього процесу через диференціацію навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, аналітичному огляду наукових розвідок, присвячених реалізації диференціації, визначенню теоретичних і практичних завдань у дотичних розділах.

У першому розділі *“Теоретичні підвалини навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій в умовах диференціації”* проаналізовано становлення і розвиток диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою; окреслено психолого-педагогічні передумови такого навчання; з’ясовано квінтесенцію поняття “диференційоване навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою”, способи диференціації, специфіку аудиторної і позааудиторної роботи студентів в умовах диференціації.

На основі ретельного аналізу теоретичних концепцій Виготського (Виготський, 2005), Цукермана (Цукерман, 2006), Занкова (1968), Платонова (1986), Ніколаєвої (1987), в центрі яких є індивідуальність, авторкою виділено два види диференціації: за рівнем володіння іноземною мовою та за навчальним стилем.

Дослідницею доцільно трактується навчальний стиль як цілісна характеристика суб’єкта диференційованого навчання, що виражає співвідношення різних підструктур (спрямованості, соціального досвіду, форм відображення, біологічних властивостей) індивідуальності між собою та з параметрами конкретних ситуацій професійно орієнтованого спілкування англійською мовою з точки зору компенсаторності, оптимальності, адаптивності, регульованості й результативності. На думку авторки, навчальний стиль є чотиривимірним (4D-навчальний стиль) та охоплює мотиваційний, когнітивний, соціальний та регулювальний аспекти.

На переконання авторки монографії, раціональним є об’єднання студентів у 1) гомогенні групи за рівнем володіння іноземною мовою (виконують різнорівневі завдання / вправи); 2) гомогенні групи за навчальним стилем (за сенсорною модальністю: візуальною, аудіальною, кінестетичною; за способом оброблення інформації: аналітичний, синтетичний; за ролями: соціальні, функціональні, командні, комунікативні); 3) гомогенні групи за рівнем володіння іноземною мовою та навчальним стилем; 4) гетерогенні (змішані) групи з різними рівнями володіння іноземною мовою та навчальними стилями.

Також докладно схарактеризовано аудиторну й позааудиторну роботу студентів в умовах диференціації.

Заслуговує на увагу реалізація трирівневої моделі автономії майбутнього фахівця у галузі інформаційних технологій (часткова автономія, напівавтономія, умовно повна автономія) та дворівневої моделі їхньої групової автономії (мінімальний та відносно максимальний рівень групової автономії), що детермінуються мотиваційним, цільовим і контентно-процесуальним, інтерактивним та контрольно-рефлексивним критеріями. З огляду на визначені рівні автономії суб'єкта навчання і групової автономії встановлено ефективні (відносно максимальний рівень групової автономії і напівавтономії; відносно максимальний рівень групової автономії з умовно повною автономією суб'єкта навчання) і малоефективні (мінімальний рівень групової автономії і часткова автономія суб'єкта навчання, мінімальний рівень групової автономії з умовно повною автономією суб'єкта навчання) зв'язки.

У другому розділі *“Підходи до імплементації диференційованого навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій професійно орієнтованого спілкування англійською мовою”* розкрито специфіку особистісно-діяльнісного, компетентнісного, рівневого, ситуаційного, міждисциплінарного та диференційованого підходів в умовах диференціації. Також задіюється і професійно орієнтований підхід, що імпліцитно імплементується через згадані підходи.

Третій розділ *“Концепція диференційованого навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій професійно орієнтованого спілкування англійською мовою”* присвячено принципам, цілям, змісту, технологіям, засобам диференційованого навчання, а також контрольним заходам.

На особливу увагу заслуговує концепція диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, зорієнтована на розвиток особистісного потенціалу здобувача вищої освіти у галузі інформаційних технологій за першим (бакалаврським) рівнем шляхом розширення діапазону його можливостей (максимізація характеристик 4D-навчального стилю, підвищення рівня володіння іноземною мовою, збільшення індивідуальної й групової автономії) від актуального рівня володіння іноземною мовою та зони найближчого розвитку з виявленням зростання рівня перехідних особистісних і навчальних досягнень до рівня B2 – стратегічної мети – сформованість професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності через варійовані й гнучкі навчання й учіння. Крім того одночасне й послідовне врахування рівня володіння іноземною мовою та 4D-навчального стилю сприяють позитивній динаміці оволодіння професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніми фахівцями у галузі інформаційних технологій.

Дослідницею ретельно досліджено методичні принципи, поділені на загальнометодичні (принцип комунікативності; принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови; принцип домінувальної ролі вправ; принцип поєднання індивідуальної, групової й колективної форм організації навчальної діяльності; принцип автентичності) та спеціально методичні (принцип максимального врахування індивідуальної траєкторії учіння; принцип гнучкості груп і координації групової взаємодії; принцип константного оцінювання та рефлексії; принцип квазіпрофесійного моделювання і міждисциплінарності; принцип варіативності прийомів навчання; принцип диверсифікації стратегій; індивідуальної і групової автономії) принципи. Також окреслено дидактичні принципи (свідомості; мовленнєвої активності; уманістичності).

В умовах диференціації стратегічна мета навчання полягає у формуванні професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності у майбутнього фахівця у галузі інформаційних технологій, забезпечуючи йому рівень володіння іноземною мовою B2, у такий спосіб надаючи йому можливість ефективно здійснювати професійно орієнтоване спілкування англійською мовою у фахових реаліях. Грунтовно описана стратегічна мета

(акронім "S.T.R.A.T.E.G.I.C. goal": S – specific / специфічна, T – time-framed / визначена в часі, R – relevant / релевантна чи актуальна, A – achievable / досяжна, T – transformative / перетворювальна, E – evaluative / оцінювальна, G – guided / керована, I – integrated / інтегрована, C – complex / комплексна), підпорядкована взаємопов'язаним і взаємозалежним зовнішнім (практична професійна й освітня) і внутрішнім (виховна і розвивальна) цілям, визначеним компетентностям та принципам диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою.

Успішність диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою забезпечується формуванням домінуючих (мовленнєва, стратегічна) та допоміжних (мовна, лінгвосоціокультурна) компетентностей, зміст яких характеризується через їхні предметний і процесуальний аспекти.

Детально описано система контролю диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою на двох рівнях: зовнішній і внутрішній контроль (взаємоконтроль, груповий контроль і самоконтроль). Цінним є упровадження двокрокової моделі тестування: адаптивне й неадаптивне. З метою оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англійськомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі окреслено критерії такого оцінювання.

У четвертому розділі "*Методика диференційованого навчання майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій професійно орієнтованого спілкування англійською мовою*" з'ясовано особливості методики диференційованого навчання, яка включає добирання дидактичного матеріалу, розроблення системи вправ і завдань для всіх видів мовленнєвої діяльності, створення моделі диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Цінним є особливості добирання навчального матеріалу, здійсненого з огляду на фактори впливу на добирання дидактичних інтернет-матеріалів для диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою, а також принципів і критеріїв, що корелюють з окресленими факторами. Чітко визначено покроковий алгоритм добирання навчальних матеріалів.

Доцільною є триетапна реалізація диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою: інтродуктивний етап (адаптивний механізм), основний етап (регулювальний механізм) і завершальний етап (механізм вдосконалення).

До вагомих авторських здобутків віднесу запропоновані зразки різних комплексів вправ і завдань до кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння й письма), диференційоване виконання яких сприяє формуванню у майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності на належному рівні.

Відповідно до вимог об'єктивності, суб'єктивності, нормативності, інтерактивності, адаптивності, гнучкості й відкритості, емергентності детально вибудовано модель диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Джерельна база монографії налічує 561 найменування, що представлено працями вітчизняних і зарубіжних науковців.

У *додатках* наведено тести різноманітних психологічних методик; приклади комплексів вправ, приклади вправ для самостійної роботи як додаткової до аудиторних занять у межах дистанційного курсу для студентів – майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій; приклад веб-квесту; навчальний контракт; листки само- й взаємооцінювання, групового оцінювання; дорожньої карти; приклади адаптивного тестування; мовний портфель.

Обрана структура монографії дала змогу авторці послідовно й системно проаналізувати широкий спектр питань щодо досліджуваної науково-методичної проблематики. Матеріал викладено логічно із дотриманням відповідного співвідношення загальних і конкретних питань, сформульовано необхідні наукові дефініції.

Отже, монографія Синекон О. С. “Диференційоване навчання професійно орієнтованого спілкування англійською мовою майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій” є концептуальною, комплексною та фундаментальною науковою працею, виконаною на актуальну тему, та має наукову й практичну цінність. Результати дослідження можуть бути використані викладачами і фахівцями в галузі методики навчання іноземних мов професійного спрямування у нелінгвістичних закладах вищої освіти.

Рецензент – Наталя ДМІТРЕНКО, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ПРОГРАМИ

УДК 371.315:811.111'255

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-92-83.36.2022.262065>

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ГАЛУЗЕВИХ ТЕКСТІВ”

Стрілець В. В.

Національний університет біоресурсів і природокористування України
vvctrilets@gmail.com

Дата надходження 01.06.2022. Рекомендовано до друку 23.06.2022.

Анотація навчальної дисципліни. Дисципліна “Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів” призначена для студентів 4-го курсу спеціальності 035 “Філологія” спеціалізації 035.041 “Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська”. Навчальна дисципліна передбачає розвиток умінь перекладацького аналізу та письмового (повного, фрагментарного, реферативного, анотованого) й усного (з листа, послідовного) перекладу професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів.

1. Опис навчальної дисципліни “Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів”

Галузь знань, спеціальність, освітня програма, освітній ступінь		
Освітній ступінь	Бакалавр	
Спеціальність	035.041 “Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) перша англійська”	
Освітня програма	“Англійська мова та друга іноземна мова”	
Характеристика навчальної дисципліни		
Вид	Вибіркова	
Загальна кількість годин	90	
Кількість кредитів ECTS	3	
Кількість змістових модулів	2	
Курсовий проєкт (робота) (за наявності)	-	
Форма контролю	Екзамен	
Показники навчальної дисципліни для денної та заочної форм навчання		
	Денна	Заочна
Рік підготовки (курс)	4	5
Семестр	VIII	X
Лекційні заняття	-	-
Практичні, семінарські заняття	36 год.	36 год.
Лабораторні заняття	-	-
Самостійна робота	54 год.	54 год.
Індивідуальні заняття	-	-
Кількість тижневих аудиторних годин для денної форми навчання	2 / 4	

2. Мета, завдання та компетентності навчальної дисципліни

Мета – розвиток компетентності в письмовому (повному, фрагментарному, реферативному, анотованому) й усному (з листа, послідовному) перекладі професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів з англійської мови українською й з української мови англійською на рівні С1+.

Завдання:

- вдосконалення навичок усного і письмового перекладу галузевої термінології з природничих / економічних / технічних наук та загальнонаукової термінології;
- розвиток умінь перекладацького аналізу професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів;
- розвиток умінь усного (з листа, послідовного) перекладу професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів;
- розвиток умінь письмового (повного, фрагментарного, реферативного, анотованого) перекладу професійно-практичних і науково-теоретичних галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів;
- поглиблення предметних знань із природничих / економічних / технічних наук;
- розвиток навчальних, комунікативних і перекладацьких стратегій.

Унаслідок вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- не менше 1000 англомовних термінологічних лексичних одиниць із природничих / економічних / технічних наук і їхніх україномовних відповідників;
- не менше 500 англомовних загальнонаукових термінів і їхніх україномовних відповідників;
- колокаційний профіль найтипівіших словосполучень природничих / економічних / технічних текстів;
- способи перекладу природничих / економічних / технічних термінів з англійської мови на українську і навпаки;
- граматичні особливості перекладу професійно-практичних і науково-теоретичних текстів з англійської мови на українську і навпаки;
- критерії жанрової класифікації галузевих текстів;
- жанрово-стилістичні характеристики англійськомовних і україномовних професійно-практичних текстів: технічної документації (звітів, стандартів, технічних характеристик, інструкцій з експлуатації обладнання); нормативно-правових текстів (контрактів); текстів інформаційно-рекламного характеру (веб-сайтів компаній, рекламних матеріалів, прес-релізів, бюлетнів новин);
- жанрово-стилістичні характеристики англійськомовних і україномовних науково-теоретичних текстів: наукових доповідей і мультимедійних презентацій, наукових статей і анотацій, патентів;
- стилістичні особливості перекладу професійно-практичних і науково-теоретичних текстів з англійської мови на українську і навпаки;
- зміст і структуру перекладацького аналізу галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів;
- основні поняття природничих / економічних / технічних наук;
- особливості природничої / економічної / технічної / сфери США, Великобританії й України;
- сутність повного, фрагментарного, реферативного й анотованого видів письмового перекладу;
- етапи різних видів письмового перекладу
- сутність видів письмового перекладу: з листа і послідовного;

- макро- і мікростратегії усного і письмового перекладу;
- функціональні можливості засобів інформаційно-комунікаційних технологій загального і професійного призначення для вирішення перекладацьких завдань на різних етапах виконання перекладу галузевих текстів;

- норми міжкультурного спілкування;
- основи професійної етики перекладача.

вміти:

- характеризувати професійно-практичні й науково-теоретичні тексти за критеріями жанрової класифікації галузевих текстів;

- здійснювати перекладацький аналіз галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів;

- вибирати адекватний спосіб перекладу з англійської мови на українську і навпаки термінологічних лексичних одиниць із природничих / економічних / технічних наук;

- вибирати адекватний спосіб перекладу з англійської мови на українську і навпаки загальнонаукових термінів;

- відтворювати мовою перекладу найтипівіші словосполучення природничих / економічних / технічних текстів з урахуванням їх колокаційного профілю;

- адекватно відтворювати граматичні явища мовою перекладу під час роботи з професійно-практичними і науково-теоретичними текстами;

- порівнювати аналогічні тексти і використовувати їх як мовленнєві опори;

- здійснювати інформаційний і термінологічний пошук;

- адекватно передавати смисли, закладені в галузевому тексті оригіналу, мовою перекладу з урахуванням перекладацької ситуації, каналу передачі інформації й інших аспектів із метою досягнення комунікативного ефекту, аналогічного вихідному, зберігаючи при цьому його типову, жанрову, денотативну, конотативну, нормативну, прагматичну й естетичну еквівалентності;

- продукувати мовою перекладу вторинні професійно-практичні тексти: технічну документацію (звіти, стандарти, технічні характеристики, інструкції з експлуатації обладнання), нормативно-правові тексти (контракти), тексти інформаційно-рекламного характеру (веб-сайти компаній, рекламні матеріали, прес-релізи, бюлетні новин), – дотримуючись конвенцій текстотворення відповідної (англійської, української) мови;

- продукувати мовою перекладу вторинні науково-теоретичні тексти: наукові доповіді й мультимедійні презентації, наукові статті й анотації, патенти, – дотримуючись конвенцій текстотворення відповідної (англійської, української) мови;

- здійснювати усний (з листа, послідовний) переклад галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів, дотримуючись вимог до цих видів усного перекладу;

- здійснювати повний, фрагментарний, реферативний і анований письмовий переклад галузевих (природничих / економічних / технічних) текстів, дотримуючись вимог до цих видів письмового перекладу;

- здійснювати само- / взаєморедагування письмових перекладів;

- вибирати відповідні конкретній ситуації перекладу макро- і мікростратегії;

- застосовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій загального і професійного призначення для вирішення перекладацьких завдань на різних етапах виконання перекладу галузевих текстів;

- дотримуватися норм міжкультурного спілкування;

- працювати в команді;

- здійснювати само- і взаємооцінювання.

Набуття компетентностей

Інтегральна компетентність: Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі перекладу в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає застосування теорій та методів філологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності (ЗК):

- 1) Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.
- 2) Здатність спілкуватися іноземною мовою як усно, так і письмово.
- 3) Здатність бути критичним і самокритичним.
- 4) Здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями.
- 5) Здатність до пошуку, опрацювання й аналізу інформації з різних джерел.
- 6) Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми.
- 7) Здатність працювати в команді й автономно.
- 8) Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
- 9) Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
- 10) Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

Фахові (спеціальні) компетентності (ФК):

- 1) Здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати виучувану мову в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя.
- 2) Здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації).
- 3) Здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань.
- 4) Усвідомлення засад і технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною мовами.
- 5) Здатність здійснювати лінгвістичний та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів.

3. Програма та структура навчальної дисципліни:

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин						
	Денна форма				Заочна форма		
	тижні	усього	у тому числі		усього	у тому числі	
		практ.	с.р.		практ.	с.р.	
I семестр							
Змістовий модуль 1. Семантико стилістичні проблеми перекладу професійно-практичних галузевих текстів							
Тема 1. Класифікація галузевих текстів. Зміст і структура перекладацького аналізу галузевих текстів	1	5	2	3	5	2	3
Тема 2. Загальна характеристика професійно-практичних галузевих текстів. Галузева термінологія (природничі / економічні / технічні науки)	2	5	2	3	5	2	3
Тема 3. Особливості перекладу технічної документації (звітів, стандартів, технічних характеристик, інструкцій з експлуатації обладнання)	3-4	10	4	6	10	4	6
Тема 4. Особливості перекладу нормативно-правових текстів (контрактів)	5-6	10	4	6	10	4	6

Продовження

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин						
	Денна форма				Заочна форма		
	тижні	усього	у тому числі		усього	у тому числі	
		практ.	с.р.	практ.	с.р.		
I семестр							
Змістовий модуль 1. Семантико стилістичні проблеми перекладу професійно-практичних галузевих текстів							
Тема 5. Особливості перекладу текстів інформаційно-рекламного характеру (веб-сайтів компаній, рекламних матеріалів, прес-релізів, бюлетнів новин)	7	10	4	6	10	4	6
Модульна контрольна робота 1	8	5	2	3	5	2	3
Разом за змістовим модулем 1		45	18	27	45	18	27
Змістовий модуль 2. Семантико стилістичні проблеми перекладу науково-теоретичних галузевих текстів							
Тема 6. Загальна характеристика науково-теоретичних галузевих текстів. Загальнонаукова термінологія	9-10	10	4	6	10	4	6
Тема 7. Особливості перекладу наукових доповідей і мультимедійних презентацій	11-12	10	4	6	10	4	6
Тема 8. Особливості перекладу наукових статей і анотацій	13	10	4	6	10	4	6
Тема 9. Особливості перекладу патентів	14	10	4	6	10	4	6
Модульна контрольна робота 2	15	5	2	3	5	2	3
Разом за змістовим модулем 2		45	18	27	45	18	27
Разом за VIII семестр		90	36	54	90	36	54
Усього годин		90	36	54	90	36	54

4. Темі практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
VIII семестр		
Змістовий модуль 1. Семантико стилістичні проблеми перекладу професійно-практичних галузевих текстів		
1.	Тема 1. Класифікація галузевих текстів. Критерії класифікації. Зміст і структура перекладацького аналізу галузевих текстів	2
2.	Тема 2. Загальна характеристика професійно-практичних галузевих текстів. Особливості перекладу галузевої термінології (природничі / економічні / технічні науки)	2
3.	Тема 3. Особливості перекладу технічної документації: звітів, стандартів, технічних характеристик, інструкцій з експлуатації обладнання. Перекладацький аналіз, повний письмовий переклад технічної документації.	4
4.	Тема 4. Особливості перекладу нормативно-правових текстів: контрактів. Перекладацький аналіз, повний письмовий переклад контрактів.	4
5.	Тема 5. Особливості перекладу текстів інформаційно-рекламного характеру: веб-сайтів компаній, рекламних матеріалів, прес-релізів, бюлетнів новин. Перекладацький аналіз, повний / фрагментарний письмовий переклад веб-сайтів компаній, рекламних матеріалів, прес-релізів, бюлетнів новин; усний переклад з листа прес-релізів і бюлетнів новин; усний послідовний переклад рекламних матеріалів.	4
6.	Модульна контрольна робота 1	2

Продовження

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
VIII семестр		
Змістовий модуль 1. Семантико стилістичні проблеми перекладу професійно-практичних галузевих текстів		
Змістовий модуль 2. Семантико стилістичні проблеми перекладу науково-теоретичних галузевих текстів		
1.	Тема 6. Загальна характеристика науково-теоретичних галузевих текстів. Особливості перекладу загальнонаукової термінології	4
2.	Тема 7. Особливості перекладу наукових доповідей і мультимедійних презентацій. Перекладацький аналіз, повний письмовий переклад мультимедійних презентацій. Усний послідовний переклад наукових доповідей.	4
3.	Тема 8. Особливості перекладу наукових статей і анотацій. Перекладацький аналіз, повний письмовий переклад наукових статей і анотацій; реферативний, анотований письмовий переклад наукових статей.	4
4.	Тема 9. Особливості перекладу патентів. Перекладацький аналіз, повний письмовий переклад патентів.	4
5.	Модульна контрольна робота 2	2
	Усього годин	36

5. Контрольні питання, комплекти тестів для визначення рівня засвоєння знань, сформованості навичок і вмінь

I. Теоретичні питання

1. Present the typology of professional and practical texts.
2. Present the typology of academic texts.
3. Outline a pre-translation text analysis structure.
4. Characterize a translation unit in specialized translation.
5. Define technical standard as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
6. Outline the challenges of translating technical standards from English into Ukrainian and vice versa.
7. Define specification as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
8. Outline the challenges of translating specifications from English into Ukrainian and vice versa.
9. Define report as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
10. Outline the challenges of translating reports from English into Ukrainian and vice versa.
11. Define user's manual (operating instruction) as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
12. Outline the challenges of translating user's manuals (operating instructions) from English into Ukrainian and vice versa.
13. Define contract as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
14. Outline the challenges of translating contracts from English into Ukrainian and vice versa.
15. Define company website as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
16. Outline the challenges of translating company websites from English into Ukrainian and vice versa.

17. Define advertisement as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
18. Outline the challenges of translating advertisements from English into Ukrainian and vice versa.
19. Define press release as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
20. Outline the challenges of translating press releases from English into Ukrainian and vice versa.
21. Define news letter as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
22. Outline the challenges of translating news letters from English into Ukrainian and vice versa.
23. Define conference presentation as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
24. Outline the challenges of translating conference presentations from English into Ukrainian and vice versa.
25. Define academic article as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
26. Outline the challenges of translating academic articles from English into Ukrainian and vice versa.
27. Define abstract as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
28. Outline the challenges of translating abstracts from English into Ukrainian and vice versa.
29. Define patent as a text type. Describe its genre characteristics: purpose, target audience, structure, degree of formality, vocabulary, and grammatical features.
30. Outline the challenges of translating patents from English into Ukrainian and vice versa.

II. Практичні завдання

Task 1

а) Прочитайте текст. Проаналізуйте його за такими критеріями: питома вага повнозначних слів, їхня стилістична приналежність; ключові слова; граматичні особливості: співвідношення часів, форм і способів дієслова; синтаксичні особливості; засоби когезії; транслатологічний тип тексту; одиниця перекладу; загальна стратегія перекладу; перекладацькі прийоми і трансформації.

б) Перекладіть текст на українську мову.

Production optimization ultimately translates to maximizing your asset value by improving operating efficiency and lowering costs. Baker Hughes offers cost-effective chemical treatments that enhance well productivity by mitigating a myriad of operating hindrances.

Whether you aim for consistent flow or optimal recovery, our carefully selected treatments address every application:

Emulsion treatment

Select from a broad range of demulsifier treatments to reduce storage and equipment needs, improve vessel efficiency, minimize skim oil production, and trim overall facility costs.

Water clarification

Select the optimal water clarifier treatment to improve your system's water quality, extend water injection filter life, and reduce oil-carryover.

Foamer and defoamer treatment

Prevent liquid loading and boost gas production volumes with our liquid and solid foamers. Limit liquid carry-over in separators, reduce plugging, and minimize process shutdowns with our defoamers.

Well stimulation treatments

Reduce wellbore skin damage and production declines due to scale, paraffin, and asphaltene deposition with our proven wellbore stimulation and remediation programs.

Chemical automation services

Implement automated chemical treatments to deliver a precise dosage, regardless of well conditions, thus reducing chemical waste and site visitations.

Let's work together to develop an optimization treatment that boosts your production rates while lowering your operating costs.

Task 2

a) Read the text below. Analyze it against the following criteria: text type, purpose, target reader, degree of formality; lexical, grammatical and syntactic features; key words; translation unit; translation techniques and transformations.

b) Translate the text into English.

Загальні вказівки з техніки безпеки при роботі з електроінструментами

ПОПЕРЕДЖЕННЯ! Уважно прочитайте усі вказівки та інструкції з техніки безпеки, ознайомтеся з малюнками та технічними даними цього електроінструмента. Щонайменше недотримання наведених нижче вказівок може призвести до ураження електричним струмом, займання та/абоотримання тяжких травм.

Збережіть всі інструкції та вказівки з техніки безпеки – вони можуть знадобитися Вам у майбутньому.

Термін “електроінструмент”, який використовується у вказівках з техніки безпеки, позначає як електроінструменти, що працюють від електричної мережі (із кабелем живлення), так і електроінструменти, що працюють від акумуляторної батареї (без кабелю живлення).

Безпека на робочому місці

– Дбайте про чистоту та достатнє освітлення робочого місця. Безлад на робочому місці та недостатнє освітлення можуть стати причиною нещасних випадків.

– Не працюйте з електроінструментом у вибухонебезпечному середовищі, що містить легкозаймисті рідини, гази або пил. Під час роботи електроінструментів утворюються іскри, від яких можуть зайнятися легкозаймисті випари або пил.

– Подбайте про те, щоб під час використання електроінструмента поблизу не було дітей та сторонніх осіб. Щонайменше відволікання може призвести до втрати контролю над інструментом.

6. Методи навчання

У процесі вивчення дисципліни використовуються такі методи навчання:

1. За способом передачі / засвоєння навчальної інформації: словесні методи (розповідь, пояснення), наочні методи (ілюстрація, демонстрація), практичні методи (виконання усних письмових вправ).

2. За характером навчально-пізнавальної діяльності студентів: репродуктивні, продуктивні, творчі, проблемно-пошукові.

3. За ступенем керування навчальною роботою: навчальна робота з жорстким, помірним та мінімальним керуванням з боку викладача.

4. За ступенем інтерактивності: індивідуальна робота, робота в парі, робота в групі (рольова гра, метод проєктів).

7. Форми контролю

У процесі вивчення дисципліни проводиться поточний, тематичний, модульний і підсумковий контроль навчальних досягнень студентів.

В усній формі проводиться контроль умінь перекладацького аналізу тексту та вмінь усного перекладу (з листа, послідовного) з англійської мови українською і навпаки. У письмовій формі здійснюється контроль умінь письмового повного / фрагментарного / реферативного / анотованого перекладу з англійської мови українською і навпаки.

Як засіб контролю використовується також тестові завдання.

Форма підсумкового контролю – іспит.

8. Розподіл балів, які отримують студенти

Оцінювання знань студента відбувається за 100-бальною шкалою і переводиться в національні оцінки згідно з табл. 1 “Положення про екзамени та заліки у НУБіП України” (наказ про введення в дію від 27.12.2019 р. № 1371).

Рейтинг студента, бали	Оцінка національна за результати складання	
	екзаменів	заліків
90-100	Відмінно	Зараховано
74-89	Добре	
60-73	Задовільно	
0-59	Незадовільно	Не зараховано

Відповідно до “Положення про кредитно-модульну систему навчання в НУБіП України”, затвердженого 03.04.2009 р., рейтинг студента з навчальної роботи RHP стосовно вивчення певної дисципліни визначається за формулою:

$$RHP = \frac{0,7 \cdot (R(1)_{ЗМ} + \dots + R(n)_{ЗМ})}{n}$$

де $R(1)_{ЗМ}, \dots, R(n)_{ЗМ}$ – рейтингові оцінки змістових модулів за 100-бальною шкалою; n – кількість змістових модулів.

Для визначення рейтингу студента із засвоєння дисципліни $R_{ДИС}$ (до 100 балів) одержаний рейтинг з атестації $R_{АТ}$ (до 30 балів) додається до рейтингу студента з навчальної роботи $R_{НР}$ (до 70 балів): $R_{ДИС} = R_{НР} + R_{АТ}$.

9. Методичне забезпечення

1. ЕНК з дисципліни “Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів” на платформі Elearn. URL: <https://elearn.nubip.edu.ua/course/view.php?id=3158>

10. Рекомендована література

Основна:

1. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні, та жанрово стилістичні проблеми: навчальний посібник. Вид. 5-те, випр. Вінниця: Нова Книга, 2018. 656 с.

2. Карабан В.І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську мову : [навчальн. пос.-довідник для студентів вищих навч. закладів]. Вінниця: Нова книга, 2003. 608 с.

3. Максимов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту: [навч. пос.]. К. : Ленвіт, 2012. 203 с.

4. Переклад англомовних науково-технічних текстів: енергія, природні ресурси, транспорт: навчальний посібник / Л.М. Черноватий та ін.; за ред. Л.М. Черноватого, О. В. Ребрія. Вінниця: Нова книга, 2017. 264 с.

5. Черноватий Л.М., Царьова С.О. Переклад англомовних текстів засобів захисту інтелектуальної власності: Патенти, знаки для товарів та послуг: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Вінниця: Нова Книга, 2011. 312 с.

6. Черноватий Л.М. Переклад англомовної економічної літератури. Економіка США: Навчальний посібник / Л.М. Черноватий та ін. Вінниця: Нова книга, 2007. 416 с

Допоміжна:

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: [навчальний посібник] Ред. Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С. В. Радецька. Вінниця: Нова книга, 2010. 232 с.

2. Корунець І. В. Теорія та практика перекладу (аспектний переклад): [підручник]. Вінниця: Нова книга, 2003. 448 с.

3. Кротенко Л.Б. Translation: посібник для студентів 3-го та 4-го курсу спеціальності “Переклад”. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 92 с.

4. Insights into Specialized Translation. Ed. by M. Gotti, S. Sarcevic. Bern: Peter Lang, 2006. 396 p.

5. Zanon N. T. A University Handbook on Terminology and Specialized Translation. Oleiros: Netbiblo, 2011. 115 p.

Інформаційні ресурси

1. Технічна діагностика. URL: <https://ntc-ngk.com.ua/en/services/tehnichna-diagnostika>
2. Baker Hughes. URL: <https://www.bakerhughes.com/>
3. HILTI Технічна документація. URL: <https://www.hilti.ua/downloads#nav/close>
4. BBC Science. URL: https://www.bbc.com/news/science_and_environment
5. BBC Technology. URL: <https://www.bbc.com/news/technology>
6. CNN Business. URL: <https://edition.cnn.com/business>
7. Report Examples. URL: <https://www.examples.com/category/business/report>
8. Writing an abstract for your research paper. URL: <https://writing.wisc.edu/handbook/assignments/writing-an-abstract-for-your-research-paper/>

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 (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після анотації) 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 українськомовну анотацію (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.

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 АРА стилю (American Psychological Association) Style.

Література.

Список літератури має складатися із таких блоків:

ЛІТЕРАТУРА (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: АРА Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю АРА можна на сайті онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

REFERENCES (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійськомовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українськомовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

Вимоги до оформлення рукописів:

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа (’) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки (“...”); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;
- **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передую 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, учене 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

Редакційна колегія

Підписано до друку 01.07.2022 р. Формат 70x108 1/16
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 17,45
Умовн. фарбо-відб. 17,56 Обл.-вид. арк. 17,56
Тираж 100. Зам. № 22 – 138

Видавничий центр КНЛУ
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

Віддруковано “Видавництво Ліра-К”
03115, Київ, вул. В. Стуса, 2/1
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
Серія ДК № 3981.